

TUSSEN BLOKKENDOOS EN TAALBAD

Waarheen met ons vreemdetalenonderwijs? Deel II

De communicatieve wende is nog steeds niet voltooid. De receptieve vaardigheden worden het meest communicatief aangepakt, maar ook daar valt nog het nodige te verbeteren. Bij de productieve vaardigheden blijft de overgang van blokkendoos naar taalbad problematisch, ook met de ‘taken’ in de huidige generatie vreemdetalenleergangen. (Deel I van dit artikel verscheen in *LTM* 2016-4, p. 10-14.)

ERIK KWAKERNAAK

Gemeten aan twee eeuwen dominantie van de grammatica-vertaalmethode heeft zich sinds 1970 een revolutie in het vreemdetalenonderwijs (vto) voltrokken. In de *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland* (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015, p. 377-408) wordt beschreven hoe dat ging: niet in één grote aardverschuiving, maar in fasen. In de jaren zeventig werd het vertalen in en uit de moedertaal teruggedrongen, en bij de grammatica verschoven de nadruk van het uit het hoofd leren van de regels naar het toepassen ervan. In de tweede helft van de jaren tachtig verloor de grammatica als geheel haar centrale positie, en in de jaren negentig daalden de vier vaardigheden in de onderbouw in. Literatuur en taalverwerving

werden losgekoppeld. Het vreemdetalvaardigheidsonderwijs had geen eigen inhoudelijk domein meer.

Onopgelost probleem

Communicatieve kerndoelen en dito eindtermen in de examenprogramma's kunnen niet verhinderen – of maken juist extra duidelijk – dat het grote probleem van de grammatica-vertaalmethode ook door de communicatieve benadering niet opgelost is: de kloof tussen enerzijds het oefenen met geïsoleerde taalelementen en anderzijds het gebruik daarvan in betekenisvolle gehelen, vooral bij de productieve vaardigheden. Dat wordt vaak het transferprobleem genoemd.

De communicatieve benadering lukt in de praktijk relatief goed in de receptieve omgang met taal. Bij lees-



Hilde van Impe, *Taalbad*. Detail installatie in het voormalige klooster Terloo in Bellingen in het kader van Kunst in het Dorp 2007

en luisterteksten is een taalbadachtige (immersieve, top-down) benadering eerder mogelijk: niet alle woorden hoeven gekend en een voor een vertaald te worden om een tekst te kunnen begrijpen. Maar bij de productieve vaardigheden wordt elk gebrek aan woordkennis en grammaticabeheersing pijnlijk duidelijk in gezocht, gestamel, kromme zinnen, dito tenen en veel frustratie waar leerlingen en docenten niet vrolijk van worden.

In de praktijk is de neiging sterk om de nadruk te leggen op het oefenen met geïsoleerde taalelementen en zelden uit te stijgen boven het zinsniveau als grootste betekenisvolle eenheid. Bij lees- en luisterteksten gaan de vragen soms nog wel tot alineaniveau, maar een wat langere tekst als geheel komt zelden in beeld. Een systematische training in het samenvatten zou dat doen,

maar samenvatten als expliciet leerdoel ligt in het vto achter de didactische horizon. Bij schrijfvaardigheid, die minder aandacht krijgt dan ten tijde van de grammatica-vertaalmethode, wordt geen aandacht geschonken aan het vinden en ordenen van de inhoud. Alle aandacht gaat naar het formuleren op zinsniveau, meestal van voorgegeven inhouden. Spreek- en gespreksvaardigheidstraining blijft vaak steken in minitekstjes die schriftelijk geconstrueerd en mondeling gereproduceerd worden.

De algemeenonderwijskundige vernieuwingsbeweging van de jaren negentig concentreerde zich op actief en zelfstandig leren. Dat werd meestal gerealiseerd als werken aan schriftelijke opdrachten, op papier of op de computer, individueel of in groepjes. In het vto werkte dat deels contraproductief: het versterkte de neiging

tot makkelijk nakijkbare opdrachten waarbij maar één antwoord goed is. Het zelfstandig werken ging van de klassikale lestijd af, waardoor het gebruik van de doeltaal als voertaal en het mondeling oefenen verder in de verdrinking kwamen (Kwakernaak, 2010a).

