

525

# Levende Talen

December 1997

Vereniging van Leraren in Levende Talen

Talen in de nieuwe  
tweede  
fase

# levende talen

Maandblad van de  
Vereniging van Leraren in Levende  
Talen

## Redactie

Ed Olijkan (voorzitter)  
Jan Peter Nauta (secretaris)  
Minne de Boer  
Jeanette Bron  
Gerda den Hartog  
Yo van Knippenberg  
Omer Konak  
Ron Oostdam  
Alex Riemersma  
Tineke Ris-Mulder  
Cees Tuk  
Jan-Arjen Mondria (eindredacteur)

## Leden- en abonnements- administratie

Bureau Levende Talen,  
Corn. Anthoniszstraat 38 hs,  
Amsterdam (telefoon: 020-6739424;  
fax: idem).  
Postadres: Bureau Levende Talen,  
Postbus 75148, 1070 AC Amsterdam.  
Zie verder 'Adressen' (p. 679).

## Advertenties

Uiterlijk vier weken voor verschijnen  
te zenden aan: BDU bv, t.a.v. Martin  
ten Hoven, Postbus 67, 3770 AB Bar-  
neveld (telefoon: 0342-494269).

## Kopij

Alleen bijdragen conform de auteurs-  
instructies worden in behandeling  
genomen. Raadpleeg hiervoor p. 536  
van het oktobernummer (524).  
Zend bijdragen van algemene aard  
aan:  
drs. J.P. Nauta,  
Romerstraat 29,  
3573 AB Utrecht.  
Zend bijdragen voor de rubriek 'Uit  
de secties' aan de desbetreffende sec-  
tiedirecteur; zie voor adressen de  
rubriek 'Adressen' (p. 679).

## Ontwerp

Maarten Meevis, Tilburg

## Druk

Pabo Print bv, Tilburg

## Uitgever

© Vereniging van Leraren in Levende  
Talen

## ISSN

0024-1539

# 525

666 Het netwerk 'examendossier'. Verslag van een jaar  
ervaringen / Erna Gille

670 Leren leren in de nieuwe tweede fase / Helge  
Bonset en Hetty Mulder

## Boekbespreking

678 Het leren van woorden in het vreemdetalen-  
onderwijs / Ankie Daams-Moussault

## Uit de secties

625 Arabisch/Turks / Turks en Arabisch op de  
volksuniversiteit

626 Duits / Jeugdliteratuur en het leesdossier

627 Engels / Grammatica: doel of middel?

631 Frans / Jaarverslag 1997

635 Fries / Lyts hânboek fan de Fryske literatuer

638 Italiaans / Leesboekjes 'Italiano facile'

639 Nederlands / Herziene Algemene Nederlandse  
Sprakkunst

645 NT2 / Taalbeleid is meer dan NT2

646 Russisch / Poesjkin-medaille voor Olav Petri

678 Berichten

679 Adressen

## Artikelen

594 Talen in de nieuwe tweede fase / Hetty Mulder en  
Gert Rijlaarsdam

596 'Tweede fase ingrijpender dan basisvorming.'  
Verslag van een discussie / Dirk Tuin

601 Het deelvak leesvaardigheid bij Frans en Duits.  
Nieuwe methodes voor de nieuwe tweede fase /  
Maartje Verwielen

609 ICT in de nieuwe tweede fase. Met een voorbeeld  
voor het vak Engels / Geert ten Tusscher en Lory  
Wagenaar

613 Debat, discussie of voordracht met vragen?  
Mondelinge taalvaardigheid Nederlands in de  
nieuwe tweede fase / Wim Daniëls, Jan Renkema en  
Kees van Velzen

620 De koers is uitgezet, de reis begonnen. Turks en  
Arabisch op weg naar de nieuwe tweede fase /  
Gerard van Hooff m.m.v. Ali Ocak

650 Spaans, Italiaans en Russisch in de nieuwe tweede  
fase / Judith Janssen, Helen van Hoorn en Nina  
Kremers

657 Fries in de nieuwe tweede fase / Theun Meestringa  
en Alex Riemersma

661 Op weg naar geïntegreerd literatuuronderwijs / Lily  
Coenen en Judith Janssen

## Jaarvergadering

Op 17 januari a.s. vindt in vergadercentrum De Een-  
hoorn in Amersfoort (t/o het station) de jaarvergadering  
plaats. Alle leden van de vereniging ontvangen hiervoor  
in de loop van december een uitnodiging.

### Programma

|           |  |
|-----------|--|
| 9.30 uur  | Ontvangst  |
| 10.00 uur | Plenaire vergadering met o.a. bestuurs-<br>samenstelling en jaarverslagen                          |
| 11.15 uur | Lezing 'Onderwijs in allochtone talen in<br>internationaal perspectief' door<br>prof. dr. G. Extra |
| 11.45 uur | Discussie  |
| 12.00 uur | Uitreiking LT-prijs voor het beste artikel   |
| 12.15 uur | Lunch  |
| 13.30 uur | Sectieprogramma's  |
| 16.00 uur | Borrel   |

# Talen in de nieuwe tweede fase

We hielden ons hart wel even vast. Tijdens de Nationale Onderwijstentoonstelling in februari 1997 was er geen uitgever die wat te tonen had voor de nieuwe tweede fase. Ja, glanzende brochures – die waren er. Maar schoolboeken, niet één. Toch wilden we de uitnodiging van de redactie van *Levende Talen* om een themanummer samen te stellen over talenonderwijs in de nieuwe tweede fase beantwoorden met een themanummer waarin juist de toekomstige praktijk centraal zou staan. En bij die praktijk zijn schoolboeken die op de nieuwe situatie zijn toegesneden, toch wel handig.

Hoe gaat het talenonderwijs er in de nieuwe tweede fase uitzien? Welke antwoorden bieden schoolboeken op prangende vragen als deelvakken, startersvakken, zelfstandig leren, ICT, studielasturen, examendossiers, één cijfer voor literatuur? En welke antwoorden bieden ze niet? Voor bepaalde handelingsdoelen als extensief lezen en het organiseren van praktijksituaties of voor bepaalde aspecten van het gebruik van ICT lijken schoolboeken niet altijd het passende leer-middel te zijn. Maar toch, zeker bij de start van de nieuwe tweede fase, zullen boeken nog een belangrijke rol spelen.

## Vaardigheden

We vroegen vlak voor de zomervakantie een aantal vakdeskundigen<sup>1</sup> om voor verschillende vaardigheden uit het talenonderwijs artikelen te (laten) schrijven waaruit zou blijken wat we van schoolboeken te verwachten hebben. De artikelen over lezen (Maartje Verwielen), en over spreken en luisteren (voor Nederlands Wim Daniëls, Jan Renkema en Kees van Velzen; voor Frans en Duits Heleen de Hondt en Dick Meijer)<sup>2</sup> laten overtuigend zien, dat bij de invoering van het studiehuis nieuwe schoolboeken het mogelijk maken de sprong voorwaarts te maken. Voor schrijfvaardigheid bij Nederlands en de moderne vreemde talen, al dan niet computerondersteund (zie ook de bijdrage van Dirk Tuin), houdt u nog een artikel van ons tegoed. Uit de voorliggende bijdragen blijkt echter al wel dat, inhoudelijk en didactisch, twintig jaar denken over goed talenonderwijs eindelijk een kristalliepunt gevonden lijkt te hebben.

## Informatie- en communicatietechnologie

Ook de bijdrage van ICT aan het onderwijsleerproces lijkt gezien het artikel van Ten Tusscher en Wageenaar in dit nummer een enorme didactische verrijking. Nog niet alle aspecten zijn in het artikel con-

creet uitgewerkt maar duidelijk wordt wel dat ICT op veel terreinen een reële meerwaarde kan bieden voor het moderne vreemdetalenonderwijs. Het is wel zeker dat het gebruik van ICT niet dezelfde didactische dood zal sterven als het talenlaboratorium, in de jaren zestig bij uitstek het middel om autonoom taal-leren te stimuleren. ICT maakt – in tegenstelling tot het talenlaboratorium destijds – deel uit van het gewone leven van de leerling, en is alleen al daarom niet weg te denken uit het moderne talenonderwijs. Het is dan ook niet voor niets dat het ministerie van OCenW het speerpunt van de ICT-ontwikkelingen in het onderwijs bij de talen heeft gelegd.

## 'Kleine' talen

Een tweede uitdaging in de tweede fase, naast de inhoudelijke en didactische vernieuwing, is de nadrukkelijke mogelijkheid voor scholen om meer talen in de tweede fase aan te bieden: Spaans en Russisch waren al langer kandidaten, maar daar komen nu Italiaans, Arabisch en Turks bij. En in Friesland ook nog eens Fries. Hebben talen er ooit beter voor gestaan? Wij denken van niet. De kunst is nu om meer talen op het rooster te krijgen, om daarmee de school sterker als talenschool te profileren. De kunst is het om de kleine talen (klein? hoezo?) hun plaats op het rooster te geven, in weerwil van mogelijke aanvankelijke tegenstand van de grote talen. Het is mooi om te zien (zie het artikel van Janssen e.a.) dat zelfs op een vrij kleine school de schoolleiding erin slaagt om Spaans op het rooster te krijgen. Voor Arabisch en Turks ligt het nu nog wat moeilijker, kennelijk (zie Van Hooff in dit nummer), maar de mogelijkheid om Arabisch en Turks als moderne vreemde taal aan te bieden, moet toch door de talensecties op scholen met beide handen aangegrepen worden!

## Samenwerking

De derde uitdaging die in dit themanummer aan de orde komt, is de samenwerking tussen de talensecties. De tweede fase stimuleert eenheid in pedagogisch-didactisch talenbeleid op school. Het inpassen van ICT is een van die aspecten van het nieuwe taalonderwijs, die weliswaar gesteund kunnen worden door een schoolboek, maar vooral georganiseerd moet worden door de school zelf. Maar te denken valt hierbij ook aan zaken als het leesdossier, afstemming literatuuronderwijs, extensief lezen en luisteren (myt), schrijfdossier (Nederlands). In het artikel van Coenen en Janssen over samenwerking in het literatuuronderwijs komen samenwerkingsmogelijkheden het meest expliciet aan de orde. Coenen en Janssen geven met hun beschrijvingen van drie casussen een paar mooie voorbeelden van samenwerken. Het zijn tevens voorbeelden van het lange proces dat aan goed samenwerken voorafgaat. Dat we er nog niet zijn, spreekt vanzelf. Inhoud en didactiek van het talenonderwijs gaan veranderen,

de nieuwe tweede fase moet nog starten, dus de verandering kan nog niet af zijn. In het artikel waarin een gesprek tussen enkele talendidactici is vastgelegd, komen enige klemmende vragen boven die nopen tot nadenken over nog weer andere veranderingen. Centrale vragen die wij de deskundigen voorlegden waren: is de tweede fase nu een verbetering voor het talenonderwijs of niet? Kun je wel zoveel talen leren in de beschikbare tijd? En, kun je meer van talen leren in minder tijd? Oftewel: het is dan wel zo dat er minder tijd is per 'grote' taal, maar leer je een nieuwe vreemde taal niet sneller als je al een andere vreemde taal kent of leert? De deskundigen komen er niet helemaal uit, getuige het verslag van een forumdiscussie door Dirk Tuin. Met name het laatste onderwerp moet zeker in de komende jaren nog verder uitgediept worden en er zal in de praktijk ervaring mee opgedaan moeten worden. Praktijkonderzoek lijkt hier zeer aan te bevelen. Zeker is dat talensecties op scholen het belang van taalleren voorop moeten stellen, en niet het leren van één taal. Samenwerking en afstemming is geboden.

#### Veranderingen in examens

Ook in andere artikelen (bijvoorbeeld dat van Gille over het examendossier) blijkt dat talensecties op scholen merken dat samenwerken nodig is én tot resultaat leidt. Dit artikel laat trouwens door middel van een praktijkbeschrijving niet alleen zien dat samenwerking tussen talensecties nodig is maar ook dat de afsluiting op scholen daadwerkelijk gaat veranderen. Een examendossier is echt iets anders dan een verzameling schoolonderzoeken. Graag hadden wij u in dit nummer ook geïnformeerd over de veranderingen in het centrale examen leesvaardigheid. In eerdere nummers van *Levende Talen* is al een tipje van de sluier opgelicht door o.a. Noud van Zuijlen. Dit nummer kwam iets te vroeg om ook voorbeelden te kunnen laten zien. Digna Samson van het Cito legt echter op dit moment de

laatste hand aan een onthullend artikel dat in het januarinummer van *Levende Talen* zal verschijnen. En wij verzekeren u, het centraal examen gaat veranderen!

#### Studiehuis

Een ander onderwerp waarmee we voorlopig nog niet klaar zijn, is het zelfstandig leren in het talenonderwijs. We hebben in de voorbeelden die auteurs in hun artikelen bijsloten, uiterst interessante didactische aanpakken aangetroffen die uitnodigen tot zelfstandig leren. Zelf input verzamelen ten behoeve van een spreekoefening (zie de bijdrage van De Hondt en Meijer in het januarinummer) zelf leesteksten verzamelen, ook via Internet (zie Verwielen), leerdoelen bepalen (zie Coenen en Janssen), dossiers aanleggen en daarop reflecteren: we zagen een doorbraak toen we de kopij voor dit themanummer binnen kregen. Er lijkt echt iets te gaan veranderen in die nieuwe tweede fase. We voelden de noodzaak om in dit nummer de begrippen zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren begripmatig op een rijtje te zetten, en te demonstreren met enkele voorbeelden uit dit themanummer. Zo kunt u zelf, met de voorbeelden in de hand, met uw collega's in uw talencluster discussiëren over de drie begrippen, over de mate waarin de schoolboeken die u wenst aan te schaffen recht doen aan zelfstandig leren, over de mate waarin u in uw manier van werken recht kunt doen aan zelfstandig leren. Uit de voorbeelden blijkt dat er in het lesmateriaal goede aanzetten te vinden zijn voor het geven van meer verantwoordelijkheid aan het eigen leerproces aan leerlingen. Onze checklist<sup>3</sup> kan wellicht goede diensten bewijzen bij het op gang brengen van een discussie in de sectie, op school, over mogelijke invullingen van het studiehuis.

Enfin, we hopen u met dit themanummer te bieden waarnaar we streefden: een praktische inkijk in de toekomst van het talenonderwijs in de tweede fase.

#### Noten

1. We zijn Han van Toorenburg, Else Pistor, Gé Stoks, Peter Bimmel, Dick Meijer en Heleen de Hondt erg erkentelijk dat zij de verschillende auteurs hebben willen begeleiden. Zonder hun inzet en coördinatie was dit nummer niet tot stand gekomen.
2. Het geplande artikel over spreken en luisteren bij Frans en Duits (Heleen de Hondt en Dick Meijer) kon helaas wegens ruimtegebrek niet in dit nummer worden opgenomen. Het zal te vinden zijn in het januarinummer.
3. In een samenwerkingsproject van SLO, LPC en GEU wordt op dit moment de laatste hand gelegd aan een Checklist Leermiddelen tweede fase waarin diverse aspecten die in dit themanummer aan de orde komen, terug te vinden zijn - ook het aspect 'leren leren'. De checklist zal worden gebruikt bij de landelijke conferenties over de tweede fase die in de laatste week van januari 1998 van start zullen gaan. Meer informatie is te verkrijgen bij de SLO en de landelijke pedagogische centra.

#### Hetty Mulder



Is van oorsprong lerares Frans. Promoveerde vorig jaar op een proefschrift over de effectiviteit van het aanleren van leesstrategieën. Is sinds 1984 werkzaam bij de SLO en daar op

dit moment vooral betrokken bij projecten in de tweede fase (luister- en schrijfvaardigheid) en tevens projectleider van het project 'Leren zelfstandig te leren' van de afdeling Voortgezet Onderwijs van de SLO. Verder is zij één dag per week werkzaam als coördinator van de afdeling Kenniscentrum Onderwijs van het Centrum voor Frankrijkstudies in Utrecht.  
Adres: SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.

#### Gert Rijlaarsdam



Geboren 1952. Studeerde Nederlandse taal- en letterkunde (1978) en Onderwijskunde (1983) aan de Rijksuniversiteit Leiden. Tussen 1972 en 1988 was hij leraar Nederlands aan de

Scholengemeenschap Noordendijk te Dordrecht. In 1986 promoveerde hij op een vergelijkend onderzoek naar effectieve opsteldidactiek. Sinds 1988 hoofd van de afdeling Talen van het Instituut voor de Lerarenopleiding van de UvA. Publiceerde schoolboeken en artikelen over vakdidactische onderwerpen.  
Adres: Universiteit van Amsterdam, ILO, Wibautstraat 2-4, 1091 GM Amsterdam.

# 'Tweede fase ingrijpender dan basisvorming'

Verslag van een discussie

'Alles afwegend vind ik de voorstellen voor de tweede fase ten opzichte van de oude situatie een verbetering.' Aan het woord is Gerard Westhoff, hoogleeraar didactiek van de moderne talen in Utrecht.

Samen met Hans Hulshof en Korrie van Helvert is hij gevraagd om onder leiding van Gé Stoks in Amersfoort van gedachten te wisselen over de veranderingen die het gevolg zijn van de invoering van de profielen en van de nieuwe examenprogramma's havo/vwo Nederlands en vreemde talen. Scholen kunnen kiezen voor invoering in 1998 of 1999. 'Betekent de nieuwe tweede fase een verbetering voor het talenonderwijs?'

## Vreemde talen

'Als je naar het gemiddelde aantal uren kijkt dat de leerling waarschijnlijk aan het leren van vreemde talen gaat besteden dan is het aantal uren relatief en ik geloof zelfs absoluut toegenomen.' Inhoudelijk neemt Westhoff ook een aantal duidelijke verbeteringen waar. Iedereen moet in elk geval aan lezen Frans

'Zoals je een eindexamentekst moet lezen, hoef je later bijna nooit meer een tekst te lezen.'

en Duits doen in het vwo. 'Dat had eerder moeten gebeuren. Er zou wel eens sprake kunnen zijn van een "lost generation" van docenten aan universiteiten die zelf alleen nog maar Engels kunnen lezen en daardoor denken dat er in andere talen niets interessants wordt geschreven. Daardoor missen we wetenschappelijk een heleboel boten. Het gevaar dreigt nu dat we straks scholieren krijgen die zich in het wetenschappelijk onderwijs bedrogen zullen voelen als voorgeschreven vreemdtalige wetenschappelijke teksten zich beperken tot Engels.' Ook wat je nu allemaal met lezen moet kunnen, vindt Westhoff een verbetering. 'Ik heb het altijd jammer gevonden dat het eindcijfer voor vijftig procent werd bepaald door een deelvaardigheid van het lezen. Zoals je een eind-

examentekst moet lezen, hoef je later bijna nooit meer een tekst te lezen. Dat wordt nu waarschijnlijk allemaal veel realistischer door de verschillende leeshandelingen die je moet kunnen uitvoeren. Die zullen hun eigen toetsen gaan vragen. Als je het goed doet, zal dat betekenen dat de teksten een heel stuk eenvoudiger zullen worden, want anders kun je de leeshandelingen niet uitvoeren. Ik hoop dat ze dit bij het Cito ook goed zullen begrijpen.'

