

HONDERD JAAR LEVENDE TALEN
1911–2011

VERLEDEN EN TOEKOMST VAN HET TAALONDERWIJS

COLOFON

Honderd jaar Levende Talen (1911–2011): Verleden en toekomst van het taalonderwijs is een uitgave van de Vereniging van Leraren in Levende Talen.

VLLT

De Lairessestraat 125-sous
1075 HH Amsterdam
telefoon (020) 470 39 27
e-mail <bureau@levendetalen.nl>

ONDER REDACTIE VAN

John Daniëls
Arie Hoeflaak
Erik Kwakernaak

EINDREDACTIE

Johan Graus

FOTOGRAFIE

Anda van Riet

ONTWERP EN OPMAAK

Pharos | M. van Hootegem

DRUK

Trioprint Grafisch Centrum

© 2011 Vereniging van Leraren in Levende Talen

ISBN 978-90-810288-0-6

De redactie heeft ernaar gestreefd de rechten van de illustraties te regelen. Degenen die desondanks menen rechten te kunnen doen gelden, kunnen zich alsnog tot de redactie wenden.

LEVENDE Talen

‘Een taal leren is als leren fietsen. Het rijtuig ziet er zo vervaarlijk uit, zo hoog, zo massief ook. Dan moet je er maar op zien te komen. Een beetje netjes remmen is ook nog een hele kunst. En wat er nog meer bij komt kijken, een rechte koers varen totdat je ineens een bocht moet nemen. Je zult een paar keer vallen. Het hoort erbij. Je moet het durven...’

Aldus de Marokkaans-Nederlandse schrijver Abdelkader Benali, die inmiddels het Berbers, Nederlands, Engels, Frans, Duits, Italiaans, Arabisch en Hongaars beheerst. De passage maakt deel uit van een essay dat hij uitsprak op een conferentie van de Vereniging van Leraren in Levende Talen. En zelden las ik een beelden-der metafoor over het leren van een taal.

Deze jubileumuitgave markeert de verjaardag van uw vereniging, en inmiddels bent u, als honderdjarige, een *éminence grise*. Maar wat er al sinds 1911 allemaal veranderd is in het taalonderwijs, de rol die u speelt bij het ondersteunen van al die leerlingen die door de jaren heen willen ‘leren fietsen’, is dat niet. Uw werk heeft eeuwigheidswaarde. En dat geldt net zo voor het werk van al die duizenden taaldocenten die u vertegenwoordigt.

Het bijdragen aan de kwaliteit van (vreemde) talen, en werken aan de vertegenwoordiging en professionaliteit van leraren en docenten is de *corebusiness* van uw vereniging. En de manier waarop u daar handen en voeten aan geeft, maakt u een belangrijke speler in het veld. Niet alleen is de jaarlijkse Landelijke Studiedag een terugkerend netwerkevenement van vakgenoten. De afgelopen jaren droeg u bij aan heel wat meer belangrijke initiatieven, zoals uw publicatie *Taal Centraal*, *Werkplaats Talen* en het op de jubileumdag gepresenteerde Masterplan ERK.

En ook bij het oplossen van actuele problemen bent u een waardevolle partner. Zo denkt de vereniging mee over hoe het ERK beter kan worden verankerd in de

examenprogramma’s en examens van het voortgezet onderwijs. Dat is mooi!

Taal is niet alleen heel erg leuk en boeiend, het opent ook deuren. In een tijd waarin voor veel mensen het buitenland heel bereikbaar is geworden, waarin onze economie steeds internationaler opereert en we behalve Nederlander ook Europeaan zijn, zou eigenlijk iedereen zijn vreemde talen goed moeten beheersen. In Duitsland doen ondernemers het liefst zaken in hun eigen taal. En tweetalig onderwijs geeft leerlingen die in het buitenland willen studeren natuurlijk een geweldige voorsprong. Niet voor niets zijn we vorig jaar ook met Chinees begonnen, ook al een sectie binnen uw vereniging. Het is wellicht over een aantal jaren helemaal niet meer zo’n overbodige luxe om een mondje Mandarijn te spreken. Maar dat is toekomstmuziek. En die klinkt op uw jubileumbijeenkomst, waar deze uitgave zal worden uitgereikt.