ERK

Midden in het invoeringsgewoel van de tweede fase havo/vwo verscheen het Europees Referentiekader (Council of Europe, 2001; Nederlandse Taalunie, 2006). Dat werd door de vto-vernieuwers aangegrepen als een middel tot verdere actie, misschien wel als een vlucht naar voren uit de praktische, methodische problemen. Maar daarvoor bood het ERK nu juist geen oplossing. Het trachtte alleen niveaus van taalvaardigheid internationaal en taalafhankelijk te definiëren, deed dat in communicatieve termen, maar hield zich strikt neutraal wat de methoden betreft om die niveaus te bereiken. Desondanks werd het ERK vaak gebruikt als katalysator om het vto tot verdergaande methodische vernieuwing te bewegen. Daarbij lieten de onderwijsvernieuwers na om de concrete praktijkproblemen te analyseren en daar oplossingen voor te vinden.

In de vernieuwingsverklaring werd het ERK vaak gekoppeld aan de taakgerichte aanpak. Die is in zijn radicale vorm diametraal tegenovergesteld aan de blokkendoosachtige (bottom-up, assemblerende) benadering, die in de schoolpraktijk nog steeds domineerde en domineert, vooral met betrekking tot de productieve vaardigheden. Traditioneel wordt het curriculum opgebouwd als geordende reeks van geselecteerde taalmiddelen waarbij vervolgens teksten en situaties gezocht worden. De puur taakgerichte aanpak ziet het curriculum als een reeks van levensechte, complexe communicatieve taken waarin de leerlingen tegen allerlei taalproblemen oplopen die ze op hun eigen wijze moeten oplossen. Deze benadering wil lijken op een natuurlijk taalverwervingsproces en laat in haar orthodoxe vorm weinig of geen ruimte voor de gebruikelijke schoolse, kunstmatige ingrepen: zorgvuldige selectie, ordening en systematische herhaling van taalmiddelen met als doel het taalverwervingsproces te vergemakkelijken en te versnellen.

Taken

De huidige generatie vto-leergangen laat zien dat er met de taakgerichte aanpak wel geflirt, maar niet echt vreemdgegaan wordt. De invloed ervan blijft beperkt tot 'taken' die veelal aan het eind van hoofdstukken staan en min of meer levensechte en/of complexe opdrachten inhouden. Deze vaak (mini)projectachtige activiteiten vervullen in feite de functie van wat omstreeks 1980 in

de (laat)audiolinguale fasemodellen (bijvoorbeeld Kwakernaak, 1981; Westhoff, 1978) 'transfer' en in de communicatieve oefeningstypologie van Neuner, Krüger en Grever (1981) 'Entfaltung von freier Äußerung' genoemd werd. In deze opdrachten krijgen de leerlingen de mogelijkheid om de eerder geïsoleerd geoefende taalmiddelen communicatief in te zetten, schriftelijk en/of mondeling.

De problemen van de 'taken' verschillen niet wezenlijk van die van de transferoefeningen van de jaren tachtig. In het reguliere voortgezet onderwijs zouden die problemen massief optreden bij een werkelijk taakgericht vto. Ze betreffen minstens vijf aspecten: inhoud (1), motivatie (2), organisatie (3), efficiëntie (4) en taalgerichte feedback (5).

Omdat het vto (in tegenstelling tot tweetalig onderwijs of CLIL) geen eigen inhoud (1) heeft, kunnen de 'taken', net als alle teksten en andere oefeningen, over alles gaan. De leergangauteurs neigen wel vaak tot onderwerpen uit de sfeer van kennis van land en samenleving, ook interculturele vorming of competentie genoemd. Maar zolang dat vakonderdeel geen duidelijke contouren heeft en geen verplichte status en doelen inclusief toetsing, ontstijgen de 'taken' voor leerlingen en docenten nooit de vrijblijvendheid. De meer geavanceerde leergangauteurs onderkennen dit probleem en leveren bij de 'taken' ook beoordelingscriteria, maar het is moeilijk die voor de inhoudelijke kant echt hard te maken. Dat betekent dat de inzet van leerlingen sterk afhankelijk is van intrinsieke motivatie (2). Die is bij projectachtige opdrachten, zeker als ze frequent voorkomen, niet automatisch gegeven en lang niet gegarandeerd met ieder onderwerp bij iedere groep en bij iedere leerling.