Westhoff was lid van de commissie Van Els. Die deed voorstellen voor de vernieuwing van de eindexamenprogramma's moderne vreemde talen vwo en havo. De commissie stelde voor om bij het maken van examens ook als criterium te hanteren dat de toetsen ook geschikt moesten zijn als oefenmateriaal. De doorbraak van de handelingsdoelen vindt Westhoff eveneens een grote verbetering. 'Er zijn een hele hoop dingen die je niet kunt becijferen en die toch heel nuttig zijn om te doen. Het is goed dat dat nu erkend wordt. Met het nieuwe portfolio bijvoorbeeld moet je voor literatuur allerlei dingen laten zien, tonen wat je ermee gedaan hebt, wat je ervan geleerd hebt. Dat verschilt van leerling tot leerling. Je krijgt er geen cijfer voor, maar het moet wel gedaan zijn.'

## Nederlands

'Worden de voorstellen zoals die er nu liggen voor Nederlands even gunstig ervaren?' vraagt Stoks. Hij is leider van de projectgroep vreemde talen van de SLO. Hulshof beschouwt het als positief dat het nieuwe examen Nederlands inspeelt op allerlei onderwijskundige en vakdidactische ontwikkelingen. 'Wij krijgen veel meer gelegenheid voor individuele begeleiding. Daar hebben wij altijd om gevraagd, zeker bij mondelinge taalvaardigheid en schrijfvaardigheid. Dat was tot nu toe vaak onbevredigend omdat je dertig leerlingen niet allemaal tegelijk kon bedienen. Heel goed is dat leesvaardigheid op het havo in het centraal examen evenals het vwo een stukje samenvatting krijgt.' Hulshof staat ook positief tegenover de gedocumenteerde voordracht als onderdeel van mondelinge taalvaardigheid en is blij dat bij schrijfvaardigheid de opsteltitels zijn verdwenen en dat er een schrijfdossier komt. Hulshof, verbonden aan de pre- en postdoctorale lerarenopleiding voor Nederlands in Leiden en sinds 1994 bijzonder hoogleraar in de theorie van de moedertaal didactiek in Nijmegen, is minder te spreken over de wijze waarop de overheid is omgegaan met andere voorstellen van de commissie Braet waarvan hij lid was. Zo vervalt één zitting op het centraal schriftelijk. Alleen leesvaardigheid blijft over. Het opstel verdwijnt. 'Nu kun je

wel zeggen: dat geeft niet, het gaat naar het school-examen, maar het is toch een statusvermindering. Ook taalkunde, dat eindelijk op de agenda stond, is door de staatssecretaris geschrapt. Nederlands, dat eigenlijk uit de drie-eenheid taalkunde, letterkunde en taalbeheersing bestaat, dreigt met een geminima-

## 'Nederlands dreigt een scheef vak te worden.'

liseerd letterkundeprogramma en zonder taalkunde een beetje een scheef vak te worden, een soort taalvaardigheidsvak. Het wordt wat inhoudsloos,' vindt Hulshof, 'zeker nu literatuur een apart cijfer op de lijst wordt. Ik ben bang dat de intellectuele vormingskant er wat bij gaat inschieten. Dat wordt ook gemonstreerd doordat het havo geen literatuurgeschiedenis mag hebben.'

### Doorgaande leerlijnen

De derde deelnemer aan de bijeenkomst, Korrie van Helvert, ziet overwegend positieve veranderingen. Zij is docent aan de KUB in Tilburg bij het werkverband Taal en Minderheden. Zij houdt zich bezig met de positie van allochtone leerlingen in het onderwijs en in het bijzonder in het voortgezet onderwijs. Zij was lid van de vakontwikkelgroep Nederlands tweede fase. Een van de belangrijkste winstpunten vindt zij dat er nu een doorgaande leerlijn moet komen in het voortgezet onderwijs. 'Wij hadden eerst de basisvorming waarin bepaalde doelen zijn gesteld. Nu is de tweede fase vernieuwd. Mijn indruk is dat de tweede fase in onderwijskundig en didactisch opzicht veel meer teweeg gaat brengen dan de basisvorming. Wat er nu ligt aan examenprogramma, wat aan studiehouding en vaardigheden van leerlingen gevraagd wordt, heeft als consequentie dat de basisvorming heel snel mee zal moeten in deze lijn. De basisschool ligt veel dichterbij aan tegen de tweede fase dan de basisvorming.' Ze wijst op zaken als probleemgestuurd leren, zelfstandig leren, in groepjes leren, gebruik maken van elkaars expertise. 'In de basisvorming wordt dit eigenlijk als didactisch uitgangspunt helemaal teniet gedaan en in de tweede fase komt het weer terug.' De tweede fase vindt zij daarom vooral uit onderwijskundig oogpunt een heel interessante doorbraak, ook voor allochtone leerlingen. 'Er komt nu veel meer ruimte voor individuele trajecten, voor meer aandacht voor verschillen tussen leerlingen. Docenten zullen waarschijnlijk minder geneigd zijn zich op een abstract gemiddelde van de klas te richten, maar meer dan ze in het verleden hopelijk toch al deden, oog krijgen voor tempoverschillen, verschillen in leren enz.' Verder vindt Van Helvert het een gunstige ontwikkeling dat docenten over hun eigen vakgrenzen heen moeten kijken, door ook aandacht te besteden aan cognitief uitdagende vakteksten die leerlingen nu en later in hun studie tegenkomen. Ook het feit dat het examen niet meer op een moment hoeft te worden afgelegd, maar dat een leer-

ling de ruimte krijgt om bepaalde onderdelen eerder af te sluiten, vindt zij een verbetering.

### Schrijfvaardigheid

Westhoff signaleert dat Nederlands en de vreemde talen met name op het gebied van de schrijfvaardigheid uit elkaar groeien. 'De vreemde talen hebben in het verleden de neiging gehad dezelfde soort eisen te stellen en dezelfde soort idealen na te streven als het moedertaalonderwijs.' Hij is blij dat nu erkend wordt dat dit bij een vreemde taal gewoon niet kan. 'Creatief zijn, origineel zijn in je taaluitingen, dat zijn idealen van moedertaal. Op het niveau van een middelbare school ben je in je uitingsmogelijkheden in een vreemde taal zwaar gehandicapt. In die situatie is het niet reëel en frustrerend om van leerlingen te vragen zich ook nog origineel uit te drukken. Waar je meer aan hebt, is roeien met die anderhalve spaan die je je eigen kunt maken. Het is daarom toe te juichen dat in het vreemdetalenonderwijs gestreefd wordt naar meer gestandaardiseerd, eenvoudiger verwoorden van schriftelijke boodschappen. Gebruik elektronisch schrijfgereedschap, en steel wat schrijfvaardigheid betreft bij elkaar wat je bij elkaar kunt stelen, dan maak je tenminste geen fouten. Want in het schrijven van een vreemde taal is fouten maken heel vervelend. Via bouwsteencorrespondentie kun je kinderen met dit soort hulpmiddelen nu dingen laten doen waar ze vroeger na eindeloos zwoegen niet toe in staat waren.' Bij Nederlands ligt dit toch

## 'De basisvorming zal heel snel mee moeten in deze lijn.'

heel anders. Hulshof kent geen goede computerprogramma's voor het vak Nederlands in de bovenbouw havo/vwo. Er is bouwsteencorrespondentie voor Nederlands maar die wordt in de secretaresse-opleidingen gebruikt. Van Helvert vindt dat de begeleiding bij de ontwikkeling van schrijfvaardigheid bij Nederlands een vrij grote belasting voor de docent is. 'Dat vang je niet op met elektronische hulpmiddelen.' Westhoff wijst wel op een consequentie van het gebruik van dit type elektronische hulpmiddelen bij het vreemdetalenonderwijs. 'Leerlingen moeten een ander soort grammatica leren. Het gaat niet zonder, want de computer stelt jou vragen als: "Bedoel je nou voltooid deelwoord of tegenwoordige tijd, anders moet het een 't' wezen." Je moet dus met de computer leren communiceren over taal om optimaal gebruik te maken van de mogelijkheden die de computer heeft.'

Van Helvert herkent wel veel van wat Westhoff zegt in het onderwijs aan allochtone leerlingen. Deze leerlingen moeten ook strategieën leren hanteren om zo correct mogelijk Nederlands te schrijven.

### Gemeenschappelijke elementen

Het schrijfonderwijs wordt bij Nederlands en de vreemde talen heel verschillend ingevuld. Maar zijn

er ook raakvlakken? Als je binnen een school tot afspraken moet komen tussen talensecties onderling, op wat voor terreinen liggen dan gemeenschappelijke elementen, waar zou je van elkaar kunnen profiteren, waar zou je makkelijk afspraken over kunnen maken? Westhoff ziet niet zo heel veel mogelijkheden. 'Ik denk dat je een vreemde taal moet leren vanuit het systeem van die vreemde taal. Hoe minder je daarbij koppelingen maakt naar andere talen of de moedertaal hoe beter.'

Van Helvert is het daar niet mee eens. Zij is van mening dat er wel degelijk mogelijkheden zijn. 'Het leren van talen is het leren handelen in talen. En dat handelen heeft een aantal overeenkomsten, bijvoorbeeld strategieën die je kunt gebruiken in verschillende talen om teksten aan te pakken in geschreven of gesproken vorm.' Westhoff is wat de productieve kant van de taalverwerving aangaat een andere mening toegedaan. 'Die heeft zijn eigen systematiek, zijn eigen problemen. Bij moedertaalonderwijs zijn de inhoudsfeitelijke anders. Bij dit soort onderwijs functioneer je met andere woorden op een ander niveau van taalonderwijs. Bij lezen, leren leren kun je veel dingen samen doen, maar je moet je blijven realiseren dat het om leerprocessen gaat waarbij in moedertaal en vreemde talen taal wordt geleerd op zo'n verschillend niveau dat een en ander niet goed vergelijkbaar meer is.'

### Leerervaringen

Stoks stelt de vraag aan de orde of er sprake is van voordeel bij een consistente (strategische) aanpak als je in de onderbouw Frans hebt gehad en in de bovenbouw bijvoorbeeld met Spaans start. Of zijn er andere zaken, op meer praktisch niveau, waar je rekening mee kunt houden? Westhoff vermoedt dat talen het meest van elkaar kunnen profiteren als bij het leren van de eerste vreemde taal veel aandacht is gevraagd voor de manier waarop je leert. Zijn hypothese luidt dan ook dat hoe mechanistischer je de eerste vreemde taal hebt geleerd des te minder je eraan hebt bij het leren van een volgende vreemde taal. 'Laat een leerling experimenteren, zijn eigen oefeningen maken, zijn eigen regels verzinnen en zich bewust maken hoe hij leert en waar hij het meest aan heeft.' Van Helvert vraagt aandacht voor Arabisch en Turks als startersvakken. 'Daar zul je heel gemengde groepen kunnen krijgen, omdat er leerlingen in zitten die de taal als moedertaal of eerste taal hebben geleerd naast leerlingen die vanaf nulniveau beginnen. Aan de ene kant is dit een lastige situatie omdat je met enorme niveauverschillen zit; aan de andere kant kunnen leerlingen ook heel veel van elkaar leren. Als je een ander een taal ziet leren die jij zo vanzelfsprekend vindt, dan geeft dat vaak nieuwe inzichten in je eigen taal.'

### Spreekvaardigheid

De invoering van profielen brengt deelvakken met zich mee: spreek- en luistervaardigheid Duits of Frans op het havo en leesvaardigheid Duits en Frans op het vwo. Op wat voor activiteiten zou hierbij het accent moeten liggen? Stoks zelf is van mening dat

het niet gezegd is dat je in de klas veel moet spreken om spreekvaardig te worden in een vreemde taal. 'Het zou wel eens zo kunnen zijn dat leerlingen er meer aan hebben als je ze flink wat laat lezen.' Westhoff betwijfelt dit, behalve als de geschreven teksten veel overeenkomsten vertonen met authentieke spreektaal. 'Draagt een mooi geschreven boek zonder veel dialogen of met gekunstelde dialogen bij aan spreekvaardigheid?' Hij is gaan geloven in "pushed output". Je moet in je onderwijs situaties creëren waarin betekenisvolle interactie kan plaatsvinden. 'Het oproepen van activiteiten in een vreemde taal moet je zodanig structureren dat leerlingen niet de mist kunnen ingaan. Geef ze bijvoorbeeld een video met de opdracht daar een aantal woorden of "chunks" uit te halen waarvan zij denken dat ze die in het kader van een bepaalde opdracht kunnen gebruiken. Leg daar een verzameling van aan en creëer daarmee alleen, of met een, twee of drie klasgenoten een nieuw stuk taal. Voor een rollenspelletje, een gesprek, een stukje onderhandeling enz.' Stoks vindt Westhoff veel te optimistisch. 'Chunks kun je gebruiken om een gesprek te openen of af te sluiten, maar wat daar tussenin gezegd wordt is in grote mate onvoorspelbaar.' Westhoff meent dat naarmate je vaardigheid groter wordt, de rol van chunks afneemt en de omvang van wat je zelf aan taal moet produceren toeneemt. Hij wijst op zogeheten 'frames' voor het leren voeren van een sollicitatiegesprek, het maken van afspraken waarbij je een *information gap* inbouwt en waar je als groepje uit moet zien te komen.

### Literatuuronderwijs

Hulshof brengt het gesprek op literatuuronderwijs. De eindtermen voor literatuur zijn bij de verschillende vakken op elkaar afgestemd. Bovendien zal er één cijfer voor literatuur op de eindlijst komen te staan. In beginsel is het dus mogelijk meer samenhang in het onderwijs tussen Nederlands en de vreemde talen aan te brengen of zelfs een vak geïntegreerd literatuuronderwijs te geven. Hulshof vindt het plezierig dat de wijze waarop de eindexamenprogramma's zijn beschreven ertoe leidt dat iedereen hetzelfde begrippenapparaat hanteert. Dat is een positieve ontwikkeling. Hij vindt het echter jammer dat door de studielast voor Nederlands nu maar een beperkt aantal werken gelezen kan worden. Hij vindt het evenmin plezierig dat het havo geen literatuurgeschiedenis meer krijgt. Het hele gebied van de oude letterkunde krijgt het naar zijn oordeel moeilijk. 'Er moeten in het vwo maar drie werken van voor 1880 gelezen worden. Leerlingen zullen zich waarschijnlijk beperken tot negentiende-eeuwse werkjes.' Stoks ziet wel voordelen in het samenvoegen van literatuurcomponenten van Nederlands, Engels en de andere moderne talen in een geïntegreerd literatuurvak. 'Al is het maar om een eind te maken aan het huidige gesjoemel van leerlingen die soms zestig boeken moeten lezen voor Nederlands, Duits, Engels en Frans.' Maar mag je dan ook Shakespeare bij Nederlands lezen, of Márquez? Moet je nog een overzicht bieden van de literatuur van de Middeleeuwen tot de

moderne tijd? Hulshof vindt dat leerlingen gericht met literatuur in contact gebracht moeten worden. Het lezen van bijvoorbeeld Thomas Mann bij Nederlands vindt hij niet aan de orde. De vraag of literatuur in historisch perspectief geplaatst moet kunnen worden, raakt volgens hem het probleem van de relatie tussen kennis en vaardigheid. Het programma voor Nederlands is – ook wat literatuuronderwijs betreft – helemaal vertaald in vaardigheden. Hulshof is bang dat basale kennis over bijvoorbeeld grammatica maar ook literatuur verdwijnt.

Westhoff is wat dit laatste betreft niet zo pessimistisch. Hij vermoedt dat als leerlingen door een boek gegrepen worden ze daarover willen vertellen. Daar heb je een taal voor nodig. Hij citeert een Amerikaanse collega: 'Wat je ook doet met literatuur, het moet zijn "love it, hate it or leave it".'

#### De balans

Stoks rondt het gesprek af. Hij concludeert dat de veranderingen in de tweede fase door Westhoff wat gun-

stiger worden beoordeeld dan door Hulshof. Zowel kwalitatief als kwantitatief lijkt met name het onderwijs in de moderne vreemde talen erop vooruit te gaan. De tweede fase biedt ook veel mogelijkheden voor didactische vernieuwingen en meer geïndividualiseerde leertrajecten. Hij heeft de indruk dat ondanks de verschillen die zijn geconstateerd, bijvoorbeeld op het gebied van de schrijfvaardigheid bij Nederlands en de moderne vreemde talen, er toch ook mogelijkheden zijn om binnen scholen tot meer afstemming en daardoor samenhang in de talenprogramma's te komen. Daarmee lijkt een eerste aanzet te zijn gegeven tot het slechten van grenzen die vanuit de traditie zo lang tussen Nederlands, Nederlands als tweede taal en vreemde talen hebben bestaan.

## viaDELTA Frans



## viaDELTA Duits

## viaDELTA Engels

### drie aantrekkelijke methoden die werken!

Nieuw

#### viaDELTA moderne vreemde talen

Drie bijzondere methoden met:

- tempo- en niveaudifferentiatie in de vorm van drie leerwegen
- een unieke wijze voor het aanleren van zowel studietoelagen als taalvaardigheden
- een functionele vormgeving, waarin de vaardigheden en leerwegen steeds duidelijk worden aangegeven en van elkaar worden onderscheiden
- aandacht voor een zelfstandige onderzoeksopdracht in de vorm van het profielwerkstuk
- flexibele studiewijzers waarin zowel de verschillende leerwegen als de leerdoelen duidelijk uiteengezet worden
- de mogelijkheid voor docenten om zowel traditioneel, experimenteel als op de nieuwe Tweede Fase-manier te werken



viaDELTA Engels bestaat uit twee delen. Het eerste deel is een gezamenlijk deel voor HAVO/VWO. Het tweede deel is opgesplitst in aparte delen HAVO en VWO.

viaDELTA Frans en viaDELTA Duits bestaan beide uit twee delen. Het eerste deel is een gezamenlijk deel voor HAVO/VWO. Het tweede deel is opgesplitst in aparte delen HAVO en VWO. Vanaf het vierde leerjaar worden de methoden opgesplitst in twee werkboeken voor deelvakkers (één werkboek lezen voor VWO en één werkboek luisteren/spreken voor HAVO).