Uw belang is dus alleen maar toegenomen sinds uw oprichting in 1911, en dat moet u een goed gevoel geven. Tekenend voor uw levendigheid is in elk geval dat u naar aanleiding van uw symposium in mei speculeert op de rol van het taalonderwijs in een opnieuw sterk veranderde omgeving. U tekent voor de komende honderd jaar levende (vreemde) talen, zoveel is duidelijk. En daarmee wens ik u heel veel succes!



Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart
Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap

Honderd jaar Levende Talen

Hulde aan de taaldocent

Honderd jaar lang al komt Levende Talen op voor goed taalonderwijs door goede taaldocenten, die daarvoor ook goed beloond moeten worden. Heel wat generaties van kinderen, van een groeiende diversiteit, hebben hun taalvaardigheid, en daarmee heel wat meer, onder andere te danken aan deze docenten. Die taaldocent is in honderd jaar tijd wel veranderd. De moderne docent is niet meer alleen de overdrager van kennis maar ook de instructeur bij het ontwikkelen van vaardigheden, niet meer met de grammatica-vertaalmethode maar met communicatief onderwijs, met nog steeds plaats voor de ondersteunende rol van functionele grammatica. Van overhoorder en corrector is hij of zij soms een ‘digidocent’ geworden, of eigenlijk: een combinatie van alle rollen die ik net genoemd heb. De taaldocent van nu is de echte multitasker! Of die docent nu een griffel, een kroontjespen, een krijtje of een iPad als voornaamste wapen hanteert: de taaldocent blijft de cruciale succesfactor in de les Nederlands of vreemde talen, want alle moderne hulpmiddelen kunnen een goede docent wel ondersteunen maar niet vervangen.

Is onderwijs in aparte vakken als Nederlands en vreemde talen nog wel van deze tijd? Deze vraag werd enige tijd geleden veel gesteld en kreeg serieuze aandacht. Hij leidde tot grote twijfel en hier en daar tot dubieuze beslissingen. Gelukkig zijn veel beleidsmakers tot inkeer gekomen en hebben we gezien dat, ook al bied je veel zaken geïntegreerd aan en ook al werk je in vakoverstijgende kennisdomeinen, je dan nog – of juist dan – belang hebt bij aparte aandacht voor taalverwerking. De taaldocent mag zich dan ook verheugen in een toenemende populariteit.

Welke talen onderwijst hij of zij dan zoal? In 1911 ging het vooral om Nederlands, Frans en Duits. Tegenwoordig, ook taalonderwijs kent modes en grillen, lijken we ons bijna uitsluitend te richten op Nederlands en Engels. Die vernauwende ontwikkeling is geen goede zaak. Natuurlijk

zijn deze twee talen allebei succesvoorwaarden voor ieders school- en professionele carrière, maar daarmee zijn we er nog niet. We verdienen ons geld namelijk niet alleen met onze handel met de VS maar vooral binnen Europa en in toenemende mate via onze contacten met China. We moeten dus blijven investeren in een redelijke kennis van de taal van onze burens en van onze handelspartners. Een breed taalaanbod in het reguliere onderwijs is daarom geen culturele luxe – al mogen we trots zijn op de bijdrage aan ons culturele besef via het taalonderwijs –, maar een economische noodzaak. De Fenedex, de Federatie van Nederlandse Exporteurs, waarschuwt jaarlijks dat we per jaar meer dan tien miljard euro laten liggen aan mogelijke handel met Frankrijk en Duitsland vanwege onze afgenomen taalvaardigheid. Daarom biedt het huis van Levende Talen in vele gevarieerde kamers ruimte aan grote en kleine, bekende en exotische talen: Arabisch, Chinees, Duits, Engels, Frans, Fries, Italiaans, Nederlands, Nederlandse Gebarentaal, NT2, Russisch, Spaans en Turks.

Goethe leert ons dat wie geen vreemde talen kent, ook niets weet van zijn eigen taal. Martinus Langeveld weet: ‘Het denken verloopt in de bedding van de taal.’ Veel van dit soort eeuwige waarheden wijzen op het voortdurende belang van taal en taalonderwijs. In deze boeiende jubileumpublicatie blikken we met interesse terug en met enthousiasme vooruit. Ik hoop dat u daar als lezer veel plezier aan zult beleven. Honderd jaar lang al komt Levende Talen op voor goed taalonderwijs door goede taaldocenten, die daarvoor ook goed beloond moeten worden. Dat blijven we doen, uit liefde voor de taal, uit passie voor het onderwijs en uit betrokkenheid bij de leerlingen: de Nederlanders van vandaag, morgen en overmorgen.