Organisatorische problemen (3) ontstaan bij projectachtige opdrachten door de lesurenstructuur en roosters. Het is riskant om groepswork als huiswerk te laten doen: leerlingen kunnen dat vaak niet organiseren. De neiging van docenten wordt dan om zo veel mogelijk werk binnen contact- en/of min of meer begeleide zelfwerkzaamheids- of projecttijd te laten doen. Maar daarbij dringt zich de vraag op hoe efficiënt (4) deze kostbare tijd gebruikt wordt: wat is het taalvaardigheidsleereffect als de leerlingen lang bezig zijn met overleg in de moedertaal voor een relatief geringe receptieve en/of productieve 'doeltaalomzet'? Het doeltaal-voertaalideaal is in het Nederlandse vto in klassikale situaties al ver weg, maar nog veel meer tussen leerlingen onderling bij groepswork (Kwakernaak, 2010a).

Als laatste punt de taalgerichte feedback (5), vooral bij de productieve vaardigheden. Die is van groot belang

bij de gebruikelijke blokkendoosaanpak, maar nog meer bij taalbadactiviteiten. Hoe gebrekkig of hoe goed is de prestatie? Hoe complexer de opdracht, des te moeilijker wordt het om adequate feedback te geven. Toch is die cruciaal voor het leerproces. Juist op dit punt kan vto stukken beter scoren dan een natuurlijk verwervingsproces – en ook beter dan tweetalig onderwijs (CLIL), waarin de hoofdlerlijn vakinhoudelijk van aard moet zijn. Met andere woorden, feedback is bij uitstek de grote kunst van een goede vreemdetaldocent.

Dat betekent niet alleen bemoedigen, maar ook een trefzekere keus van hulpjes, attenderingen en correcties, idealiter aangepast aan het punt waarop de individuele leerling zich in zijn verwervingsproces bevindt. Bij de pakweg tweehonderd leerlingen die veel vreemdetaldocenten wekelijks langs zien komen, is dat natuurlijk uitgesloten. Weinig leereffect is te verwachten van willekeurige, onsystematische feedback zonder herinnering aan en herhaling van wat eerder aan de orde was, en zonder rekening te houden met wat een leerling op kan pikken en wat afglijdt zonder te bekliven. Goede feedback is in de schoolcontext alleen te realiseren bij de gratie van zorgvuldig uitgezochte en voor docenten en leerlingen transparante leerlijnen, die zo goed mogelijk zijn afgestemd op wat de gemiddelde leerling aankan in zijn of haar verwervingsproces.

Tussen blokkendoos en taalbad

Talenonderwijs kan niet zonder samenhangende, betekenisvolle taaluitingen als uitgangspunt en als doel, maar ook niet zonder gerichte aandacht voor de elementen waaruit de taal opgebouwd is. De geschiedenis van het talenonderwijs kan gezien worden als een eeuwige zoektocht naar een evenwicht tussen blokkendoos en taalbad, dus tussen een meer bottom-up assemblerende en meer top-down immersieve aanpak. Daarbij slaat de balans vaak door van de ene naar de andere onevenwichtigheid, vooral in het theoretische debat.

Sinds ongeveer 1970 beweegt het vto zich van de sterk blokkendoosgeoriënteerde grammatica-vertaalmethode in de tegenovergestelde richting. Dat proces is relatief ver gevorderd op het gebied van de receptieve vaardigheden; maar op dat van de productieve vaardigheden stuit het op duidelijke grenzen. Enerzijds ligt dat aan de uiteenlopende processen van taalreceptie en taalproductie, en anderzijds aan de beperkingen die

de schoolwerkelijkheid oplegt aan didactische idealen. Beide aspecten worden in de discussies vaak veronachtzaamd.