De drie methoden verschijnen in het voorjaar van 1998.

**Bel voor uitgebreide informatie: 071-5797570**



Spruyt, Van Mantgem & De Does bv •  
Rooseveltstraat 12 • postbus 63 • 2300 AB Leiden  
Tel: 071 - 57 97 570 • Fax: 071-57 97 571  
E-mail: info@smd-edu.nl



# Het deelvak leesvaardigheid bij Frans en Duits

Nieuwe methodes voor de nieuwe tweede fase

De voorbereidingen voor de nieuwe tweede fase zijn in volle gang. Niet alleen op de scholen – waar het allemaal gaat gebeuren – maar ook achter de schermen. In het voorjaar van 1998 zullen de educatieve uitgeverijen hun methodes presenteren. Op verschillende wijzen hebben zij eindtermen geïnterpreteerd en geconcretiseerd. In dit artikel geven wij een overzicht van de keuzes die er in twee methodes Frans en drie methodes Duits voor leesvaardigheid op het vwo gemaakt zijn. Welke oplossingen reiken zij aan?

In dit artikel komt de invulling van het deelvak leesvaardigheid aan bod in de volgende leergangen: *Neue Kontakte* (Lezen bovenbouw vwo) van Wolters-Noordhoff, *Na klar!* van Malmberg, de leergang Duits van SMD uit het viaDELTA-project en de leergangen Frans van Meulenhoff Educatief (*Le Moniteur*) en Malmberg (*Grandes Randonnées*). De informatie hierover is verstrekt door Ewald Weiß, Pieter Delsing, Arjan Krijgsmann, Frank Vos en de auteur van dit artikel. Hetty Mulder heeft aan hen een vragenlijst voorgelegd. De vergelijking van de verstrekte informatie vindt plaats op basis van de beoogde vakinhoudelijke en onderwijskundige veranderingen die worden nagestreefd in de vernieuwde tweede fase.

## Vakinhoudelijke veranderingen

Frans en Duits worden in de tweede fase nagenoeg hetzelfde behandeld. Voor beide vakken worden op havo en vwo twee deelvakken geïntroduceerd. Op het vwo is dat lezen enerzijds en luisteren, spreken en schrijven anderzijds. Het pakket van elke leerling is opgebouwd uit een gemeenschappelijk deel, een profieldeel en vrije keuzen. Leesvaardigheid wordt beoefend in het gemeenschappelijk deel en is dus voor alle leerlingen verplicht. Spreken, luisteren en schrijven komen voor in het profiel Cultuur en Maatschappij en deze onderdelen kunnen in aanvulling op het deelvak gekozen worden, ook door leerlingen die een ander profiel kiezen. Deze opbouw is voor materiaalontwikkelaars een belangrijk gegeven: sommige leerlingen volgen immers het hele vak en de anderen uitsluitend leesvaardigheid. De manier waarop leergangen hiermee omgaan is een eerste aspect waarmee ze zich van andere leergangen kunnen onderscheiden.

De school moet zelf het deelvak leesvaardigheid afsluiten met een schoolexamen. Deze afsluiting mag niet plaatsvinden vóór het zesde leerjaar. Voorgeschreven is dat dit schoolexamen bestaat uit een leesvaardigheidstoets en het samenstellen van een examendossier. Uit het examendossier blijkt welke ervaring de leerling heeft opgedaan met extensief lezen, het samenvatten van teksten en het verwerven van informatie met behulp van moderne technologieën. De eindtermen schrijven niet voor hoeveel tijd leerlingen in het handelingsdeel moeten steken: voor handelingsdeel en leesvaardigheidstraining staan in totaal 160 studielasturen, maar hoe ze verdeeld worden bepaalt de vaksectie. Elke leergang maakt op dit punt haar eigen keuzen.

Iedere leergang geeft ook haar eigen invulling aan de didactiek voor taalvaardigheden en leesstrategieën. In tegenstelling tot de oude exameneisen zijn thans in de tweede fase de eindtermen voor leesvaardigheid nauw omschreven. Hoe hebben leergangen deze eindtermen voor leesvaardigheid geïnterpreteerd? Een vierde aspect waarop leergangen zich kunnen onderscheiden, betreft grammatica en vocabulaire. Door de splitsing van lezen enerzijds en luisteren, spreken en schrijven anderzijds worden er andere eisen gesteld aan grammatica en vocabulaire. Materiaalontwikkelaars maken keuzen hoe ze met deze differentiatie om willen gaan.

## Consequenties van het studiehuis

De vraag is ook hoe leergangen omgaan met de consequenties van het studiehuis. Naast vakinhoudelijke veranderingen brengt de tweede fase ook ingrijpende onderwijskundige veranderingen met zich mee, waaraan de naam studiehuis is gegeven. Leerlingen zullen een grotere verantwoordelijkheid moeten gaan dragen voor hun eigen leerproces. Dat betekent ook dat er ruimte moet zijn voor differentiatie: de term 'zelfverantwoordelijk leren' heeft alleen maar inhoud als de leerling zelf keuzen mag maken. Het moment van keuze en de keuzemogelijkheden bepaalt de docent in samenspel met de lesmethode.

Om een verantwoorde keuze te kunnen maken, moet de leerling zicht hebben op de leerdoelen, zijn eigen niveau en zijn manier van leren. Dat vraagt om een activerende didactiek én hulpmiddelen, die de leerling helpen bij de planning, uitvoering en evaluatie van het werk.

Tegen de achtergrond van deze vakinhoudelijke veranderingen en de studiehuisgedachte vindt in het navolgende de vergelijking plaats van de verstrekte informatie door de uitgeverijen over opbouw en organisatie, leesstrategieën, de behandeling van grammatica en vocabulaire, de inpassing van het handelingsdeel en de didactiek van zelfstandig leren.

### Opbouw en organisatie

Leesvaardigheid maakte tot nu toe deel uit van een geïntegreerd pakket waarin ook spreken, luisteren en schrijven een plaats hadden. In het nieuwe systeem van deelvakken ligt dit niet meer voor de hand. De school beslist of heel- en deelvakkers in dezelfde klas zitten of juist niet. De meeste ondervraagde uitgeverijen hebben gekozen voor een apart pakket voor leesvaardigheid met een eigen leerlijn. Ze brengen een cursorische leergang op de markt voor alle vwo-leerlingen en een extra leergang voor de leerlingen die het profieldeel hebben gekozen. Alleen SMD geeft voor 4-vwo een boek uit waarin alle vaardigheden zitten. Pas daarna wordt er gedifferentieerd in die zin dat er naast het boek voor de heelvakkers een boek komt voor de deelvakkers. Het boek voor de deelvakkers is samengesteld uit het materiaal voor de heelvakkers.

Materiaalontwikkelaars kunnen het verwerven van leesvaardigheid volledig separeren van luisteren, spreken en schrijven of er kan in de methode sprake zijn van een gedeeltelijke geïntegreerde behandeling. Hieruit spreekt een eigen didactische overtuiging van een auteursteam. Zo lijken *Na klar!* en *Grandes Randonnées* van Malmberg te kiezen voor de separate benadering. De andere methodes combineren lezen met name met luistermateriaal. De volgende illustratie uit *Le Moniteur* laat zien hoe luistermateriaal als warming-up kan dienen bij lezen.

#### Le rappeur tranquille

- A 1. Je gaat luisteren naar *Le monde chez vous*, een radioprogramma van de zender Radio France International. Beantwoord de volgende vragen:
- Het fragment gaat over
  - Frankrijk staat op de tweede plaats wat betreft
  - In vergelijking met de Verenigde Staten zijn de Franse producties

Luister nog een keer als je niet alle antwoorden hebt gevonden.

2. Luister naar de drie fragmenten uit rapnummers. Zoek de juiste titel bij het juiste fragment.

fragment 1: -----

fragment 2: -----

fragment 3: -----

1. Gangster Moderne
2. Je suis l'Arabe
3. Le soleil brille

Werk in tweetallen

- B Lees de inleiding van het artikel *Le rappeur tranquille*. Het artikel gaat over

## LE RAPPEUR TRANQUILLE

Vous connaissez bien Ménélik, le rappeur!  
C'est lui qui chante *Tout baigne* dans son dernier album,  
*Phénoménélik*. Il sera le 21 avril au Printemps de Bourges.  
Nous l'avons rencontré.

Zoals gezegd, maken de auteursteams evenals de vaksecties een keuze met betrekking tot de verdeling van de studielasturen over de activiteiten. Hoe de school deze activiteiten over de studie jaren verdeelt, is voor de methodemakers niet zo relevant. Zij werken met eenheden in studielasturen en geven bij elke activiteit of groep activiteiten de tijdsduur aan. Alle methodes zijn dus flexibel inzetbaar, of de school nu besluit de cursus twee jaar of drie jaar te laten duren. Wettelijk gezien is het exacte moment van afsluiting van het deelvak leesvaardigheid met het schoolexamen vrij, als het maar in het laatste jaar plaats vindt. Alle methodes bereiden voor op dit examen en een aantal geven suggesties voor de invulling ervan. De illustratie op pagina 604 komt uit *Neue Kontakte* van Wolters-Noordhoff.

### Leesstrategische opbouw

Alle methodes bieden conform de eindtermen lees-training met strategieën aan. Aan de inhoud, tijdsduur en invulling van dit programma geeft elke methode zijn eigen interpretatie.

Karakteristiek voor *Neue Kontakte* zijn korte teksten met aanwijzingen die als een rode draad door het boek lopen en aan het eind van de cursus nog eens worden samengevat. Deze tips leren de leerlingen hoe ze een tekst aan moeten pakken en ze zetten aan tot reflectie op het eigen leerproces. Zie het hiernaast staande voorbeeld.

#### Lesetip

Titel en ondertitel zeggen vaak veel over de inhoud. Wil je meer zekerheid over de inhoud, lees dan ook de eerste alinea, want ...

Hoe meer je vooraf over een thema weet, hoe beter je een tekst begrijpt.

**Test**

Du hast bis jetzt viel zu den Themen Beruf und Ausbildung gelesen. Im nächsten Text wirst du von einer Person etwas über ihre Ausbildung zum Steinmetz<sup>1</sup> erfahren. Sie macht ihr Praktikum auf wohl eine sehr besondere Art und Weise.

- 1 Sieh dir die Illustration zum Text an und lies dann den Titel, Untertitel und den kurzen Text 'Comeback'.
- 2 Wie macht Sandra ihr Praktikum, deiner Meinung nach?
- 3 Lies den ganzen Text aufmerksam und beantworte dann die Fragen auf Niederländisch.

## AUF DER WALZ: SANDRA PETERS

# Ich brauch' nur 3 Mark am Tag

Die 23jährige Steinmetzgesellin wandert nach alter Tradition quer durch Deutschland und Europa

Die Abfuhr saß. Verärgert verläßt Sandra Peters das Restaurant, im sie höflich - 'mit Gunst und Verlaub' wie es die Zunft vorschreibt - um ein kostenloses Mittagessen gebeten hatte. 'Ich will gerade meinen Spruch auflesen, da schaut mich die Geschäftsführerin schon so wissend an, drückt mir fünf Mark in die Hand und sagt, ich solle verschwinden. Ich bin doch keine Bettlerin!' Nein, das ist die 23jährige nicht. Sandra Peters ist vielmehr eine Gesellin auf der Walz. Nur noch wenige Handwerker (rund 300, davon etwa 20 Frauen) folgen in Deutschland dieser Mittelalterlichen Zunfttradition. Während einer mehrtägigen, streng geregelten Wanderschaft (siehe Kasten) sollen sie die Arbeitsmethoden in unterschiedlichen Regionen kennenlernen.

**Strenge Rituale - nichts für Mimosen**  
Sandra Peters kommt aus einem kleinen Dorf in der Nähe von Hamburg. Während ihrer Steinmetzlehre befaßte sie sich zum erstenmal mit der 'Walz': 'Fasziniert hat mich das schon immer - aber Frauen ist ja der Zugang zu den Zünften verwehrt. Es gibt zwar zwei

neüvere Organisationen, die auch Handwerkerinnen dulden, aber die hatten viele Bräuche aufgewischt. Das gefällt mir nicht - wenn schon, dann schon.' blieb noch die Möglichkeit, als 'freireisende Gesellin' auf Wanderschaft zu gehen - und sich freiwillig den Regeln der Steinmetzunft zu unterwerfen. Sandra Peters informierte sich bei Handwerkskammern, Zünften, Altgesellen und legte sich die traditionelle Walkluft zu: Zylinder, 'Staude' (weiße Bluse), Weste, dunkelgraues Jackett. Dazu die typischen Schlaghosen und derbe Schuhe. So ausgestattet war die 23jährige im September '95 startklar. 'Mir war schon etwas mümig zumute', gibt die Gesellin zu. 'Außerdem hatte meine Mutter seit Tagen nur geheult, aus Angst um mich.' Doch das Abschiedszeremoniell lenkte sie schnell ab: Nachdem ihr Altgesellen die neue Kluft mit Bier getränkt hatten, wurde Sandra im sogenannten Spinnermarsch (eine Art Gänsemarsch) aus dem Dorf geleitet. Dann gab's kein Zurück mehr: Für drei Jahre und einen Tag darf die 23jährige nicht mehr heimkommen. Kontakt zu den Eltern nur noch telefonisch oder schriftlich halten. Sandra Peters verfluchte die ersten Wochen: Rückenschmerzen, schwere Beine und Blasen an den

Füßen ließen alles andere als Wanderrromantik aufkommen. 'Ich war heilfroh, daß sich mich anderen Gesellen angeschlossen hatte. Die munterten mich immer wieder auf' - und führten die Anfängerin in die Regeln ein, die nach wie vor nur mündlich überliefert werden. Am wichtigsten ist das Beherschen der Zunftsprache, mit dem die Walzer in Gaststätten, Gemeindehäusern und bei Privatleuten um eine kostenlose Unterkunft und Mahlzeit bitten. Denn - so es als vorgeschrieben - 'das Wandern muß 'umsonst' sein.

**Ein Notgrochen ist immer im Gepäck**  
'Ich kam mir anfangs schon ein bißchen komisch vor, bei wildfremden Leuten zu klingeln und in altnordischen Reimen nach einem Bett zu fragen', erinnert sich die Steinmetzgesellin. 'Doch man legt sich schnell eine gewisse Dreistigkeit zu'. Klar kriegt die 23jährige auch mal eine Abfuhr oder wird dümmig angesehen. Doch die meisten Leute sind nett und hilfsbereit. Und wenn alle Stricke reißen - ein Notgrochen ist immer im Gepäck, und wenn's ganz knapp wird, kann man auch mal, z.B. in Kneipen, sammeln gehen, um die Nacht in der Jugendherberge zu

bezahlen. Überhaupt hat sich das Walzturn den modernen Zeiten angepaßt: Man reist nicht mehr wie früher von Meiser zu Meiser, um um Arbeit zu bitten. Heute wird telefonisch abgeklärt, welcher Betrieb wann und für wie lange

**Comeback**

Bis zum 19. Jahrhundert war das Walzen noch Gesellenpflicht, heute folgen nur noch wenige dem 700jährigen Brauch. Die Walz dauert drei Jahre und einen Tag. Die Route kann frei gewählt werden, man darf jedoch nie länger als drei Monate am selben Ort bleiben. Außerdem sind 50 Kilometer rund um den Heimatort (also insgesamt müssen sieben verschiedene Arbeitsstätten auf gesucht werden, eine davon im Ausland).

Hilfe brauchen kann, Arbeitskraft gegen Kost und Logie - auch das ist seltener geworden. Sandra Peters hat statt dessen von ihren bisherigen 'Kräutern' (Fachjargon für Arbeitgeber) ein kleines Gehalt bezogen. Aber: 'Mehr als drei Mark brauche ich im Schnitt eigentlich nie am Tag'. Hat sie nie Angst? 'Eigentlich nicht - meine Kluft wirkt wie ein Schutzschild'. Auch beim Trampen (außer Wandern die einzig 'zünftige' Reiseart) hat sie keine schlechte Erfahrung gemacht: Statt junger Männer halten alte Ehe-

paare an, die mit Sandra über die Walz plaudern wollen... Unter Heimweh oder Einsamkeit leidet sie nicht: 'Es gibt Gesellentreffen, die von Mund zu Mund weitergesagt werden. Und man kann sich ja auch mit jemanden zusammantun, wenn man will'. Das hat sie auch öfter gemacht - doch ihr bisher schönstes Erlebnis war die vierwöchige Solo-Tour durch Ostfriesland - auf haken Deichen immer am Meer entlang - ein echter Selbsterfahrungsstrip. Die Steinmetzunft ist nicht nur selbstbewußt, sondern auch ganz schön schlafertig geworden. Kürzlich wurde sie beim 'unzufügigen' Straßenbahnenfahren ohne Ticket erwischt. Frech bombardierte sie den Schaffner mit einem - zugegebenenmaßen leicht abgewandelten - Zunftspruch. Der war so beeindruckt, daß er sie kommentarlos weiterfahren ließ. Verena Stritz/Freundin



In Originalkluft. Das ganze Hab und Gut im aufgerollten Tuch, dem 'Charlottenburger' verstaubt: So geht die Steinmetzgesellin Sandra Peters auf die Walz

<sup>1</sup> Steinmetz betekent steenhouwer.

Foto: Ulvi Baranki/Report Bildh-Dienst GmbH, München

- 4 Was bedeutet 'auf der Walz sein'?
- 5 Woher stammt der Begriff 'Walz'?
- 6 Schreibe auf, was du im Text finden kannst über folgende Begriffe zum Thema 'auf der Walz sein':
  - a Zweck
  - b Dauer
  - c Unterkunft und Essen
  - d Geld
  - e Arbeit
- 7 Was bedeuten folgende Wörter? Du darfst sie umschreiben.
  - a wandern (Titel)
  - b die Zunft (Zeile 5, 19, 39)
  - c derb (Zeile 52)
  - d der Gänsemarsch (Zeile 62-63)
  - e der Notgrochen (Zeile 88, 102)
  - f Trampen (Zeile 125)
  - g der 'Charlottenburger' (kurzer Text zum Bild)

uit: Neue Kontakte; voorbeeld van een afsluitingstoets leesvaardigheid

*Na klar!* onderscheidt in de opdrachten drie fases in het werken met en trainen van leesstrategieën. In fase 1 oriënteert de leerling zich op de tekst en doet voorspellingen over de inhoud. Fase 2 is gericht op het verwerven van inzicht in de structuur en inhoud van de tekst. In fase 3 gaat de leerling gedetailleerd lezen op alinea- en zinsniveau.