Toon van der Ven
Voorzitter Levende Talen

Inhoud

Felicitering | Marja van Bijsterveldt-Vliegenthart

Honderd jaar Levende Talen: Hulde aan de taaldocent | Toon van der Ven

TERUGBLIK

Vier mijlpalen in het honderdjarig bestaan van de Vereniging van Leraren in Levende Talen | Arie Hoeflaak 8

Quousque tandem: De oprichting van Levende Talen | Frans Wilhelm 14

Het schoolvak Nederlands in honderd jaar: Een beschouwing | Piet-Hein van de Ven 20

De strijd voor taalkunde in het schoolvak Nederlands: Na veertig jaar eindelijk voet aan de grond? | Hans Hulshof & Peter-Arno Coppen 26

Honderd (en nog wat) jaar literatuuronderwijs Nederlands | Joop Dirksen 32

Veertig jaar literatuurdidactiek moderne vreemde talen | Jef Jacobs 38

Honderd jaar Fries in het onderwijs | Alex Riemersma 44

Een spiegel van de tijd: *Levende Talen* van 1914 tot 2004 | Arthur van Essen 50

Afscheid van O. den Beste: Opleiding en beroepstrots van leraren moderne vreemde talen | Erik Kwakernaak 56

Vreemdetalenonderwijsbeleid in Nederland: Van *Horizon Taal* (1990) tot *Vreemde talen in het onderwijs* (2008) | Theo van Els & Dirk Tuin 62

Oude en nieuwe Levende Talensecties | Erik Kwakernaak 68

Talenexpo.nl 74

TOEKOMST

De toekomst van het taalonderwijs | John Daniëls 78

Niet alleen maar Nederlands, Frans, Duits, Engels | Toon van der Ven 83

Scholen bouwen voor de toekomst: Leren van het verleden | John Daniëls 86

De docent van de toekomst moet leren omgaan met diversiteit | Peter Broeder & Mia Stokmans 88

Doeltaal-voertaal: Probeer het maar eens als beginnend docent | Antje van der Tak 90

Een drempelloze overgang van Engels mbo naar hbo: Haalbaar of toekomstmuziek? | Marianne Driessen 91

Vroeg vreemdetalenonderwijs in 2111 | Elly Deelder 92

LinQ: Versterking talenonderwijs Frans en Duits over 100 jaar | Séverine Blache 93

Tweetalig onderwijs in 2111: Volkomen vanzelfsprekend | Onno van Wilgenburg 94

Onderzoek naar taalverwerving vindt te weinig weerklank in het taalonderwijs | Gerard Westhoff 95

De innovatieve taaldocent van de toekomst is een netwerkende taaldocent | Rick de Graaff & Kristi Jauregi 96

TPRS, een nieuwe manier van taalonderwijs: Wat ik hoor vergeet ik, wat ik zie weet ik en wat ik doe onthoud ik | Alike Last 98

Laten we vooral ook opleiden voor de toekomst | Hans van Driel & Emmeken van der Heijden 100

Werken met weblogs | Guus Perry 102

De docent Nederlands van de toekomst | Willy Weijdema 104

Taal Expertise Centrum op het IJburg College: Docenten en leerlingen maken samen taalonderwijs van de toekomst | Barbara Krstovic & Karen Verheggen 106

Nederlands leren zonder boek | Wilma van der Westen 108

Leerlingen stellen eisen aan hun docent Duits | Kerstin Hämmerling 110

Taalbeleid: Nieuwe antwoorden op nieuwe vragen? | Wilma van der Westen 111

Overopa, had je ook Engels op school? | Huub van den Bergh 113

Hoe motiveer je de leerling van de toekomst? Advies: Vraag het de leerlingen van nu! | Karen Verheggen & Johan Keijzer 114

De toekomst van de virtuele leeromgeving | Nick Zwart & John Daniëls 116

Nieuwe ICT-toepassingen in het taalonderwijs | Rintse van der Werf & Anne Vermeer 120

Over honderd jaar hoeven leerlingen niet allemaal tegelijk in de gymzaal examen te doen: Op weg naar flexibele, adaptieve examens online | Helmut Rauschenberg 122

Gespreksvaardigheid en holografische simulaties op ERK-niveau: Een toekomst-perspectief? | Bas Trimbos 125

Auteurs 127

VIER MIJLPALEN IN HET HONDERDJARIG BESTAAN van de Vereniging van Leraren in Levende Talen

ARIE HOEFLAAK

Ter introductie van het deel Terugblik in deze jubileum-uitgave wordt een aantal saillante elementen geplukt uit drie speciale uitgaven van het verenigingsblad ter gelegenheid van voorafgaande jubilea. Vervolgens worden de bijdragen waarin nu wordt teruggeblikt elk beknopt beschreven, opdat de lezer zich een beeld kan vormen van wat hem/haar te wachten staat.