Een valkuil is overschatting van taalhandelingen en taaltaken als leidraad voor de opbouw van de lange vreemdetalencurricula in het voortgezet onderwijs (Kwakernaak, 2010b). Zo'n overschatting kan het gevolg zijn van een fascinatie door de communicatieve doelomschrijvingen van het ERK en de taakgerichte methodiek. Het primaire probleem van de vreemdetallearder is de beschikking te krijgen over voldoende doeltaalmiddelen. Natuurlijke taalverwervingsprocessen van leerders, in de moedertaal en in een tweede taal, verlopen niet in een vaste relatie met de taalhandelingen en taken waarmee die leerders achtereenvolgens geconfronteerd worden, maar verregaand onafhankelijk daarvan. Dat geldt voor een flink (vooral het meest frequente) deel van de woordenschat, maar zeker voor uitspraak, spelling en grammatica. Dat wil zeggen dat de leerling het meest gebaat is bij een curriculum gebaseerd op efficiënte leerlijnen voor die taalmiddelen, waarbij passende taalhandelingen en taken gezocht zijn, en niet omgekeerd. Dat betekent geen terugkeer naar de grammatica-vertaalmethode, die de taalmiddelen helemaal isoleerde van taalhandelingen en taken.

Waarheen met ons vreemdetalenonderwijs?

Wat zijn mogelijke conclusies voor de toekomstige koers van het Nederlandse vto? Het is verstandig om een onderscheid te maken tussen wat op middellange en wat op langere termijn haalbaar zou kunnen zijn. Met 'middellange termijn' bedoel ik een of twee leerganggeneraties, dat wil zeggen zo'n zes tot twaalf jaar. Suggesties daarvoor staan in het kader op de volgende pagina.

De langere termijn is moeilijk in jaren te specificeren, want afhankelijk van allerlei onvoorspelbare ontwikkelingen, niet in de laatste plaats maatschappelijke en onderwijspolitieke. De hoofdrichting zou moeten zijn: meer nadruk op inhoud en betekenis boven woorden en zinsniveau – zonder die woord- en zinsniveaus uit het oog te verliezen, want zonder woorden en zinnen geen teksten, dus geen communicatieve boodschappen.

Dat betekent een gericht streven om het vto een eigen inhoud te geven. Het moet over van alles kunnen gaan, van het weer, hobby's en de weg vragen tot en met discussies over duurzaamheid en vluchtelingenpro-

blemen, maar daarnaast moet er een eigen inhoudelijk kerndomein afgebakend worden. Het ligt het meest voor de hand om dat te zoeken op het gebied van interculturele vorming, traditioneel bekend als kennis van land en volk of van land en samenleving. Daarvan zou kennis over taal, taalcultuur en talen leren uitdrukkelijk deel moeten uitmaken. Dat kerndomein moet geen vage en vrijblijvende, maar een vastomlijnde en verplichte, toetsbare status hebben. Daarmee komt ook een oplossing van het probleem van de inhoudelijke feedback op leerlingproducten in de doeltaal in zicht.

Het andere streven zou gericht moeten zijn op het probleem van de taalgerichte feedback. Hoe kunnen docenten beter in staat gesteld worden om op receptieve en productieve leerlingenprestaties effectieve feedback te geven? En dan niet alleen kortetermijnfeedback, een of twee keer na een eerste introductie of bewustmaking van een taalelement of -probleem, maar in het perspectief van een curriculum van meerdere jaren waarin een leerling met meerdere docenten te maken kan krijgen. Antwoorden zullen in uiteenlopende richtingen gezocht moeten worden: onderzoek naar een effectieve curriculumopbouw, naar een optimale mix van receptieve en productieve en van taalbad- en blokkendoosactiviteiten, naar duidelijke, voor docenten en leerlingen transparante leerlijnen, naar betere organisatievormen voor het vto inclusief tijdverdeling en groepsgrootte.