*Le Moniteur* van Meulenhoff heeft een leesstrategische opbouw die gebaseerd is op het proefschrift van Hetty Mulder. De methode begint met een minicursus leesstrategieën met heuristieken. De heuristiek van de woordraadstrategie is daar een voorbeeld van (zie het voorbeeld op pagina 605).

Vervolgens oefenen de leerlingen in tweetallen nog een keer met elke strategie zonder heuristiek. Hierbij moeten ze het samen eens worden over de oplossingen en de argumenten. Opvallend voor *Le Moniteur* is dat de leerlijn voor lezen erop is gericht om leerlingen te leren hoe ze zelfstandig, zonder opdracht maar met een standaardinstructie, een tekst aan kunnen pakken.

Daarnaast brengt Meulenhoff samen met SMD ook softwarepakketten voor Frans, Duits en Engels op de markt voor training in leesstrategieën. Deze pakketten sluiten aan bij de methodes maar worden los aangeboden.

**Grammatica en vocabulaire**

Met het ontstaan van deelvakken is de positie van grammatica en vocabulaire voor Frans en Duits veranderd. Zij behouden in de nieuwe situatie hun ondersteunende functie. En dat betekent voor leesvaardigheid dat grammatica en vocabulaire alleen maar receptief gekend hoeven te worden.

Om een tekst te kunnen begrijpen is woordenschat belangrijker dan grammatica. Daar zijn de meeste materiaalontwikkelaars het over eens. Alle methodes besteden aandacht aan vocabulaireverwerving. *Na klar!* geeft gerichte instructies voor woordenschatverwerving met het aanbieden van woordverwervingsstrategieën. Ook is er ruimte voor een persoonlijke woordenlijst. Met *Le Moniteur* werkt de leerling op twee manieren aan zijn woordenschat: uit elke gelezen tekst haalt hij tien onbekende woorden en daarnaast oefent hij met gerichte vocabulaireopdrachten in context. *Grandes Randonnées* van Malmberg heeft een aparte rubriek voor vocabulaire, waarin de leerlingen oefenen in het gebruiken van bestaande woordkennis door middel van polysemie, synoniemen, woordfamilies en cognaten.

De grammaticaopdrachten bij leesvaardigheid zijn gericht op herkenning en begrip van moeilijke constructies. Voor het Frans beperkt het aanbod zich tot opdrachten met verwijswaarden en werkwoords-

## JE L'ADORE, MAIS...

# Elle me gâche la vie

Zofia est ma meilleure amie depuis deux ans. Elle est toujours là pour me rendre service. On s'amuse bien ensemble. Mais voilà, elle est super canon et moi je suis moche.



**C**'est horrible : depuis la rentrée des classes, ma meilleure amie me gâche totalement la vie. Elle est blonde aux cheveux mi-longs, souriante, avec un visage fin, bref elle est parfaite. Moi, je suis tout le contraire : des traits grossiers, des cheveux roux filasse. En gros, on peut dire qu'elle est belle et que je suis laide. C'est un véritable cauchemar pour moi. Cette année, je me retrouve dans une classe plutôt cool mais avec une bande de super canons dont Zofia bien sûr. Je la connais depuis deux ans. Et en deux ans, elle s'est fait une vingtaine de petits copains, et moi : personne. À part ça, je l'adore, elle aussi m'adore. On partage nos secrets, nos aventures, enfin les siennes, car de mon côté elles sont inexistantes. Je ne peux pas lui confier que je me trouve affreuse. J'aimerais bien qu'elle me reconforte d'un petit mot sympa. Mais elle s'intéresse surtout à elle. Et moi, chaque matin quand je me lève, je vois ma sale tête ! Et elle, elle est toujours ravissante...

Raad de betekenis van de onderstreepte woorden.

Vragen bij de woordraadstrategie

1. Wat voor soort woord is het? Gaat het om een ding, een handeling, een beschrijving of een eigenschap?
2. Met welke andere woorden moet het onderstreepte woord een zinvolle combinatie vormen? (Bij welke woorden moet het goed passen?)
3. Staat er een scharnierwoord in de buurt?
  - a. Welke stukken zin of tekst worden verbonden?
  - b. Wat is het verband?
4. Lijkt het woord op een woord uit een andere taal? Past deze betekenis binnen de context?
5. Bevat het woord bekende elementen (voeren/of achtervoegsel, stam) en levert dit informatie op over een binnen de context passende betekenis?
6. Probeer je, zonder naar de tekst te kijken, voor te stellen wat je bedacht hebt.

uit: Le Moniteur; voorbeeld van de woordraadstrategie

tijden. Een aantal van deze opdrachten kwamen in de oude methodes in deze vorm niet voor: met name verwijswaarden werden tot nu toe vooral productief getraind. De illustratie bovenaan pagina 607 komt uit *Le Moniteur* (cursief = de antwoorden op kopieerbare bladen in de docentenhandleiding).

In de methode Duits van SMD krijgt de leerling door middel van een instaptoets feedback op het eigen grammatica-niveau. Vervolgens kan de leerling zelfstandig aan zijn niveau werken met de zoek- en werkgrammatica van de methode.

Malmberg, SMD en Meulenhoff geven aanvullend oefenmateriaal voor grammatica en vocabulaire uit op diskette.

### Handelingsdeel

In de vijf methodes is ruimte ingebouwd voor het

handelingsdeel. Leerlingen gaan extensief lezen, teksten samenvatten en ze doen ervaring op met ICT. De registratie van deze activiteiten vindt plaats in een examendossier.

Alle methodes geven aanwijzingen hoe je een samenvatting kan maken. SMD kiest voor een vakoverstijgende interpretatie van samenvatten. Binnen het viaDELTA-project, waarin de samenhang tussen de methodes van SMD centraal staat, heeft deze uitgever een stappenplan ontwikkeld dat in zoveel mogelijk leergangen, ook buiten de talen, gebruikt wordt. Extensief lezen betreft het lezen van teksten van minimaal twee pagina's op n + 1-niveau. Het kunnen teksten van verschillende aard zijn: zowel fictionele teksten als informatieve teksten. De methodes voorzien gedeeltelijk in deze teksten, daarnaast geven ze aan waar leerlingen zelf andere teksten kunnen vinden. Extensief lezen biedt een mogelijkheid tot profilering: verschillende methodes bieden teksten aan die aansluiten bij de profielen Cultuur en Maatschappij, Economie en Maatschappij, Natuur en Gezondheid en Natuur en Techniek. Malmberg geeft bijvoorbeeld een serie boekjes uit die voor Frans onder de naam *Lecture facile* verschijnen. Naar dit pakket, dat zowel uit fictionele als informatieve boekjes bestaat, wordt verwezen in *Grandes Randonnées*.

De gelezen teksten moeten door de leerlingen gedocumenteerd worden. De methodes Frans van Meulenhoff en Malmberg en de methodes Duits van Malmberg en Wolters-Noordhoff geven aan richtlijnen te geven voor het samenstellen van het leesdossier. Dit leesdossier helpt de leerlingen bij de administratie van de teksten. Op deze manier kunnen leerling en docent bijhouden wat elke leerling gelezen heeft. Bij het leesdossier van *Le Moniteur* hoort de volgende standaardvragenlijst die leerlingen helpt om een tekst te documenteren.

### Leesdossier

1. Hoe heet de tekst?
2. Wat is de bron van de tekst? (bv. naam van een tijdschrift en datum van uitgave, Internetsite, naam van een boek, datum van de eerste druk en de naam van de uitgever)
3. Schrijf in enkele regels op waar de tekst over gaat.
4. Wanneer heb je de tekst gelezen?
5. Uit hoeveel bladzijden bestaat de tekst en hoelang heb je er over gedaan?
6. Wat is je mening over de tekst (interessant, grappig, saai, enz.). Schrijf ook op waarom je dat vindt.
7. Is de tekst duidelijk geschreven voor een bepaald publiek? Zo ja, welk publiek en waar merk je dat aan?
8. Is het onderwerp van de tekst cultureel, politiek, historisch of actueel van aard?
9. Heb je er iets van geleerd? Zo ja, wat dan? En zo nee, waarom niet?
10. Zou je een medeleerling aanraden de tekst te lezen?

Deze vragenlijst is een controle-instrument voor docent en leerling om tot evaluatie te komen.

Grammaire

§9, 11

22

Je ziet hier enkele verwijswaarden uit de tekst. Noteer naar welke woorden deze verwijzen.

| verwijswaard                        | verwijst naar  |
|-------------------------------------|--|
| ce rôle (r. 3)                      | <i>l'éducation socio-culturelle</i>  |
| ces langues (r. 8)                  | <i>les langues européennes</i>   |
| cette situation (r. 10)             | <i>seules les langues européennes figurent aux programmes scolaires</i>                                  |
| ces langues et littératures (r. 16) | <i>les langues africaines</i>  |
| cette attitude négative (r. 20)     | <i>om de Afrikaanse talen door hun grote hoeveelheid te zien als bedreiging van de nationale eenheid</i> |
| ces documents (r. 25)               | <i>manuels et livres de lecture</i>  |
| ce nouvel enseignement (r. 35)      | <i>met inbegrip van de Afrikaanse taal en cultuur</i>  |
| sa culture (r. 43)                  | <i>de l'enfant et du citoyen</i>   |

uit: Grandes Randonnées; voorbeeld van een grammaticaopdracht bij leesvaardigheid

Een aantal leergangen combineert het handelingsdeel extensief lezen met het handelingsdeel informatie verwerven met behulp van ICT: leerlingen zoeken op Internet naar teksten in de doeltaal over een bepaald onderwerp met behulp van zoekingen.

Zelfstandig leren

Zelfstandig werken, zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren zijn de beginselen van het studiehuis. Onder zelfstandig werken wordt verstaan dat de leerling zelfstandig leesopdrachten uitvoert en zijn antwoorden controleert. Zelfstandig leren betekent dat de leerling zelfstandig werkt en door reflectie leert hoe hij in een vergelijkbare situatie kan handelen. Zelfverantwoordelijk leren is zoals gezegd dat de leerling ook eigen keuzen kan maken in de leerstof die hij nodig acht om zijn leerdoelen te bereiken. De vijf ondervraagde methodes hebben deze elementen in meer of mindere mate geïntegreerd, maar ook op verschillende wijze. Op dit moment is het nog niet mogelijk op basis van de verstrekte informatie een vergelijking aan te geven.

Alle methodes bieden een studiewijzer aan, waarin de leerling zicht krijgt op de leerdoelen. Hierin kan hij bijhouden welke opdrachten hij heeft uitgevoerd en welke hij nog moet uitvoeren en hoeveel studiestapen daaraan verbonden zijn. Hieraan is vaak een evaluatief moment gekoppeld na afloop van de opdracht of een serie opdrachten, waarin de leerling aangeeft hoe het uitvoeren van de taak verlopen is. De volgende illustratie komt uit de methode Duits van SMD.

Sp/Reflexion

Zum Schluß: Wie ging's? Deine Meinung. Kreuz an.

- Mit den letzten Aufgaben hattest du
  - keine Schwierigkeiten
  - ein paar Probleme
  - viele Schwächen

- Hast du bei der Bearbeitung der Aufträge auf deine Schwächen geachtet?
  - ja (Mach weiter mit Frage 4)
  - nein
  - ab und zu

- Du hast Probleme, aber achtest nicht oder nur ab und zu auf sie. Warum?
 

-----

-----

- Du fandest die Aufträge
  - schwer. (Mach weiter mit Frage 6)
  - machbar. (Mach weiter mit Frage 7)
  - leicht. (Mach weiter mit Frage 5)

- Egal wie einfach oder schwer du die Aufgaben fandest, es gibt bestimmt noch das eine oder andere zu verbessern. Was willst du als erstes verbessern? Woran willst du als erstes arbeiten? Was erscheint dir am leichtesten, was am schwierigsten? Ordne deine Schwierigkeiten.

- 
- 
- 

In de methodes *Na klar!* en *Grandes Randonnées* is deze studiewijzer in het werkboek geïntegreerd. Elk hoofdstuk begint met een studiewijzer en eindigt met respectievelijk het onderdeel 'Rückschau' en 'Bilan' (zie het voorbeeld op pagina 608). In *Neue Kontakte* van Wolters-Noordhoff en in *Le Moniteur* van Meulenhoff maakt de studiewijzer geen deel uit van het werkboek maar van een aparte handleiding voor leerlingen en docenten. De docent kan deze aanpassen aan de wensen van zijn school. Ook krijgt de leerling een duidelijker beeld van zijn functioneren door middel van diagnostische toetsing, een tweede hulpmiddel voor de leerling. Aan de hand van deze toetsing kan de leerling een eigen

## Bilan

- 21 a Welke van de tot nu toe geoefende leesstrategieën beheers je het beste? Kruis deze aan.
- Globaal over de tekst heen kijken voor een globaal begrip.
  - Lay-out gebruiken.
  - Relevante informatie zoeken.
  - Namen, jaartallen, etc. gebruiken.
  - Voorspellen/ voorkennis gebruiken.
  - Structuur bepalen.
  - Verbanden tussen tekstgedeeltes bepalen.
  - Tekst(gedeeltes) samenvatten.
  - Mening van de auteur zoeken.
  - Woordraadstrategieën (middels de verschillende vocabulaire-oefeningen).
  - Gebruik van verwante woorden (cognaten), woordfamilies, synoniemen, antoniemen.
  - Je eigen leesdoel bepalen door het stellen van vragen waar je in de tekst antwoord op gaat zoeken.
- b Ken je inmiddels genoeg woorden?  
ja / nee
- c Herken je inmiddels de meeste werkwoordsvormen?  
ja / nee
- d Lukt het je om binnen de gestelde tijd te blijven?  
ja / nee
- e Waar moet je nog extra aandacht aan besteden?

Vul de studiewijzer verder in.

uit: Grandes Randonnées; voorbeeld van een evaluatieopdracht

leerweg uitstippelen in samenspraak met de docent. De vrijheden verschillen van methode tot methode. In *Le Moniteur* kan de leerling na afloop van de strategie cursus en een diagnostische strategietoets een eigen leerweg uitstippelen waarbij hij meer nadruk op strategietraining of op extensief lezen kan leggen. De cursus Duits van SMD maakt een onderscheid tussen drie leerlijnen. Een snelle leerlijn voor die leerlingen die een goed tekstbegrip hebben en met minder toekunnen. Een gemiddelde leerlijn, waarbij leerlingen met dezelfde teksten als waarmee de snellere leerlingen werken meer en gevarieerdere opdrachten uitvoeren en tenslotte een remediërende leerlijn waarbij voor leerlingen die nog meer nodig hebben extra teksten en opdrachten worden aangeboden. In *Na klar!* kan de leerling na een algemene basis van zes (van de tien) hoofdstukken zijn eigen leesvaardigheidsweg kiezen.

## Tot besluit

In dit artikel is een poging ondernomen een aantal keuzen die vijf leergangen voor Frans en Duits hebben gemaakt, uiteen te zetten. Deze keuzen hangen samen met de vakinhoudelijke opbouw zoals de wet die voorschrijft. Ook spelen de consequenties van het studiehuis een belangrijke rol. De keuzes die materiaalontwikkelaars maken, kunnen die van de scholen en vaksecties ondersteunen. Aan de hand van de door de auteurs verstrekte informatie is een beeld verkregen van de accentverschillen, maar hoe de werkelijke verschillen zijn, zal pas blijken als het materiaal beschikbaar komt. Dit artikel heeft in ieder geval geprobeerd een eerste blik in de keuken te geven.

## Maartje Verwielen



Geboren 1970. Studeerde Frans aan de Universiteit van Amsterdam en 'Lettres modernes' in Parijs. Behaalde in 1995 haar doctoraal en 'maîtrise'. Volgde daarna de postdoctorale lerarenopleiding aan het ILO. Werkt als auteur mee aan de methode *Le Moniteur* van Meulenhoff Educatief en geeft les op het Oranje Nassau College in Zoetermeer. Adres: Westerkade 7, 3116 GL Schiedam.

# ICT in de nieuwe tweede fase

Met een voorbeeld voor het vak Engels

In dit artikel gaan wij in op de mogelijkheden van ICT voor het onderwijs in de moderne vreemde talen.<sup>1</sup> We staan stil bij de maatschappelijke ontwikkelingen en de technische mogelijkheden zoals die zich nu aan ons voordoen. Naar onze mening is een royale inzet van ICT alleen zinvol als het de effectiviteit van leren en studeren bevordert en tegelijkertijd de essentiële menselijke behoefte aan contact, samen-zijn en samenwerken, en andere affectieve aspecten, waarborgt. ICT biedt aantrekkelijke mogelijkheden, maar het is wel zaak deze mogelijkheden uit te buiten en te plaatsen in een voor leerlingen en docenten zo aantrekkelijk mogelijke leeromgeving.

Toekomstig onderwijs, in verband gebracht met computers en cyberspace, prikkelt de fantasie. De sprong naar een groep leerlingen op hun 'virtual reality platform', het universum aan hun voeten, is snel gemaakt. De hoge ambtenaar in Zoetermeer fantaseert wellicht over scholen die nog slechts als educatieve Internet-providers diensten aanbieden, met docenten achter hun veredelde helpdesk. Peinzend over een ongrijpbare toekomst drijven bij sommigen prachtige wolkenpartijen binnen, gevoed door een besef van nieuwe, grote mogelijkheden. Bij anderen kleurt de hemel zwart, denkend aan vereenzaamde digitale slachtoffers die zich zappend door Internet bewegen, moe 'gechat' en murw gemaakt door een overkill aan informatie.