Vijftwintig jaar

Veel feestgedruis valt er niet te bespeuren in de verslaglegging over de viering van het zilveren jubileum, mogelijk te verklaren uit de nood der tijden in de schrale jaren dertig van de vorige eeuw. De notulant noteert in nummer 88 van het verenigingsblad over de gemeenschappelijke lunch tijdens de Algemene Vergadering op zaterdag 4 januari 1936 te Amsterdam: 'Er heerste een opgewekte stemming, waartoe de vreugde over het jubileum, de voldoening van de ontmoeting van oude bekenden en de keurige voorbereiding van onzen penningmeester ieder hun doel bijdroegen', en dat is het dan.

Voor het overige bestaat de agenda uit stevige en serieuze kost: na de nodige toespraken ter gelegenheid van het vijftwintigjarig bestaan worden er 'doorwrochte' lezingen gehouden die 'met levendige belangstelling' worden gevolgd. Het betreft *De studie der levende talen in de laatste vijf en twintig jaren* door de hoogleraar Salverda de Grave, en *De leermiddelen voor het onderwijs in de Nederlandse letterkunde gedurende de laatste vijf en twintig jaar* door dr. A. Zijderfeld, voorzitter van de Nederlandse sectie.

Daar blijft het niet bij: na de lunch wordt in elke sectie (toen nog alleen Nederlands, Frans, Engels en Duits) teruggeblikt op de laatste vijftwintig jaar in de vorm van (alweer) lezingen, die – getuige de omvang in pagina's – een flink deel van de beschikbare tijd innamen.

Vijftig jaar

Medeoprichter van de vereniging H.W.J. Kroes, onder meer redacteur van *Kramers woordenboek Duitsch-Nederlandsch*, editie 1915, beschrijft in het jubileumnummer *Levende Talen 1911-1961* (p. 29) hoe het allemaal begonnen is.

'Uitgangspunt voor de oprichting is geweest een artikel van Dr. Gerzon, leraar Duits aan het Kennemer Lyceum. De taalleraren werden daarin opgeroepen tot een samenkomst in Utrecht en deze oproep werd een

succes (...). Achteraf beschouwd lijkt het mij, dat er in die dagen iets in de lucht zat van vernieuwing en opfrissing van ons onderwijs, dat nogal erg grammaticaal en schools was geworden.' Kroes vergiste zich: Gerzon was toen leraar aan de vijfjarige hbs in Wageningen (zie het artikel van Frans Wilhelm op p. 14-19).

Het erecomité voor het vijftigjarig jubileum bestond uit illustere namen (zegt dat iets over de toenmalige status van de vereniging?), minister van O, K & W mr. Cals, staatssecretaris drs. Stubenrouch, Inspecteur-Generaal van het Onderwijs Goote, mr. Van Hall, burgemeester van Amsterdam, mr. De Roos, wethouder van Onderwijs Amsterdam.

Toen al was volgens Kroes onbaatzuchtigheid troef: 'Als geheel steunde de V.L.L.T. op een idealistische grondslag; ik herinner mij niets van salariseisen.' En er werd vrije tijd opgeofferd: 'Vooral sinds de jaarvergadering in de Kerstvakantie gehouden werd, groeiden de tientallen leden tot honderdtallen' (p. 29).

Het jubileumnummer bevat maar liefst 187 pagina's. De status van de vereniging wordt geïllustreerd door het gegeven dat Marga Klompé, toenmalig minister van Onderwijs, Kunsten & Wetenschappen a.i. – of althans een van haar ambtenaren... – de moeite heeft genomen om een lovend openingsartikel te schrijven. Wat verder opvalt, is dat veel ruimte is geboden aan artikelen over het vreemdetalenonderwijs in Europa en daarbuiten: België, Denemarken, Duitsland, Engeland, Finland, Frankrijk, Italië, Noorwegen, Oostenrijk, Zwitserland en de Verenigde Staten.