Voor alles geldt: het is een weg van kleine en op zich weinig spectaculaire stappen. Alles-moet-andersboodschappen die voorbijgaan aan een historische, evidencebased analyse van de schoolwerkelijkheid, zijn contraproductief. ■

LITERATUUR

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Straatsburg: Auteur.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Kwakernaak, E. (1981). Een fasenmodel voor het vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen*, 358, 1–35.
- Kwakernaak, E. (2010a). Algemeendidactische trends en vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 97(3), 10–14.
- Kwakernaak, E. (2010b). Het verkeerde eind? *Levende Talen Magazine*, 97(8), 16–21.
- Kwakernaak, E. (2016). Tussen blokkendoos en taalbad: Waarheen met ons vreemdetalenonderwijs? Deel I. *Levende Talen Magazine*, 103(4), 10–14.
- Nederlandse Taalunie. (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Maastricht: Auteur.
- Neuner, G., Krüger, M., & Grever, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlijn: Langenscheidt.
- Westhoff, G. J. (1978). Onderwijsleerfasen in het moderne vreemde talen onderwijs. *Levende Talen*, 329, 71–85.

De volgende suggesties voor verbeteringen van het vto op middellange termijn zijn deels bedoeld voor docenten, maar vooral voor leergangauteurs. Leermiddelen bepalen in hoge mate de onderwijspraktijk. Omdat de productie en de keus ervan plaatsvinden volgens de principes van de vrije-markteconomie zonder centrale kwaliteitscontrole, is openbare discussie over die kwaliteit van het allergegrootste belang. Leerganganalyse en -beoordeling verdienen veel meer aandacht dan ze krijgen.

- Bouw een samenvattingsleerlijn in. Dat geeft een hoofdrichting aan de leesvaardigheidslijn. Vragen bij leesteksten moeten niet bedacht en gesteld worden zoals in de Cito-toetsen, in een volgorde van afvraagbare elementen zoals die toevallig achtereenvolgens in de tekst opduiken, maar op leesstrategische basis, dat wil zeggen in principe in twee of meer rondes van globaal (tekstniveau) naar detail (zins- en woordniveau). Let op het (stil)leestempo, om leerlingen zo vroeg mogelijk van het eenzijdig bottom-up vertalend lezen af te helpen.
- Werk ook bij luistervaardigheid van globaal naar detail; train leerlingen om grotere stukken tekst als eenheden van elkaar te onderscheiden. Dat lukt je niet door alleen selectief luisteren te oefenen met vragen vooraf.
- Bouw voor productieve beheersing oefeningstypes in die de kloof overbruggen tussen (schriftelijke, sterk gestuurde) blokkendoos oefeningen (woordenschat, grammatica) enerzijds en (mondelijke, open) taalbadoefeningen anderzijds, bijvoorbeeld geleide spreekoefeningen in de vorm van korte dialogen die in tweetallen gedaan en klassikaal overhoord kunnen worden. Let op herhaling en tempo.
- Zorg dat complexere opdrachten altijd concrete beoordelingscriteria meekrijgen, taalgerichte én inhoudelijke.
- Vind een serie zwaartepunten voor de leerlijn voor interculturele vorming en neem die mee als onderdelen van de toetsen.

Deze punten worden her en der al (deels) gerealiseerd. Bekijk andere leergangen (van je eigen en andere doeltaal) voor voorbeelden en doe je voordeel.

agenda



- 18 juni 2016**
Russisch–Poolse Studiedag, Amsterdam, <www.levendetalen.nl>
- 18 juni 2016**
Conferentie Nederlands 2032? Nederlands NUI, Utrecht, <www.lerarennederlands.nl>
- 26 september 2016**
Europese Dag van de Talen, <<http://edl.ecml.at>>
- 26 september 2016**
NL Speaks, <www.nlspeaks.eu>
- 1 oktober 2016**
Ideeëndag Frans, Woerden, <www.levendetalen.nl>
- 7 oktober 2016**
Dag van de Friese letterkunde, <www.fryske-akademy.nl/nl/letterkundedei>
- 7 – 8 oktober 2016**
ETPRS16, Amersfoort, <www.tprsplatform.nl>
- 13 oktober 2016**
Nationaal Congres Taal en Lezen, <bit.ly/ltm-taalenlezen>
- 2 november 2016**
NRO-congres, Amersfoort, <www.nro-congres.nl>
- 4 november 2016**
Landelijke Studiedag van Levende Talen, thema Meer Taligheid
- 7 – 9 november 2016**
Dé Onderwijsdagen, Rotterdam, <www.deonderwijsdagen.nl>
- 18 – 20 november 2016**
Nederlands als buurtaal, Luik, <www.taalunieversum.org>
- 17 maart 2017**
Nationaal Congres Engels, Ede, <www.nationaalcongresengels.nl>
- 24 – 25 maart 2017**
Nationaal Congres Frans, <www.congresfrans.nl>