## Kennismaatschappij

De regering heeft duidelijk gemaakt dat zij grote plannen heeft met het Nederlandse onderwijs. Op redelijk korte termijn moet elke school uitgerust zijn met minimaal één computer op elke tien leerlingen. Verder dienen alle scholen op één groot digitaal netwerk te worden aangesloten. Over de financiële haalbaarheid van deze plannen en over de gestelde termijn wordt driftig gediscussieerd. Slechts weinigen hadden verwacht dat binnen zo'n kort tijdsbestek zoveel activiteit zou ontstaan op het gebied van Internet en digitale communicatie. In de zakenwereld en dienstensector neemt het digitale verkeer razendsnel een steeds belangrijker plaats in. Hoe ver de weg is naar een situatie waarbij elk Nederlands huishouden digitaal is aangesloten via de kabel, laat zich slechts raden. Dat het allemaal mogelijk is en dat de techniek nog slechts een begin heeft laten zien van onvoorspelbare toekomstige ontwikkelingen en

W e schrijven september 1999. Bij Geert ten Tusscher, docent Engels aan SG De Grondel te Hengelo, stromen de leerlingen van 4-havo het lokaal binnen; geen dertig leerlingen maar slechts vijftien. Op het programma staat gespreksvaardigheid. De leerlingen hebben zich inhoudelijk en qua vocabulaire voorbereid op het gespreksonderwerp. Ze zijn al enige tijd met het thema waar de gesprekssoefening op aansluit bezig geweest. Materiaal dat ze al studierend tegenkwamen en interessant of belangrijk vonden hebben ze opgeslagen in hun elektronische portfolio. Bij de voorbereiding van deze spreekvaardigheidssessie hebben ze daar weer gebruik van kunnen maken. Bij het topic is ook extra materiaal on-line beschikbaar. Enkele leerlingen hebben zo een mooie cartoon uit de Sunday Times aangetroffen die ze uitstekend kunnen gebruiken voor hun opdracht. Anderen hebben van een geschikt interview gebruikgemaakt.

De andere vijftien leerlingen van de groep van Geert werken dit uur zelfstandig aan hun taken verder. Sommigen zijn individueel achter de computer aan het werk; twee leerlingen zijn op de computer elkaars schrijfpdracht aan het corrigeren en bekijken de opmerkingen die hun docent hen gemailld heeft; een viertal leerlingen is bezig een groepstaak uit te werken en bereidt een presentatie voor; enkele leerlingen zitten in de studieruimte 'extensief te lezen'; weer anderen...

mogelijkheden, betwijfelen weinigen.

Daarbij blijft steeds de vraag wat we er allemaal mee willen, welke keuzen we wensen te maken en welke weg we willen gaan (how to find our path?), ook binnen het onderwijs.

Het aantal leerlingen in de klas dat de mogelijkheden van e-mail en Internet verkent groeit snel.<sup>2</sup> Een internationale wedstrijd waarin schoolteams zich meten in het ontwikkelen van educatieve websites levert jaarlijks honderden zeer interessante producten op die fraaie mogelijkheden laten zien voor het onderwijs.<sup>3</sup>

De discussies over het nut van computers op school woeden nog in alle hevigheid. Beleidsmakers dringen aan op investeringen in hard- en software op de weg naar de toekomstige kennismaatschappij. Anderen vinden dat het onderwijs zich te veel laat meeslepen door de waan van de dag.<sup>4</sup> Een afgewogen eendoordeel over iets dat dermate in ontwikkeling is en met een dergelijk tempo als dat het geval is met de wereld van ICT moet welhaast tekortschieten. Vooralsnog zijn er zeer interessante aanknopingspunten die het heel aantrekkelijk maken om de mogelijkheden van ICT voor het onderwijs te verkennen en te proberen die tot een begaanbare en boeiende weg te maken.

### Aan de slag

De leerling die aan de slag gaat met zijn multimediale, interactieve leermethode ziet op zijn scherm een virtuele werkruimte, zijn 'media room', die hij naar eigen smaak kan inrichten. Daar kan alléén gewerkt worden of samen met anderen. Op een bord staan de onderwerpen die gekozen kunnen worden. Door op de radio te klikken kunnen luisteractiviteiten worden gekozen. Bij de tv kan gekeken en geluisterd worden. Het is mogelijk e-mail te versturen en te ontvangen en er is een rek met tijdschriften, die aangeklikt kunnen worden en waarin de leerling leesmateriaal aantreft. In een portfolio (een soort digitale map) kan de leerling aantekeningen maken en leeractiviteiten bewaren. Op een plank in de virtuele ruimte staan begeleidende literaire fragmenten. Er is een testhoek, waarin toetsen staan. Bij verschillende activiteiten wordt feedback geboden op de uitgevoerde taken. Bij de Student Tools treft de leerling een *reference book* aan. Er staat hem een handzame grammatica ter beschikking, begeleid door basisoefeningen. Er is een woordenboek en een woordenlijst voor de verschillende topics. Ook kan de leerling zijn eigen woordenlijst met voor hem interessante of belangrijke woorden aanleggen.

Naast het *reference book* is er de agenda voor het maken van een planning en om te zien wat er al gedaan is. In de 'how to'-afdeling worden adviezen gegeven over onderwerpen als het schrijven van een brief, het versturen van e-mail, studietips enz. De leerling kan een boodschap neerleggen bij de docent met een vraag om hulp, met een vraag om uitleg of met de vraag om commentaar te geven op een verrichte taak. Ook de docent kan een boodschap 'opklikken', omdat hij graag een afspraak wil maken of omdat hij iets wil vragen of meedelen.

Naast dit alles kunnen leerlingen ook gebruik maken van het World Wide Web. Dit kan beperkt worden tot een geselecteerd aanbod dat bijvoorbeeld door de uitgever on-line ter ondersteuning wordt aangeboden. De school kan een aantal sites selecteren, bijvoorbeeld op een eigen homepage, maar de leerlingen in de bovenbouw zouden ook vrije toegang tot het hele Internet kunnen krijgen.

Internet biedt een rijkdom aan bronnen. Bovendien is e-mail een steeds breder gebruikt communicatiemedium. Nu al zijn er voor scholen mogelijkheden om via georganiseerde e-mail-projecten deel te nemen aan- en ervaring op te doen met schrijven via e-mail.<sup>5</sup>

### Zoekmachines

Tot nu toe hebben we een schets gegeven van de mogelijkheden die een leerling ontmoet die studeert met de ondersteunende mogelijkheden van ICT in een multimediale leeromgeving. Ook voor de docent zijn er aantrekkelijke mogelijkheden.

Menig talentdocent loopt steeds weer tegen de beperkingen van verschillende methodes aan. Als talentdocent heb je de behoefte om in te spelen op de actualiteit, om aan te sluiten bij de belangstelling van het moment. Vaak wordt extra lesmateriaal gezocht en gevonden in de vorm van zelf gedidactiseerde actuele

teksten en opdrachten. Veel docenten zijn steeds op zoek naar interessant, inspirerend lesmateriaal.

Dat is in steeds grotere mate op een steeds gemakkelijkere manier te vinden. Eén Internet-adres kan de sleutel zijn voor het openslaan van honderden kranten en tijdschriften over de hele wereld.<sup>6</sup> Verschillende zoekmachines bieden de mogelijkheid om door middel van het opgeven van een onderwerp allerlei verbindingen te leggen met relevante teksten, instellingen of personen.<sup>7</sup> Naast de toegankelijkheid van verschillende bronnen is er ook de mogelijkheid contacten te leggen met collega-docenten, om ideeën uit te wisselen over leerplannen en om netwerken van scholen te creëren.

De toegankelijkheid van bronnen en de wereldwijde contactmogelijkheden zijn met name voor docenten moderne vreemde talen aantrekkelijk.

Grote voordelen van digitale leermiddelen zijn dat heel veel materiaal beschikbaar kan worden gesteld tegen een relatief lage prijs en dat het materiaal gemakkelijk kan worden geactualiseerd. Het aanbod kan groeien in de tijd. Daarnaast kan ondersteuning geboden worden in de vorm van een begeleidend on-line-aanbod.

De beperkingen van een boek als het gaat om omvang en levensduur zijn evident. Een digitale methode kan van jaar tot jaar worden aangepast. Het is een product dat zich steeds verder ontwikkelt en zich leent voor een continu evoluerend proces. Daarnaast kan actueel, gedidactiseerd leermateriaal on-line worden aangeboden, waaruit leerlingen en docenten kunnen putten. Daarnaast kan een on-line-forum worden gecreëerd waar docenten en leerlingen materiaal en ideeën kunnen uitwisselen.

### ICT en zelfstandig leren in het studiehuis

Het 'nieuwe' onderwijs kan alleen slagen als een brede ontwikkeling bij leerlingen gestimuleerd wordt, als leerlingen zich een actieve, zelfstandige rol eigen kunnen maken en als zij recht doet aan individuele verschillen tussen leerlingen. ICT kan daar een bijdrage aan leveren. Deze uitgangspunten van het studiehuis spelen dan ook een belangrijke rol bij de vormgeving van een multimediale cursus Engels voor de tweede fase.

*Going Global Multimedia* is zo'n multimediale cursus Engels voor havo en vwo, die momenteel nog in ontwikkeling is en uitgegeven zal worden uitgeverij Malmberg. De cursus probeert uit te gaan van het principe van 'content-based language learning', een inhoudsgeoriënteerde benadering van taalonderwijs. De inhoud van het materiaal staat centraal. Het programma wordt gekenmerkt door een projectmatige, thematische context, waarbinnen een aantal sub-topics wordt aangeboden. Die verschillende sub-topics zullen nodig zijn om een thema af te sluiten met een slotopdracht. De slotopdracht houdt in dat een presentatie gemaakt wordt, mondeling of schriftelijk, waarvoor de bouwstenen worden aangedragen vanuit de verschillende sub-topics.

Een ruim aanbod van leermateriaal zal individuele keuzes, c.q. leerwegen mogelijk maken. Een school of een docent kan ervoor kiezen alle leerlingen hetzelfde



de programma te laten doorlopen. Het is echter ook mogelijk leerlingen eigen sub-topics te laten kiezen, extra aandacht aan een bepaalde vaardigheid te besteden of extra te oefenen met onderdelen als leesstrategieën. Door een breed aanbod kan tegemoet worden gekomen aan de belangstelling van iedere leerling. Daarnaast is het gebruik van externe bronnen (via Internet) mogelijk.

Naast een aantal meer gesloten opdrachten, zullen er ook veel opdrachten zijn met een meer open karakter. Het gesloten gedeelte bevat veel oefenmateriaal met feedback en mogelijkheden tot intensieve training.

In zijn *diary* maakt de leerling zijn planning. Verschillende overwegingen en factoren spelen een rol in de te maken planning. Inhoudelijke motivatie, niveau, vaardigheden, samenwerking, oriëntatie op de leerstof, toetsresultaten, keuzes of adviezen van de docent. Bij de bewaking van de voortgang kan de computer de vorderingen van de leerling registreren. Het geplande studieplannings- en registratiesysteem (SPRS) kan daarbij gebruikt worden. De registratie geeft inzicht in de voortgang, zowel aan de leerling als aan de docent, en kan een goed hulpmiddel zijn bij de begeleiding van de leerling.

Een belangrijk begeleidend aanbod bij *Going Global Multimedia* zal de voortgangstoetsing zijn. Naast de mogelijkheden tot zelftoetsing en afsluitende toet-

sing per topic zal de voortgang van leerlingen voor de verschillende vaardigheden ongeveer halfjaarlijks gemeten kunnen worden. Dit zal een belangrijk instrument zijn voor leerling en docent om vast te stellen in hoeverre vooruitgang geboekt wordt. Voortgangstoetsing zal dan ook een belangrijk instrument kunnen zijn binnen het mvt-onderwijs in de tweede fase.

### Tot slot

ICT maakt het mogelijk een methode aan te bieden met veel leermateriaal en met een flexibel gebruik van verschillende, ook externe, bronnen en communicatiemiddelen. Iedere school kan de mate waarin leerlingen vrij zijn in het gebruik van de verschillende middelen en keuzemogelijkheden zelf bepalen. De wijze waarop de cursus door leerlingen gebruikt wordt zal van school tot school kunnen variëren en zich kunnen ontwikkelen van een meer gesloten tot een meer open leersysteem.

Uitgangspunt van *Going Global Multimedia* is dat wij in staat zijn om de nieuwe ontwikkelingen op het gebied van de informatie- en communicatietechnologie gestalte te geven binnen een voor leerlingen en docenten aantrekkelijke leeromgeving.<sup>8</sup> De computer is daarbij geen doel op zich, maar vormt een uitstekend middel dat ons goede diensten kan bewijzen in het proces naar zelfstandig leren.

### Noten

1. Met dank aan Gé Stoks en Ton Velzeboer voor hun commentaar op een eerdere versie van dit artikel.
2. 'De Digitale School' van SG Dalton is een project dat uitgegroeid is tot een breed en veelzijdig instrument voor docenten en leerlingen en verbeeldt de groeiende belangstelling voor de combinatie onderwijs en ICT. Internet-adres van De Digitale School: <http://digischool.bart.nl/>.
3. Thinkquest. Internet-adres: <http://tqd.advanced.org/>.
4. Hans Wansink, 'School van de toekomst kan heel goed zonder computers', *De Volkskrant* van 27 september 1997.
5. AC's E-mail Plaza van het Augustinus College geeft adviezen voor het gebruik van e-mail voor projecten, helpt met het vinden van partnerscholen en biedt een platform voor uitwisseling. AC's E-mail Plaza is te vinden op het volgende Internet-adres: <http://wfs.vub.ac.be/schools/timeline/email/index.html>.
6. Zie: <http://www.dds.nl/~kidon/>.
7. Zoekmachines zijn programma's die het web afzoeken en het totale aanbod in

kaart brengen. De zoekmachine stelt een vraagsteller in staat om door middel van het geven van een zoekopdracht relevante Internet-adressen te vinden. Bekende zoekmachines zijn Alta Vista, Lycos, search.com, Yahoo, Infoseek of Ilse (Nederlands).

8. Geïnteresseerden kunnen bij Malmberg de informatiebrochure over *Going Global Multimedia* opvragen. Ook is het mogelijk contact op te nemen met de auteurs: Jos van Heusden, e-mail [jheusden@worldonline.nl](mailto:jheusden@worldonline.nl); Frans Roovers, e-mail [Cobbenhagen@KUB.nl](mailto:Cobbenhagen@KUB.nl); Geert ten Tusscher, e-mail [dwbhtuss@introweb.nl](mailto:dwbhtuss@introweb.nl); Lory Wagenaar, e-mail [Witwag@introweb.nl](mailto:Witwag@introweb.nl).

### Geert ten Tusscher



Studeerde Engelse taal- en letterkunde en Amerikaanse letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. Hij is docent Engels aan SG De Grundel in Hengelo en het ROC Oost-Neder-

land. Hij heeft speciale belangstelling voor ICT en is auteur van *Going Global Multimedia* bij uitgeverij Malmberg. Adres: SG De Grundel, Grundellaan 36, 7552 ED Hengelo.

### Lory Wagenaar



Studeerde Engelse taal- en letterkunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen en is docente Engels aan SG De Grundel in Hengelo. Zij werkte voor de Cevo in de examencommissie

havo en vwo. Zij heeft speciale belangstelling voor ICT en is auteur van *Going Global Multimedia* bij uitgeverij Malmberg. Adres: SG De Grundel, Grundellaan 36, 7552 ED Hengelo.

Wim Daniëls  
Jan Renkema  
Kees van Velzen

# Debat, discussie of voordracht met vragen?

Mondelinge taalvaardigheid Nederlands in de nieuwe tweede fase

Hoe krijgt mondelinge taalvaardigheid vorm in de methoden Nederlands die momenteel voor de nieuwe tweede fase in ontwikkeling zijn? De kernredactie van dit themanummer stelde deze vraag aan de educatieve uitgeverijen. De auteurs van 'Kiliaan' (Thieme) en 'Taallijnen' (Malmberg) gingen in op dit verzoek en gunnen de lezers van *Levende Talen* een kijkje achter de schermen.<sup>1</sup>

Alvorens de genoemde methoden worden gepresenteerd, eerst een kort commentaar op de eindtermen Nederlands voor havo/vwo. Hoe gedetailleerd deze op sommige punten ook zijn – bij mondelinge taalvaardigheid laat de wetgever de keuze aan de school. De leerlingen moeten kiezen tussen het houden van een voordracht met vragen na of een discussie. Bij nadere bestudering blijkt dat de discussie het karakter kan hebben van een debat.

Volgens de *Voorlichtingsbrochure voor havo en vwo* van de SLO (Enschede 1996) is de discussie bij mondelinge taalvaardigheid niet verplicht: 'Aan het begin van het voorlaatste examenjaar moet aan de leerlingen bekend worden gemaakt waar het schoolexamen mondelinge taalvaardigheid uit zal bestaan: de voordracht met vragen na, de discussie of een combinatie van beide. De sectie kan natuurlijk wel beslissen dat ze aan beide vormen aandacht zal schenken in het onderwijs.' Betekent dit dat men kan beslissen maar aan één van beide vormen aandacht te schenken, bijvoorbeeld alleen aan de voordracht met vragen na? Heb ik het goed begrepen dat de secties de vrijheid hebben zich in hun onderwijs uitsluitend te beperken tot de voordracht met vragen na en op het examen genoeg te nemen met een informerende voordracht?

Het is maar goed dat de meeste leraren Nederlands te veel verantwoordelijkheidsgevoel hebben om zo'n beperkte keuze te maken, al zou het geringe aantal studiebelastingsuren dat voor Nederlands beschikbaar is hen in de verleiding kunnen brengen. Aan *Kiliaan* en *Taallijnen* zal het niet liggen. Beide methoden geven ruime aandacht aan voordracht, discussie en debat.

De basis van beide methoden is een jaaroverstijgend handboek. *Kiliaan* heeft een gemeenschappelijk informatieboek voor havo en vwo; *Taallijnen* heeft aparte handboeken voor havo en voor vwo. Daarnaast bie-

den *Kiliaan* en *Taallijnen* werkboeken, docentenboeken, antwoordboeken, een videoband en diskettes voor docenten en leerlingen. De uitwerking van deze formule is uiteraard niet gelijk.

## Kiliaan

Kenmerkend voor *Kiliaan* is het jaaroverstijgend theorie-deel, waarin – op literatuur na – het gehele schoolvak Nederlands beschreven staat. Dus ook uitgebreide afdelingen stijl en grammatica en – ondanks wat ons van hogerhand onthouden is – een afdeling taalkunde, waarin de door de CVEN aanbevolen lijst van taalkundige basisbegrippen met begripsomschrijving en voorbeelden te vinden is.

De methode voorziet in vier verwerkingsboeken voor respectievelijk 4-havo, 5-havo, 4-vwo en 5/6-vwo. De verwerkingsboeken bevatten tien modules die elk gemiddeld tien studielasturen vragen. De vierdeklasboeken beginnen met een openingsmodule 'In gesprek met *Kiliaan*', waarin de leerling aan de hand van opdrachten kennismaakt met opzet en inhoud van het theorie-deel, het verwerkingsboek, het uitwerkingsboek en de leerlingdiskette:

## Module 1 In gesprek met Kiliaan

### Oriëntatie

#### Studielast

De studielast van deze module bedraagt 7 uur en is als volgt verdeeld:

|            |            |
|------------|------------|
| opdracht 1 | 60 minuten |
| opdracht 2 | 50 minuten |
| opdracht 3 | 60 minuten |
| opdracht 4 | 50 minuten |
| opdracht 5 | 60 minuten |
| opdracht 6 | 40 minuten |
| opdracht 7 | 30 minuten |
| opdracht 8 | 30 minuten |
| zelftoets  | 40 minuten |

#### Doelen

In deze module

- maak je kennis met de opbouw van dit verwerkingsboek en die van het informatieboek;
- maak je kennis met belangrijke kenmerken van communicatie;
- leer je het verschil tussen een discussie en een debat;
- maak je nader kennis met verschillende manieren van lezen;

- lees je over schrijffuncties en het plannen van een schrijftaak;
- leer je enkele spellingregels toepassen;
- leer je een toepassing van grammatica;
- leer je een aantal stijffiguren;
- leer je kijken naar een sociodialect.

**Toetsing**

Aan het eind van de module vind je een zelftoets waarmee je kunt controleren of je alles goed gelezen en begrepen hebt.

**Hulpmiddelen**

Bij deze module heb je het informatieboek nodig en eventueel de *Woordenlijst Nederlandse taal* of een woordenboek.

Daarnaast bevatten de verwerkingsboeken een module lees- en schrijfvaardigheid, twee modules spreek- en luistervaardigheid, twee modules leesvaardigheid, een module schrijfvaardigheid en een extra module spelling en stijl. Elke module begint met een oriëntatie op de leerstof en de taken met daarbij – in minuten – een inschatting van de studielast. Deze oriëntatie, de instructies en de verwijzingen naar het theorieeldeel kunnen de leerlingen zelfstandig doorwerken.

Met hulp van het uitwerkingsboek kunnen de leerlingen hun werk controleren. Bij onvoldoende resultaat verwijst het uitwerkingsboek hen terug naar het theorieeldeel of geeft herhalingsoefeningen. De docent blijft op de hoogte van het leerproces doordat leerlingen op gezette tijden verslagen en resultaten inleveren ter correctie of ter controle (aftekening).

De docent die meer greep wil hebben op het leerproces, kan besluiten de uitwerkingsboeken niet te laten aanschaffen. Aan de hand van de volledige uitwerkingen in de docentenhandleiding en met gebruikmaking van mastercopy's die gemakkelijk te kopiëren zijn, kan hij de resultaten op zijn eigen wijze met de leerlingen bespreken.

Kenmerkend ook zijn in ieder verwerkingsboek drie 'plusmodules' met totaalopdrachten, die een 'projectachtig' karakter hebben en die curriculum-doorbrekend zijn. In opdrachten die alle vakdisciplines bestrijken, moeten de leerlingen alle (tot dan toe getrainde) vaardigheden geïntegreerd toepassen.

Tevens staan in deze modules vakoverstijgende (en zelfregulerende) vaardigheden centraal zoals: zelf onderzoek doen en zelf een product leveren (werkstukje, materiaal voor een discussie, verslag, enz.) afspraken maken, tijd indelen en taken verdelen. Deze opdrachten kunnen soms ook in combinatie met andere vakken worden uitgevoerd. In de vierde klasdelen staan plusmodules over leefstijl, doodstraf en soaps. Voor de eindopdracht van deze laatste module bijvoorbeeld, moeten leerlingen een groeps-presentatie houden waarin ze aan de hand van zelf gemonteerde videofragmenten de structuur van een bepaalde soapserie blootleggen. Kennis daaromtrent hebben ze eerder in de module opgedaan uit artikelen van deskundigen en interviews met spelers en regisseurs.

Bij *Kiliaan* wordt een videoband uitgegeven met instructieve spreek- en luisterfragmenten. In elke module is een video-moment opgenomen: leerlingen kijken naar een presentatie, een discussie of een debat, gevolgd door een klasgesprek onder leiding van een docent. Beoordeling van de leerlingprestaties gebeurt in hoofdzaak door medeleerlingen met behulp van beoordelingschema's.

Voor mondelinge taalvaardigheid gaat *Kiliaan* voorlopig uit van 48 studielasturen inclusief het schoolexamen voor havo en van 72 studielasturen inclusief het schoolexamen voor vwo. De schrijvers denken daarbij aan vier respectievelijk zes modules, evenwichtig verdeeld over de leerjaren.

**Taallijnen**

Kenmerkend voor *Taallijnen* is het PR-model, waarin de P voor Publiek staat en de R voor Regels. Het PR-model moet een oplossing zijn voor het eeuwig lijkende probleem dat het zo slecht gesteld is met de taalvaardigheid van leerlingen. De oorzaak van dat probleem, zo denken de auteurs van *Taallijnen*, is de achtergebleven didactiek voor de vaardigheden schrijven, lezen, spreken en luisteren. Deze vaardigheden zijn altijd te zeer gescheiden behandeld geweest, met voor elke vaardigheid aparte voorbereidingslijstjes, observatielijstjes, beoordelingslijstjes, enz., die het voor leerlingen eenvoudigweg onmogelijk maken grip te krijgen op de materie.

Het PR-model laat leerlingen zien dat binnen elke vorm van schrijven/lezen en spreken/luisteren slechts vijf onderdelen zijn te onderscheiden: tekstdoel/tekstsoort, inhoud, opbouw, formulering en presentatie.

**Het PR-model**

|                                | <b>Publiek</b>                     | <b>Regels</b>  |
|--------------------------------|------------------------------------|--|
| Niveau 1: tekstdoel/tekstsoort | 1. Is het tekstdoel duidelijk?     | 2. Is de goede tekstsoort gekozen?                   |
| Niveau 2: inhoud               | 3. Is de informatie voldoende?     | 4. Is de informatie juist?                           |
| Niveau 3: opbouw               | 5. Is de opbouw helder?            | 6. Zijn de alinea's en zinnen correct verbonden?     |
| Niveau 4: formulering          | 7. Is de formulering toegankelijk? | 8. Zijn de zinsbouw en woordkeuze correct?           |
| Niveau 5: presentatie          | 9. Is de presentatie geschikt?     | 10. Is de schriftelijke/mondelinge weergave correct? |

Langs deze vijf onderdelen worden twee meetlatten gehouden: die van het publiek en die van de taalregels.

Met de tien punten uit het PR-model kunnen leerlingen zelfstandig werken aan het verbeteren van hun schriftelijke én mondelinge vaardigheden. Het PR-model is de basis voor het maken, beoordelen en bespreken van een opstel, voor de voorbereiding en de evaluatie van een voordracht, voor het analyseren van teksten, enz. Het leert leerlingen gestructureerd naar een taalkaak te kijken en het biedt hen de middelen om elke nieuwe taalkaak, schoolse en niet-schoolse, het hoofd te bieden.

Een van de oefeningen in *Taallijnen* luidt als volgt:

Stel, je wilt wat bijverdienen en je hebt gehoord dat ze bij de supermarkt in de buurt een baantje vrij hebben. Wat kun je nu met het PR-model in je achterhoofd doen om dat baantje te krijgen?

Je moet allereerst duidelijk je *tekstdoel* bepalen van het contact dat je met de supermarkt gaat leggen. Dat tekstdoel is erop gericht dat jij het baantje krijgt. Je moet de leiding van de supermarkt ervan overtuigen dat jij de geschikte persoon bent voor het baantje. Je tekstdoel is daarom overtuigen. Maar aan dat overtuigen zal informatie verstrekken (over jezelf) vooraf moeten gaan. Ook informatie verstrekken (= uiteenzetten) is dus een tekstdoel.

Vervolgens moet je beslissen of je even naar de supermarkt toe gaat, opbelt of een briefje schrijft. Met andere woorden, je moet kiezen welk soort contact je wilt. Dit is het onderdeel *tekstsoort*. Laten we even aannemen dat je het moeilijk vindt om er zomaar naar toe te stappen en dat de baas er steeds niet is als je belt. Je bent dan gedwongen om de tekstsoort 'brief' te kiezen. Gezien je tekstdoelen zal die brief betogend (= gericht op overtuigen) en uiteenzettend van aard moeten zijn.

Dan moet je beslissen wat je in de brief zet. Je kunt niet volstaan met de zin dat je wilt komen werken. Als je al werkervaring hebt, is het altijd beter om dat erbij te zetten. En misschien heb je zelf ook nog bepaalde wensen, bijvoorbeeld niet werken op vrijdagavond. Dit is het onderdeel *inhoud*. Daarna moet je de inhoud in een bepaalde volgorde zetten. Het zou wat vreemd zijn als je begon met je eigen wensen over werktijden. Je moet een logische volgorde kiezen, met de hoofd- en bijzaken op de juiste plaats. Dit is het onderdeel *opbouw*. Vervolgens moet je de inhoud en de volgorde die je voor de inhoud gekozen hebt, op papier zetten in goedlopende zinnen en begrijpelijke woorden. Dit is het onderdeel *formulering*. Tot slot moet je nagaan of de brief er verzorgd uitziet. Staan er bijvoorbeeld geen spel- en kommafouten in? Dit is het onderdeel *presentatie*.

Voor schrijven en spreken zijn de eerste vier onderdelen uit het PR-model nagenoeg gelijk. Pas bij de presentatie zien we een duidelijk onderscheid tussen typisch schriftelijke aspecten (spelling, interpunctie, lay-out) en mondelinge aspecten (standaardtaal, intonatie, spreeknelheid, stemvolume, houding). Ten behoeve van zowel docenten als leerlingen hebben de auteurs van *Taallijnen* aan het PR-model een eenvoudig te hanteren cijfersysteem gekoppeld. Hier-

door is het PR-model niet alleen een leidraad bij het proces van het schrijven/lezen en spreken/luisteren, maar ook bij het beoordelen van schrijf- en spreekresultaten.

De vaardigheden die in het PR-model zijn ondergebracht, worden in *Taallijnen* Bovenbouw getraind in de werkboeken (per leerjaar), die uit vijf modules bestaan. De opdrachten in de werkboeken zijn bij elke module verdeeld over de volgende onderdelen: oriëntatie op vak en beroep, taalvaardigheid algemeen, leesvaardigheid (samenvatten en tekstanalyse), schrijfvaardigheid, mondelinge taalvaardigheden, een uitvoerige taalkaak, een stofsamenfassende zelftoets, herhalingsopdrachten en verdiepingsoopdrachten. Bij de opdrachten in de werkboeken wordt veelvuldig verwezen naar de theorie in het handboek. Het handboek bevat verder:

- stappenplannen voor de examenvaardigheden. Die stappenplannen zijn gebaseerd op het PR-model. Bij tekstanalyse bijvoorbeeld moeten de leerlingen – om houvast te krijgen – bij stap 3 bepalen op welk onderdeel uit het PR-model een tekstanalysevraag betrekking heeft.
- vak- en beroepenoriëntatie via interviews met bekende en onbekende Nederlanders over het belang van het vak Nederlands. De interviews geven leerlingen mogelijk nieuwe inzichten en stimulansen.
- twee hoofdstukken met (basis)wetenswaardigheden over het verschijnsel 'taal', zoals het ontstaan van het schrift, taalvariatie en (voor vwo) taalfilosofie
- een compendium met onder andere de spelling- en grammaticaregels en met richtlijnen voor het schrijven van brieven en het maken van werkstukken (havo) en scripties (vwo). Met het compendium kunnen de leerlingen ook hun voordeel doen in het vervolgonderwijs dat ze zullen kiezen.

Daarnaast biedt de methode een door de SLO ontwikkelde videoband, die gericht is op de discussie en de voordracht. Leerlingen moeten de videobeelden zelfstandig bekijken in het kader van opdrachten die gericht zijn op het deelnemen aan discussies en het houden van voordrachten. *Taallijnen* heeft ook nog een leerlingendiskette met daarop extra taalvaardigheidsoefeningen, die gericht zijn op formuleren (woordkeuze en zinsbouw) en presentatie (spelling en interpunctie).

Aan specifieke oefeningen voor mondelinge taalvaardigheid besteedt *Taallijnen* ongeveer twintig procent van de beschikbare tijd; dat is conform de zwaarte ervan in het examenprogramma.

### Tussenbalans

De belangrijkste overeenkomst tussen *Kiliaan* en *Taallijnen* lijkt de keuze voor het handboek. Het is natuurlijk prettig voor leerlingen als ze in de jaren na hun examen kunnen beschikken over een degelijk naslagwerk waarvan de inhoud ook dan nog relevant is. Ik kan mij voorstellen dat dit een criterium is bij de keuze van een methode.

Daarnaast valt op dat de auteurs van beide methodes een te optimistische inschatting hebben van het aantal studielasturen dat voor mondelinge taalvaardigheid beschikbaar is. De Vakontwikkelgroep stelde voor 10% van de tijd hieraan te besteden. Dit betekent: 40 klokuren voor havo en 48 klokuren voor vwo.

De auteurs van *Kiliaan* hechten kennelijk grote waarde aan een afdeling taalkunde. Daarnaast geven zij de mogelijkheid projecten op te zetten die een beroep doen op eigen initiatieven van de leerlingen. In *Taallijnen* is de keuze voor het PR-model opvallend. Dit model geeft leerlingen inzicht in de relatie tussen lezen, schrijven, spreken en luisteren. Een goede en systematische aanpak voor de communicatieve vaardigheden. Daarover geen twijfel maar ik deel niet voetstoots de conclusie van de auteurs dat 'de vaardigheden [...] altijd te gescheiden behandeld' zijn.

### Didactiek

Zowel *Kiliaan* als *Taallijnen* gaat uit van het OVUR-model: oriëntatie – voorbereiding – uitvoering – reflectie. Dit model maakt het zelfstandig leren van leerlingen mogelijk. In de oriëntatie vraagt de leerling zich af welke leerdoelen hij wil of moet bereiken. Daarnaast bezint hij zich op wat hij al weet over het onderwerp en wat de leerstof in grote lijnen inhoudt. Op basis hiervan kiest de leerling een aanpak voor de taak: de voorbereiding. In de fase van de uitvoering vindt het leren plaats: de leeractiviteiten zijn gericht op het begrijpen, integreren en toepassen van de leerstof. In de reflectie beoordeelt de leerling zijn eigen leren: wat heb ik geleerd en hoe heb ik het geleerd. En bovenal wat heb ik geleerd van mijn aanpak en hoe kan ik soortgelijke taken volgende keer beter aanpakken.

#### • Kiliaan

Zoals uit het karakter van de plusmodules blijkt, staan aan de basis van de didactiek de vier vakoverstijgende kernveranderingen van de tweede fase:

- de actieve leerling
- kennis én vaardigheden
- omgaan met verschillen
- meer samenhang in het onderwijs.

In *Kiliaan* proberen de auteurs er rekening mee te houden dat de leerlingen niet alleen onderwijs moeten krijgen dat hen voorbereidt op het examen en op het vervolgonderwijs, maar ook op het functioneren in de maatschappij. Kennis alleen is niet voldoende. De leerlingen dienen ook vaardigheden te ontwikkelen om nieuwe kennis te leren en toe te passen (leervaardigheden). Maatschappelijke relevantie is dus een belangrijk criterium in *Kiliaan*. De leerling volgt in principe steeds dezelfde leerroute. Dat wil echter niet zeggen dat er geen rekening is gehouden met verschillende leerstijlen van leerlingen. Binnen de leerroute is er een gevarieerd aanbod van werkvormen en opdrachten, waardoor leerlingen ruimte krijgen om op hun eigen manier te leren. Met enige beperkingen, omdat leerlingen nu eenmaal toewer-

ken naar een examen dat ze succesvol wensen af te sluiten.

Het OVUR-model is te herkennen aan de (vaste) opbouw van de modules. De oriëntatie is in feite een moduulbeschrijving en bevat de onderdelen: studielast, leerstofomschrijving, (vorm van) toetsing en hulpmiddelen. De inleiding (context) is een motivatie naar de leerling toe van wat in de module wordt behandeld en waarom. Bij de opdrachten (al in de oriëntatie en later ook bij de zelftoets) wordt steeds verwezen naar corresponderende theorie in het theorie-deel.

De zelftoets is voor de leerling een middel om te controleren of hij alles begrepen heeft. Wie de toets met onvoldoende resultaat aflegt, vindt extra opdrachten op de leerlingdiskette. De leerlingen die de toets voldoende hebben gemaakt, gaan door naar de volgende module.

Op de eerste bladzijde van deze module zie je hoe een *Kiliaan*-module begint: met een *oriëntatie*. Die is altijd op dezelfde manier ingedeeld en bevat antwoorden op de vragen:

- Hoeveel tijd moet ik aan de module besteden?
- Wat kan ik in deze module leren?
- Hoe kan ik mijn kennis toetsen?
- Welke hulpmiddelen heb ik nodig?

Onder het kopje *hulpmiddelen*, maar ook bij de meeste opdrachten in dit verwerkingsboek, wordt verwezen naar de theorie in het informatieboek. Je moet het informatieboek dus altijd bij de hand hebben.

Onder het kopje *toetsing* word je soms verwezen naar de toetsendiskettes die bij *Kiliaan* horen. Vraag eventueel je docent(e) om hulp.

Door middel van de openingsopdracht(en) ga je nader kennismaken met het informatieboek. Blader nu het boek door en bekijk de inhoudsopgave, de inleiding en het trefwoordenregister, zodat je alvast een beetje vertrouwd raakt met de opbouw van het boek. Als je dat gedaan hebt, ben je helemaal klaar voor *Kiliaan*.

Succes!

#### Opdracht 1

Bekijk afdeling A van het informatieboek. Lees A 1 t/m 1.2.4.

Hierna staan zes voorbeelden van schriftelijke communicatie. Beantwoord over elke tekst apart de volgende vragen.

1. Wie is de zender?
2. Welke boodschap communiceert de zender?
3. Welk medium gebruikt de zender?
4. Wie is de beoogde (de bedoelde) ontvanger?
5. Wat is het mogelijke resultaat van de communicatie?

[...]

#### Tekst 5

*Geheimtaal*

BROWSEN: Rondsnuffelen op Internet op zoek naar interessant materiaal. Ook 'surfen' genoemd.

**BROWSER:** Een programma waarmee u op het World Wide Web en Internet kunt surfen. Uw gratis CompuServe-software omvat ook een Netscape-browser.

**CHATTEN:** 'Praten' met iemand anders (of zelfs met meerdere personen tegelijk) via de computer. Dit gebeurt in een venster waar de verschillende deelnemers hun mededelingen intypeën.

**DOWNLOADEN:** Elektronische informatie vanuit een bepaalde bron (bijvoorbeeld een CompuServe-Forum) ophalen en op uw eigen computer opslaan.

**E-MAIL:** Elektronische correspondentie, dus berichten en bestanden die u niet per telefoon, per post of per fax, maar rechtstreeks op uw computer ontvangt.