binnenkort

Dag van de Friese Letterkunde

Op vrijdag 7 oktober 2016 is het 350 jaar geleden dat het testament van de ‘Friese Shakespeare’ Gysbert Japix werd voorgelezen. De Fryske Akademy grijpt die gelegenheid aan om in Leeuwarden de eerste Dag van de Friese Letterkunde te organiseren. De dag wordt geopend door classicus en dichter Piet Gerbrandy, die een lezing zal houden over de vraag wat Gysbert Japix de moderne lezer te bieden heeft. Gerbrandy is bekend van zijn dichtwerk en zijn onderhoudende essays en recensies over poëzie en over de literatuur van de oude Grieken en Romeinen.

De Dag van de Friese Letterkunde wil niet alleen een podium zijn voor het verspreiden van kennis over de Friese literatuur en letterkunde, maar ook een gelegenheid om het netwerk te verstevigen, zowel van kenners van de Friestalige letteren als kenners van Nederlandse of anderstalige letteren. Op de Dag is ook ruimte voor discussie over manieren om de kennis van Friese literatuur te verbreden en te vergroten.

Voor meer informatie, zie <bit.ly/ltm-frieslet>.

Congres Frans 2017: Le français, ça marche !

Komende lente vindt alweer het 14e Nationaal Congres Frans plaats, met als thema ‘Le français, ça marche !’. Op vrijdag 24 maart en zaterdag 25 maart 2017 bent u van harte welkom voor deze tweejaarlijkse gelegenheid voor leraren Frans uit alle geledingen van het onderwijs om zich te laten inspireren en enthousiasmeren. U ontmoet er gelijkgestemde collega’s in een inspirerende en gezellige omgeving.

In het najaar zal het programma bekend worden en vanaf dat moment zal het congres snel vollopen. Hou dus de website <www.congresfrans.nl> goed in de gaten en reserveer alvast deze data in uw agenda.

Eerste internationale TPRS-conferentie in Noord-Europa

Op 7 en 8 oktober 2016 zal op het Vathorst College in Amersfoort de allereerste internationale conferentie in Noord-Europa plaatsvinden voor taaldocenten mvt en NT2 die kennis willen maken met TPRS én docenten die daar al mee werken. Steeds meer taaldocenten in Nederland werken met TPRS, Teaching Proficiency through Reading and Storytelling. Het is een bijzonder effectieve en dynamische manier van lesgeven waarbij leerlingen een vreemde taal leren via interactieve verhalen en lezen.

De ETPRS16-conferentie biedt workshops en demonstratielessen van internationaal bekende TPRS-docenten en wordt afgesloten door coryfee Stephen Krashen. Drijvende kracht achter de conferentie is de Stichting TPRS-Platform, die zich al jaren inzet voor TPRS in Nederland en nu ook op internationaal niveau docenten met elkaar wil verbinden en de kennis en vaardigheden op het gebied van TPRS wil vergroten.

Voor meer informatie, zie <www.tprsplatform.nl>.

Nationaal Congres Engels 2017: Teaching the 21st-century learner

Op 17 maart 2017 vindt het 12e Nationaal Congres Engels plaats. Het thema is bekend (‘Teaching the 21st-century learner’) en we zijn op zoek naar good practices. Docenten kunnen zich melden voor het geven van een workshop. Kijk op de website voor meer info (<www.nationaalcongresengels.nl>) of mail naar <cmmhvangoel@planet.nl>. Reacties graag vóór 1 juli 2016.