**HOME PAGE:** Uw eigen plekje op het World Wide Web (een deel van Internet) waar u zichzelf of uw bedrijf bekend kunt maken middels tekst, beelden, geluid en koppelingen naar andere locaties op Internet. Ook kunt u vanuit uw homepage bestanden ter beschikking stellen van bezoekers.

**IKOONTJE:** Een symbooltje op uw beeldscherm dat u kunt aanklikken om uw computer een bepaalde handeling te laten verrichten. U klikt zo'n icoontje bijvoorbeeld aan om een programma te laten starten of om naar een bepaalde plaats op CompuServe of Internet te gaan.

**INTERNET:** Een wereldwijd geheel van onderling aan elkaar gekoppelde computernetwerken (voor de afkorting 'Internet' was dus wél reden). Het bestaat uit duizenden zelfstandige, militaire, commerciële en academische netwerken die op dezelfde wijze met elkaar communiceren.

**SITE:** Een locatie op Internet waar u bepaalde informatie of software vindt.

**VIRTUEEL:** Net als in het echt, maar dan in elektronische vorm.

Bron: *CompuServe Magazine*.

#### Tekst 6

Uitgaan

T.k. 2 U2 KAARTJES voor 18 juli, evt. ruilen met 19 juli.  
053-2833849.

Bron: *de Volkskrant*.

#### • Taallijnen

Het OVUR-model vormt ook in *Taallijnen* een wezenlijk onderdeel van de leerstof. De auteurs geven de leerlingen opdrachten die erop gericht zijn het OVUR-model als een vanzelfsprekende aanpak voor elke werктаak aan te leren. Een voorbeeld hiervan uit het werkboek:

Je gaat samen met een klasgenoot een spreekbeurt voorbereiden die uitsluitend bestaat uit het geven van een toelichting bij een tekening of grafiek. Je hoeft de tekening of grafiek niet zelf te maken. Je mag die ergens uit overnemen. Tijdens je voordracht kun je de tekening of grafiek laten zien op het bord, op een flap-over, via een overheadprojector of via een computer.

In de oriëntatie op je voordracht laat je ...

In de voorbereidingsfase spreek je af ...

In de voorbereidingsfase bespreek je ook ...

*Taallijnen* wil dat leerlingen dingen *leren* doen. Dat is iets anders, aldus de auteurs, dan dingen doen, de zegswijze 'al doende leert men' ten spijt. Bij dingen leren doen, gaat het om het systematisch toepassen en bewaken van strategieën om een bepaald doel te bereiken. Die strategieën worden in *Taallijnen* dus via het OVUR-model (als algemene benadering van opdrachten) en via het PR-model (als specifieke benadering van taalopdrachten) aangereikt.

In de eerste twee modules van elk werkboek moeten de leerlingen de opdrachten in de aangegeven volgorde maken. Vanaf module 2 kunnen leerlingen in het kader van zelfverantwoordelijk leren ook eigen routes kiezen. Wie bijvoorbeeld een tijdlang vooral wil oefenen in het maken van samenvattingen, kan achter elkaar alle samenvattingsopdrachten uit de verschillende modules maken. De werkboeken zijn dus zowel verticaal als horizontaal door te nemen.

Het begin van de eerste module bevat nog veel klassieke opdrachten, maar allengs moeten leerlingen toch vooral individueel en ook in kleine groepjes aan de slag. *Taallijnen* ontwikkelt zich op die manier tot een zelfstudiemethode, waarbij in de reflectiefase een belangrijke rol is weggelegd voor het antwoordenboek. In dat antwoordenboek worden beschouwingjes opgenomen over voorbeelduitwerkingen van de opdrachten. Maar de leerlingen moeten ten behoeve van de reflectiecomponent hun uitgewerkte opdrachten ook geregeld aan anderen voorleggen.

#### Twee voorbeelden van opdrachten mondelinge taalvaardigheid

##### • Kiliaan – Het stellen van vragen en het beoordelen van prestaties van anderen

Algemene doelstelling voor mondeling taalvaardigheid: Leerlingen kunnen op basis van verzameld documentatiemateriaal een presentatie houden, adequaat reageren op vragen en tegenwerpingen, en op een constructieve manier deelnemen aan een groepsdiscussie en/of een debat.

De basis voor de leerlijn spreken en luisteren wordt gelegd in de tweede module. Leerlingen maken kennis met de presentatie, de discussie of het debat. Ze leren argumentatietechnieken en ze leren zwakke en sterke argumenten herkennen. Ze houden een presentatie, nemen deel aan een discussie en voeren een debat.

#### Inleiding

Er valt veel te leren van de fouten en onvolkomenheden van anderen, bijvoorbeeld dat onduidelijkheid in beweringen vragen oproept bij luisteraars. Als luisteraar moet je zulke onduidelijkheden door het stellen van die vragen laten ophelderen. Wie bang is om te vragen, schaamt zich om te leren. Wie een vraag stelt, is hoogstens vijf minuten een dwaas. Wie geen vraag stelt, blijft altijd een dwaas. Overigens is het een bewijs van een prima verstand als je weet hoe je goede vragen moet stellen.

Over het beoordelen van de prestaties van anderen en over het stellen van vragen gaan de volgende opdrachten.

**Opdrachten**

*Begin pas aan opdracht 10A, als je de algemene opdrachten 1 t/m 9 hebt gemaakt.*

**Opdracht 10A**

Als je de volgende vragen kunt beantwoorden, heb je opdracht 1 t/m 9 goed begrepen.

1. Stel bij elk van de volgende argumenten twee kritische vragen.
  - a. De maximumsnelheid moet verder omlaag. *De vorig jaar ingestelde 100 km-grens heeft het aantal doden door het verkeer al met 173 verminderd.*
  - b. Zo'n festival organiseren in één maand? Dat lukt nooit! *Je kunt ijzer niet met handen breken.*
  - c. Als hij dat gezegd heeft, zal het wel waar zijn. *Met zijn 20 jaar ervaring weet hij langzamerhand wel uit welke hoek de wind waait.*
  - d. *Mijn gevoel zegt, dat hij ongelijk heeft.*
  - e. Roken moet verboden worden. *Rokers melden zich vaker ziek dan niet-rokers.*
2. Geef een korte omschrijving van de volgende begrippen: *articulatie, redundantie, intonatie, ritme en mimiek.*

**Opdracht 11A**

Bestudeer uit het informatieboek B 3.5 en 3.6, B 9 en 10.

**Opdracht 12A**

Als je de volgende vragen kunt beantwoorden, heb je de theorie goed begrepen.

1. Hoe kun je voorkomen dat vragenstellers het je lastig maken?
2.
  - a. Noem twee positieve bedoelingen van vragenstellers.
  - b. Noem twee negatieve bedoelingen van vragenstellers.
3. Welke drie 'Aanwijzingen voor het vragenstellen' (zie B 10) leveren jou de meeste problemen op, denk je? Leg uit waarom je dat denkt.

**Opdracht 13A**

Stel groepjes samen van vier of vijf personen. Lees eerst individueel B 3.6 uit je informatieboek nog eens door. Bespreek met elkaar het beoordelingsschema. Doe alsof je als observator zo'n schema moet invullen. Je zult dan een antwoord moeten weten op vragen als:

Wat betekent: 'structuur goed'? Wat is een 'optimale articulatie'? Wat wordt bedoeld met 'adequate woordkeus'? Wat moet ik doen als er geen hulpmiddelen zijn gebruikt? Wanneer moet ik een kringetje zetten om een 5, een 4, een 3, een 2, een 1?

Pas na module 6 wordt gekozen voor een leerlijn die naar het schoolexamen leidt. Daarom zijn alle volgende mondelinge vaardigheidsmodulen opgebouwd uit een A-lijn presenteren, een B-lijn discussiëren en een C-lijn debatteren. Vanaf deze module kunnen de leerlingen, afhankelijk van de keuze die de school

heeft gemaakt voor het examendossier, uitsluitend werken aan bijvoorbeeld presenteren of aan presenteren en discussiëren enz.

- **Taallijnen – De trio-spreekbeurt**

In *Taallijnen* worden drie voordrachten behandeld: de monoloog-spreekbeurt, de duo-spreekbeurt en de trio-spreekbeurt. In deze laatste verzorgt één van de sprekers de inleiding, de tweede presenteert de stellingen die passen bij het onderwerp en de derde rondt de voordracht af. Deze leerling geeft ook na afloop de gelegenheid tot het stellen van vragen of leidt een discussie. Een van de oefeningen met de trio-spreekbeurt heeft als onderwerp het fictieve, maar desondanks voor leerlingen uitdagende *Autoplan 35*;

**Opdracht 24**

Onderwerp: spreekvaardigheid

Leeraspect: leren voorbereiden en uitvoeren van een voordracht (trio-spreekbeurt)

Tijdsduur: 4 uur

Uitvoering: in trio's/klassikaal

- a. Lees uit het handboek C15 (het houden van een voordracht).
- b. Werk volgens de OVUR-methode een betogende trio-spreekbeurt uit (met vragen na) over het onderwerp *Autoplan 35*: een plan van een ambtenaar van het Ministerie van Verkeer & Waterstaat om de Nederlandse autowegen te ontlasten en het milieu te sparen. Het plan houdt het volgende in: Jongeren kunnen als ze 18 worden een contract met de overheid sluiten waarin ze vastleggen dat ze tot hun 35e geen rijbewijs halen. Als ze zich aan dat contract houden, krijgen ze op hun 35e een bedrag van f 30.000,- uitgekeerd, belastingvrij. Het aangaan van het contract gebeurt op vrijwillige basis. De doelgroep van je voordracht zijn je medeleerlingen van je klas.

**OVUR-aanwijzingen**

In de oriëntatiefase kun je nagaan of je *Autoplan 35* goed snapt. Wat houdt het precies in? Wat wil zeggen belastingvrij? In de oriëntatiefase kun je ook afvragen wat de consequenties zijn van een trio-spreekbeurt als het om de planning gaat. Je zult bijvoorbeeld moeten bepalen wie de inleiding gaat verzorgen, wie het standpunt voor of tegen het *Autoplan* gaat verdedigen en wie de discussie na afloop zal verzorgen. Misschien kun je je keuze laten afhangen van de overtuigingskracht van de argumenten die elk lid van je groepje heeft om voor of tegen het plan te zijn; wie de overtuigendste argumenten op tafel legt, zou het kerngedeelte van de voordracht kunnen verzorgen. (Lees voor het gebruik van argumentatiemiddelen hoofdstuk C9 uit het handboek.)

- c. In de voorbereidingsfase kun je uiteraard de onderdelen uit het PR-model volgen. Hieronder vind je enkele vragen die je zelf in de voorbereidingsfase zou kunnen stellen. Let op: er zijn nog genoeg andere vragen

te bedenken.

1. (tekstsoort) Het gaat om een betoog maar moeten er desondanks niet ook uiteenzettende aspecten in de voordracht zitten?
2. (inhoud) Zijn er nog andere voordelen van Auto-plan 35 te bedenken dan de voordelen die de ambtenaar al heeft genoemd? Zou het plan ook een blijvend effect hebben (mensen die tot hun 35e geen auto hebben gereden, doen dat na hun 35e ook niet meer)?
3. (structuur) Ben je via het algemene bouwplan en het daarop gebaseerde verfijnde bouwplan uiteindelijk uitgekomen op een goed hanteerbaar trefwoordenschema?
4. (formulering) Wat zijn uitnodigende formuleringen die ervoor kunnen zorgen dat na afloop van de voordracht vragen gesteld worden?
5. (presentatie) Is het mogelijk om een grafiekje in te zetten over bijvoorbeeld de filedichtheid in Nederland van 1950 tot 2010?

In de voorbereidingsfase kun je de onderdelen van de voordracht oefenen binnen je eigen groepje van drie personen. Daarbij zou je het PR-beoordelingsschema kunnen gebruiken. Bekijk desgewenst de videoband, fragment D en E.

- d. Voer de presentatie uit samen met twee andere trio's, die zelf ook hún presentatie houden. Beoordeel de voordracht van de twee andere trio's aan de hand van het PR-beoordelingsmodel.

- e. Bespreek je presentatie in je eigen groepje na, mede aan de hand van de beoordelingen die de twee andere trio's van je voordracht hebben gemaakt. Noteer hieronder twee of meer punten die je in je eigen presentatiegedeelte goed vond gaan en twee of meer punten die minder goed vond gaan.

Verschillende vaardigheden die bij het uitvoeren van deze opdracht een rol spelen, worden eerder in het werkboek in kaart gebracht via de oefeningen en via het observeren van op video vastgelegde sprekers en ze worden getraind in de oefeningen. Daarbij krijgen ook de aspecten 'spreekangst' en 'gestructureerd naar vragen luisteren' aandacht.

### Slotsom

Zowel *Kiliaan* als *Taallijnen* biedt de leerlingen een gestructureerde aanpak die zij – ook voor mondelinge taalvaardigheid – zelfstandig kunnen uitvoeren. Het is nog niet duidelijk of het hoofddoel in beide methoden ligt op zelfstandig leren of op zelfstandig werken. Ook is er nog onvoldoende duidelijkheid over de rol die voor de docent is weggelegd. Een grondige analyse van de werkboeken en het overige materiaal is noodzakelijk voordat de sectie een keuze voor één van beide methoden kan maken. Desalniettemin hebben wij met dit artikel hopelijk een eerste oriëntatie verschaft op twee methoden Nederlands voor de nieuwe tweede fase.

### Noot

De bouwstenen voor dit artikel zijn aangedragen door auteurs van de besproken methoden: Wim Daniëls en Jan Renkema voor *Taallijnen* en Kees van Velzen voor *Kiliaan*. De verbindende teksten en de in- en uitleiding zijn afkomstig van Else Pistor, die tevens de totstandkoming van dit artikel heeft gecoördineerd.

### Besproken methoden

- Wim Daniëls en Jan Renkema, *Taallijnen*, Den Bosch: Malmberg, Verschijnt februari 1998.
- Cees de Heer, Yke Meindersma, Henk van Roozendaal en Kees van Velzen, *Kiliaan*, Zutphen: Thieme, Verschijnt januari 1998.

### Wim Daniëls



Geboren 1954. Werkte zeven jaar als docent Nederlands op enkele middelbare scholen en zes jaar als docent taalbeheersing aan verschillende universiteiten. Sinds enkele

jaren is hij zelfstandig gevestigd auteur en taaltrainer. Hij schrijft romans en verhalenbundels voor jongeren (13+) en boeken over taal en taalverschijnselen. Samen met Jan Renkema en anderen maakte hij twee zelfstudiemethodes voor de Open Universiteit: *Tekst en effect* en *Schrijfpracticum*. Voor *Levende Talen* schreef hij eerder al artikelen over taalbeheersing en literatuuronderwijs.

### Jan Renkema



Geboren 1948. Was taalkundig adviseur bij de Tweede Kamer, eindredacteur van het maandblad *Onze Taal* en buitengewoon hoogleraar Cultuurwetenschappen aan de Open Universiteit. Hij publiceerde o.a. *Discourse studies* (nu ook in het Koreaans vertaald) en de *Schrijfwijzer* (waarvan tot nu toe meer dan 300.000 exemplaren zijn verkocht). Hij doceert tekstwetenschap aan de Letterenfaculteit van de KUB in Tilburg. Adres: Van Beverwijkstraat 5, 5571 BR Bergeijk.

### Kees van Velzen



Is sinds 1971 als docent Nederlands werkzaam aan het Rijnlands Lyceum Oegstgeest (7) en vanaf 1990 als deeltijd-vakdidacticus aan de Vrije Universiteit te Amsterdam. Was van 1988

tot 1991 lid van de Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands (CVEN) en van 1990 tot 1997 lid van het sectiebestuur Nederlands van *Levende Talen*. Mede-auteur van *Kiliaan*. Adres: 1e Poellaan 68, 2161 LC Lisse.



Gerard van Hooff  
m.m.v. Ali Ocak

# De koers is uitgezet, de reis begonnen

Turks en Arabisch op weg naar de nieuwe tweede fase

**Naast 'de grote drie', Frans, Duits en Engels, spelen van nu af aan ook de 'kleine vijf', Spaans, Italiaans, Russisch, Turks en Arabisch een formeel volledig erkende rol in het voortgezet onderwijs. Deze kleine vijf vertonen onderling grote overeenkomsten wat betreft hun status op de scholen en de ontwikkelingsfase waarin ze verkeren. Binnen deze groep nieuwe talen nemen Turks en Arabisch een speciale plaats in, doordat deze talen bezig zijn zich vanuit het onderwijs in allochtone levende talen (OALT) voor leerlingen met een Turkse of Arabische taalachtergrond te ontwikkelen tot reguliere moderne vreemde talen voor alle leerlingen.**

De formele regelingen met betrekking tot de plaats van Turks en Arabisch in de tweede fase van havo en vwo en met name ook de nieuwe mogelijkheid om deze talen te kiezen als startersvak, bieden interessante perspectieven.

In dit artikel wordt nader bekeken wat er nodig is om handen en voeten te geven aan de nieuwe gewenste situatie vanuit de landelijke ontwikkelingen en de huidige praktijk op de scholen.

## Stand van zaken

Volgens gegevens van het ministerie werden in het cursusjaar 1995-'96 voor Arabisch extra faciliteiten verstrekt aan 35 scholengemeenschappen ten behoeve van 3500 leerlingen. Voor de organisatie van Turks ontvingen 39 scholen in dat jaar faciliteiten ten behoeve van 3750 leerlingen. Waarschijnlijk zijn deze aantallen het afgelopen cursusjaar wat gegroeid. Er zijn tot nu toe geen cijfers waaruit te concluderen valt in hoeverre deze faciliteiten door de scholen ook daadwerkelijk voor de organisatie van Turks en Arabisch worden ingezet, in welke afdelingen (isk, vbo/mavo, havo/vwo) deze talen worden aangeboden en met welke status (als onderwijs in eigen taal, bovenop het programma, of als reguliere keuzevakken).

Uit een onderzoek naar de belemmeringen en mogelijkheden van het Arabisch als vak in het voortgezet onderwijs (Van Hooff en Ocak 1996), uit een congres voor schooldirecties en gemeenteambtenaren in april jl. en uit onze contacten met docenten Turks en Ara-

bisch en medewerkers van landelijke instellingen blijkt één ding zonneklaar: er is nog veel werk aan de winkel om ervoor te zorgen dat Turks en Arabisch op schoolniveau daadwerkelijk die gelijkwaardige mvt-status krijgen waar de overheid terecht op afkoerst en waarvan de opname als reguliere keuzevakken in de tweede fase het formele sluitstuk is. Dat werk zal in de eerste plaats bestaan uit het vergroten van het draagvlak voor deze nieuwe moderne vreemde talen op de afzonderlijke scholen.

Nu worden Turks en Arabisch voornamelijk nog gegeven in isk- en vbo/mavo-afdelingen en nog maar heel weinig op havo en vwo. Er nemen vrijwel uitsluitend leerlingen met een Turkse of Arabische taalachtergrond aan deel en ook de docenten zijn vrijwel zonder uitzondering *native speakers*. Dat laatste is taal-didactisch gezien natuurlijk prima, maar beide punten geven wel aan dat deze talen op de werkvloer nog geen reguliere mvt-status hebben.

Voortdurend komt naar voren dat het imago van de beide talen in de nabije toekomst nog de nodige zorg behoeft. Zo fronsst nog menig directielid de wenkbrauwen wanneer de mogelijkheid van invoering van Turks en/of Arabisch als keuzevakken aan de orde komt. Behalve door het relatief lage aanzien van deze talen en de gebruikelijke problemen waarmee vernieuwingen nu eenmaal gepaard gaan, komt dat ook door de concurrentiepositie waarin veel scholen zich bevinden. Op scholen die nog niet als 'zwart' worden aangemerkt, verliest de motivatie vóór het invoeren van de vakken Turks en Arabisch het vaak van de vrees dat invoering van deze vakken nog meer leerlingen met een Turkse of Arabische achtergrond zal aantrekken.

Op sommige scholen wordt Turks en/of Arabisch gegeven zonder enige status. In feite gaat het dan om een soort onderwijs in de eigen taal, zoals dat in het basisonderwijs gegeven wordt. Dikwijls betreft het hier al lang bestaande situaties.

Meestal bestaat er bij schooldirecties nog geen duidelijk beeld omtrent de mogelijkheden van invoering van Turks, Arabisch of andere nieuwe moderne vreemde talen als volwaardige examenvakken. Gelukkig komen er uit de praktijk van de scholen ook signalen dat Turks en Arabisch wel bezig zijn toe te groeien naar een meer reguliere mvt-status. Zo namen er dit jaar voor het eerst zes kandidaten met een Nederlandse taalachtergrond deel aan het vbo/mavo-D-examen Turks. Bij sollicitatierondes op de scholen voor docenten Turks en Arabisch meldden zich zo nu en dan ook bevoegde kandidaten van Nederlandse komaf. En een twintigtal docenten

maakte op de eerste bijeenkomst van het netwerk voor docenten Turks en Arabisch op het CPS van 9 oktober jl. enthousiaste plannen om de integratie van Turks en Arabisch in de nieuwe mvt-kaders, waaronder natuurlijk de tweede fase, te bespoedigen. Als belangrijkste speerpunten kozen zij in dat verband verbetering van de positie van de beide talen, het voorzien in de behoefte aan geschikt lesmateriaal en het volgen van de ontwikkelingen op ICT-gebied.

### Hard gelopen...

De afgelopen jaren is er door velen hard gewerkt aan de ontwikkeling van Turks en Arabisch tot reguliere moderne vreemde talen. Op gevaar af een instelling of ontwikkeling te vergeten, geven we de volgende opsomming:

- De SLO heeft leerplannen ontwikkeld voor Turks en Arabisch in vbo/mavo en recentelijk een voorlichtingsbrochure uitgebracht over de invoering van beide talen in de tweede fase.
- De Examenprogrammacommissie heeft examenprogramma's ontwikkeld voor de diverse afdelingen binnen het voortgezet onderwijs. Kort geleden is ook het examenprogramma voor Turks en Arabisch als startersvak beschikbaar gekomen.
- De Hogeschool van Amsterdam en de Hogeschool Rotterdam en Omstreken verzorgen al geruime tijd de opleiding van respectievelijk docenten Arabisch en Turks. Sinds 1996 is het mogelijk ook een eerstegraads bevoegdheid te behalen.
- Het Cito verzorgt jaarlijks de opgaven voor het centraal schriftelijk en ontwikkelt luistertoetsen.
- Op bescheiden wijze is een begin gemaakt met het ontwikkelen van leermiddelen voor de Nederlandse situatie. Daarbij werd het voortouw genomen door het HCO en de gemeente Den Haag.
- De KUB startte een jaar geleden met de studie Interculturele Communicatie met de specialisaties Turks en Arabisch in Europa.
- Vanuit het APS werd een begin gemaakt met het begeleiden van de invoering van Turks en Arabisch op de scholen en met het ondersteunen van de docenten via netwerkbijeenkomsten. Deze op de praktijk gerichte studiemiddagen worden dit cursusjaar voortgezet onder de vlag van CPS.
- Sinds vorig jaar bestaat er een adviesgroep die met het ministerie overlegt over nieuwe ontwikkelingen en beleid. Deze groep bestaat uit vertegenwoordigers van landelijke instituten en organen die activiteiten ontplooiën voor Turks en Arabisch in het vo. Het is te verwachten dat dit cursusjaar een nieuwe beleidsnotitie zal verschijnen over OALT in het vo met duidelijke richtlijnen voor de verdere ontwikkeling van Turks en Arabisch als moderne vreemde taal. Onder andere door de inrichting van de tweede fase heeft het ministerie in feite al een duidelijk voorschot genomen op de nog te formuleren koers.
- En *last but not least* is er de Vereniging van Leraren in Levende Talen, die via de sectie Turks en Arabisch zowel op congressen als in het tijdschrift Levende Talen een degelijk platform aan het worden is, waarvan een duidelijk signaal uitgaat dat

Turks en Arabisch beschouwd moeten worden als reguliere moderne vreemde talen binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs.

### Keuzemogelijkheden

Samengevat zien de keuzemogelijkheden voor Arabisch en Turks voor de leerlingen bij invoering van de vernieuwde tweede fase er als volgt uit.

#### • Havo

Er is een zogenaamd 'lang traject'. Dit beslaat de hele periode van het voortgezet onderwijs. Havo-leerlingen die in de basisvorming Turks of Arabisch hebben gevolgd – dat is dus hetzij in de vrije ruimte, hetzij via vrijstelling voor een basisvormingsvak –, hebben de volgende mogelijkheden om na de basisvorming door te gaan met Turks of Arabisch:

- in het gemeenschappelijk deel als deelvak spreken/luisteren: studielast 160 uur;
- in het profiel Cultuur & Maatschappij als aanvulling op spreken en luisteren tot het 'hele vak': studielast 360 uur (160 + 200);
- in het profiel Cultuur & Maatschappij als heel vak: studielast 360 uur.

Daarnaast is er het zogenaamde 'korte traject' voor leerlingen die Turks of Arabisch niet eerder op school hebben gevolgd. Deze leerlingen kunnen in de vierde klas van de havo kiezen voor Turks of Arabisch als 'startersvak'. Ook Spaans, Italiaans en Russisch kunnen worden aangeboden als startersvak. Dat kan alleen in de vrije ruimte. De studielast voor alle startersvakken op de havo bedraagt 360 uur.

#### • Vwo

Op het vwo is de keuze eenvoudiger. Leerlingen die Turks of Arabisch hebben gevolgd in de basisvorming kunnen deze talen kiezen als heel vak in het profiel Cultuur en Maatschappij met een studielast van 480 uur; leerlingen die in de onderbouw geen Turks of Arabisch volgden, kunnen – net als op de havo – in de vierde klas beginnen met Turks of Arabisch als startersvak in de vrije ruimte, maar dan met een studielast van 480 uur.

In de doorstroomprofielen zijn Turks en Arabisch volledig gelijkgeschakeld met de andere keuzemogelijkheden. Dat heeft onder andere tot gevolg dat de beschikbare tijd zeker niet krap is.

### Voordelen van het tweedefaseperspectief

Het is duidelijk dat de formele opname van Turks en Arabisch als keuzetalen in de tweede fase een belangrijke bijdrage kan leveren aan de verhoging van de status van deze talen. Dat geldt natuurlijk evenzeer voor Spaans, Italiaans en Russisch. Net als voor Frans, Duits en Engels gelden voor al deze talen nu immers dezelfde doelen voor de deelgebieden lezen, luisteren, spreken en schrijven. Ook de omschrijving van de niveaus die door de leerling bereikt moeten worden en de uren, uitgedrukt in studielast, die aan deze talen besteed moeten/mogen worden, zijn nagenoeg gelijk. Door de gelijkschakeling qua status, vorm en inhoud kunnen Turks en Arabisch veel beter profite-

ren van de verworvenheden van de andere moderne vreemde talen dan voorheen.

Deze duidelijke en volwaardige formele positie binnen de tweede fase zal directies stimuleren om invoering van Turks en/of Arabisch als keuze- of startersvak te (her)overwegen. Het gaat nu immers niet meer om vage vakgebieden, maar om reguliere talen die volledig 'compatibel' zijn met de overige programmaonderdelen. Bovendien werkt een school die deze en andere kleine talen invoert, op een duidelijke en concrete wijze aan een intercultureler en internationaler klimaat en uitstraling.

Ook de positie van de docenten Turks of Arabisch wordt duidelijker en sterker. In dit kader is het van belang dat zij niet langer min of meer automatisch worden belast met leerlingbegeleidingstaken voor leerlingen met een Turkse of Marokkaans/Arabische achtergrond, maar een volwaardige plaats claimen tussen de andere docenten. Als het goed is zullen zij straks meer contact met hen hebben, bijvoorbeeld over ICT of literatuur.

Voor leerlingen met een Turkse of Arabische taalachtergrond wordt het nog aantrekkelijker om deze talen in het pakket te kiezen nu deze vakken ook op havo en vwo echt mee gaan tellen. Zelfs leerlingen die aarzelen om hun 'eigen' taal te kiezen waar het gaat om het lange traject, krijgen als het ware een herkansing in de vorm van de startersvakoptie die met name ook interessant kan zijn voor geïnteres-

seerde leerlingen met een autochtone achtergrond. Wat een uitdaging en een prachtkans voor echte interculturele ontmoetingen en mogelijkheden om kennis te maken met deze wereldtalen en het immense culturele erfgoed erachter!

### Consequenties voor school en docenten

Het is duidelijk dat de inrichting van de nieuwe tweede fase een geweldige omslag zal betekenen voor de werkwijze van scholen in het algemeen. Hoe het vormgeven aan de centrale gedachten als de eigen verantwoordelijkheid en de grotere zelfstandigheid van de leerling precies zal uitpakken, is nu nog moeilijk te zeggen. Dat zal natuurlijk ook per school verschillen. Zoals gezegd is het echter een buitengewoon goede zaak dat de kleine talen, inclusief Turks en Arabisch, van meet af aan duidelijk mee op de rails zijn gezet. Dat stimuleert de samenwerking met andere vakken en docenten.

Een en ander betekent echter nogal wat voor de docenten Turks en Arabisch die in de tweede fase aan de slag gaan. Net als de docenten van de andere talen zullen zij moeten leren werken met het studielast-principe, waardoor op den duur het oude vertrouwde lesrooster, in elk geval voor een deel kan verdwijnen. Ook zij zullen creativiteit aan de dag moeten leggen om een vertrouwde en stimulerende leeromgeving te scheppen voor de leerling die recht doet aan de kernveranderingen van de tweedefasefiloso-

Engels

# Swift of Touchdown

aan u de keus

1  
- 2<sup>e</sup> -  
fase  
1

nieuw




Thieme biedt voor Engels twee speciaal voor de tweede fase geschreven leergangen. Beide leergangen zijn op vele manieren inzetbaar en spelen in op het zelfstandig werken van de leerlingen. Uiteraard verschillen ze van elkaar. U kiest de leergang die het beste past bij uw specifieke schoolsituatie, wensen en ideeën.

Een belangrijk verschil is dat *Swift* (taalvaardigheid) bestaat uit textbooks inclusief cd's en workbooks; *Touchdown* (literatuur én taalvaardigheid) heeft een handbook voor havo en vwo en tien losse projectkaternen inclusief cd's. Maar er zijn uiteraard meerdere verschillen. Oordeelt u zelf en vraag een beoordelingspakket aan!

Begin 1998 zijn de eerste delen van *Swift* en *Touchdown* gereed. Meer informatie vindt u op onze Internetsite: <http://www.thieme.nl>  
U kunt ook onze Docentlijn bellen: (0575) 59 48 80  
of een e-mail sturen: [info@thieme.nl](mailto:info@thieme.nl)



fie, samen te vatten aan de hand van de trefwoorden vaardigheidsgericht, begeleidend, gedifferentieerd en samenhangend.

Een heel belangrijke 'transformatie', waaraan in de ondersteuning van de docenten veel aandacht moet worden besteed, is voorts de omschakeling van een meer statisch-abstracte manier van lesgeven naar een praktisch-communicatieve. Daartoe is het zaak dat er leerplannen en lesmaterialen worden ontwikkeld die recht doen aan de tweedefaseprincipes. Wat het lesmateriaal betreft – dit hoeft niet van grond af aan te gebeuren, want er is ongetwijfeld materiaal te vinden in binnen- en buitenland dat daarvoor als basis kan dienen. Bij het ontwikkelen van communicatief materiaal is wellicht samen te werken met landen als Duitsland (Turks) en Frankrijk (Arabisch).

#### **Van moedertaal naar moderne vreemde taal**

Tot nu toe had het merendeel van de leerlingen dat Turks of Arabisch volgde een Turkse of Arabische taalachtergrond. Daardoor neigde de manier van aanbieden van de meeste docenten naar een moedertaalachtige aanpak.

Nu zet de mogelijkheid om Turks en Arabisch te kiezen als startersvakken de deur wijd open voor leerlingen zonder een Turkse of Arabische taalachtergrond. Tegelijkertijd zal ook de voorkennis van leerlingen wier ouders of grootouders uit Turks- of Arabischsprekende landen afkomstig zijn, allengs minder worden. Dit betekent dat de huidige docenten hun vak steeds minder zullen moeten aanbieden vanuit een moedertaalperspectief, maar steeds meer vanuit een regulier mvt-perspectief. De gemiddelde docent zal immers steeds minder uit kunnen gaan van impliciet bij de leerlingen aanwezige kennis. De komende jaren zullen voor de docent dus in het teken staan van een soort glijdende schaal tussen moedertaal- en mvt-onderwijs. Op vermogen tot differentiëren van de docenten Turks en Arabisch zal daardoor een groot beroep worden gedaan.

Overigens ligt de zaak hier enigszins verschillend voor Turks en Arabisch, omdat het Arabisch zoals dat op school wordt onderwezen in feite nooit iemands moedertaal is, doordat in de Arabische landen tal van dialecten worden gebruikt voor de dagelijkse omgang. Wel staat het ene dialect dicht bij het moderne standaard-Arabisch dan een ander.

#### **De inhoud: leerplannen en leermiddelen**

Er is een eerste begin gemaakt met de leermiddelenontwikkeling door de uitgave van de methodes *Turks Communicatief* en *Arabisch Communicatief*, bestemd voor leerlingen met voorkennis. Op korte termijn verschijnen ook de eerste delen van een nieuwe, onder auspiciën van het HCO te Den Haag ontwikkelde methode voor leerlingen zonder voorkennis: *Turks Intensief voor iedereen* en *Arabisch Intensief voor iedereen*. Hoewel deze leermiddelen niet specifiek zijn ontwikkeld voor de tweede fase van havo en vwo zullen ze daar dankbaar gebruikt worden. Wellicht kan voor de ontwikkeling van nieuw materiaal voor de startersvakken gebruik gemaakt worden van programma's voor volwassenen, zoals die van het LOI, het NTL, Teleac, Tömer

(Universiteit van Ankara) en het Institut du Monde Arabe.

Het Cito werkt aan een werkboek waarmee docenten zelf lesmateriaal kunnen ontwikkelen voor het trainen van de luistervaardigheid op basis van luisterfragmenten.

Leerplannen voor de tweede fase, vergelijkbaar met de in 1996 verschenen leerplannen Arabisch en Turks voor vbo/mavo, zijn er helaas nog niet. Het zou een goede zaak zijn, met name ook voor de startersvaktrajecten, als dergelijke leerplannen, met – zoals in de vbo/mavo-leerplannen – veel praktische suggesties, op korte termijn worden ontwikkeld.

Daarnaast zijn als richtinggevend documenten voor de inrichting van Turks en Arabisch in de tweede fase te beschouwen: de examenprogramma's, die zeer expliciet aangeven aan welke eisen de kandidaten moeten voldoen, de vastgestelde beheersingsniveaus voor de vier vaardigheden en de zojuist verschenen voorlichtingsbrochure over Arabisch en Turks in de tweede fase van de SLO. Daarin zijn de examenprogramma's en de beheersingsniveaus ook te vinden. Ook documenten als de 'aanzet' voor een leerplan Italiaans in de tweede fase (SLO 1996) bieden enig houvast bij een eerste inrichting van de nieuwe trajecten voor Turks en Arabisch in havo en vwo. Terecht is in de plannen voor de tweede fase een prominente plaats toebedacht aan elektronische taal-, tekstverwerkings- en spellingsprogramma's. Inmiddels heeft zich vanuit Levende Talen een werkgroepje geformeerd dat de belangen van Turks en Arabisch op dit gebied behartigt.

CPS is voornemens een talen-website in te richten waarin ook informatie over de ontwikkelingen rondom Turks en Arabisch opvraagbaar is.

#### **Hoe nu verder?**

Er is zoveel te doen, dat het moeilijk te bepalen is wat er eerst moet gebeuren! Het navolgende activiteitenoverzicht moet daarom niet anders gezien worden dan als een opsomming uit de losse pols met twee accenten; het verbeteren van de situatie van de docenten en het verbeteren van de positie van Turks en Arabisch als moderne vreemde talen in het algemeen.

- Voor Turks en Arabisch als moderne vreemde taal (en niet alleen voor de tweede fase) moet worden voorzien in *leermiddelen* die voldoen aan de nieuwe pedagogisch-didactische uitgangspunten. Gedacht kan worden aan nieuwe ontwikkeling, maar ook aanpassing van buitenlands materiaal is mogelijk. Een stap die daaraan voorafgaat is het opsporen en inventariseren van materiaal dat zonder al te veel moeite kan worden aangepast aan de Nederlandse situatie.
- In vervolg op de reeds beschikbare leerplannen Turks en Arabisch voor vbo/mavo dienen er *leerplannen voor havo/vwo* te worden ontwikkeld, gedifferentieerd naar het lange traject en naar het startersvak.
- In de *opleiding en ondersteuning* moet – aan de hand van een planning voor de langere termijn – degelijke informatie worden gegeven over de ver-