Tijdens de jubileumviering annex Algemene Vergadering op 3 en 4 januari 1962 in hotel Krasnapolsky in Amsterdam waren, naast de toespraken en voordrachten, ook de maaltijden van belang: 'De (warme) lunch had een ongewoon groot aantal aanzittenden, was goed en gezellig, werd zo vlot opgediend dat ons tijdschema ongerept bleef' (secretaris G.G. Baardman in *LT* 213, p. 18). Ook het slotdiner was een succes (*LT* 213, p. 21):



Het bestuur van Levende Talen met genodigden bij het vijftigjarig jubileum, 3 januari 1962. Zittend, van links naar rechts: dr. J.J. Vaissier, dr. J.B. Drewes, mej. A.E. van Heusden, Z. Exc. drs. G.C. Stubenrouch, staatssecretaris van Onderwijs, Kunsten en Wetenschappen, dr. C.A. Zaalberg, dr. G.G. Baardman, mr. ir. M. Goote, inspecteur-generaal van het Onderwijs. Staande van links naar rechts: dr. S.J. Lenselink, P.H. Breitenstein, dr. J.P.H. Knops, dr. J. van der Schaar, dr. P.F. Wolfs, O.P., dr. W.M. Morren, directeur van de afdeling Onderwijs van de gemeente Amsterdam, D.M. van Willigen.



Het feestelijk slotdiner van het vijftigjarig jubileum op 4 januari 1962. In: *Levende Talen* 213, februari 1962, tegenover p. 97

Foto's, gezellig gebabbel. Geen speeches. Alleen de Nestor onzer leden, oud-voorzitter van de Franse Sectie enz., enz., Dr. K.J. Riemens, vergastte ons bij het dessert op een schoon Frans gedicht, geïnspireerd op Cyrano de Bergerac van Edmond Rostand. Het was kostelijk!

QUATRAINS DES MAÎTRES DE LANGUE

Nous sommes des maîtres de langue,
De français, d'allemand et d'anglais,
Évitant que nous fourche la langue.
Imitant nos modèles de près.

Et sur ces trois langues modernes
La nôtre a la place d'honneur,

Près d'elle, ô moi vieille baderne,
L'espagnol me paraît un mineur.

Nos langues sont toutes vivantes :
On dirait des anguilles en nasse.
O les belles phrases qui chantent
Quand nos bouches les disent en classe !

Nous cherchons la meilleure méthode
Avec zèle depuis cinquante ans :
On voit bien que ce n'est pas commode
De server dignement dans nos rangs

Nous pouvons plaisanter en harangue
À la fin d'un banquet plantureux
Mais nous sommes des maîtres de langue
Qui faisons un effort très sérieux.

Vijfenzeventig jaar

In mei 1986 verschijnt nummer 411 van *Levende Talen*, een regulier nummer dat voor een groot deel bestaat uit artikelen en interviews waarin aan het jubileum vanuit verschillende perspectieven aandacht wordt besteed. Aan het woord komen oudgedienden als P.H. Breitenstein, D.M. van Willigen, C.F.P. Stutterheim en C.A. Zaalberg, die terugblikken, en niemand minder dan de toenmalige minister van O&W, drs. W.J. Deetman, die in zijn felicitatiebrief in het bijzonder wijst op de betrokkenheid van de vereniging bij het project *Oriëntatie op Moderne Vreemde Talen in de Eerste Fase van het Voortgezet Onderwijs* (p. 267).

Toenmalig hoofdredacteur Paul Bogaards geeft – onder de titel 'Een veelzijdige voorlichting was het voortdurende streven' – een beknopt maar toch compleet beeld van het blad zoals het evolueerde vanaf de

begintijd, drie jaar na de oprichting van de Vereniging (p. 270–272).

Aanvankelijk is de redactie in handen van de algemeen secretaris, maar die dubbelfunctie wordt almaar zwaarder, er raken meer mensen bij betrokken, maar pas in 1968 doet het verschijnsel sectieredacteur zoals we dat nu kennen zijn intrede.

Na de Tweede Wereldoorlog, waarin de verschijningsfrequentie lijdt onder papiergebrek, gaat de redactie van het tijdschrift onder de bezielende leiding van dr. G.G. Ellerbroek met veel gevoel voor de nieuwe tijd (in de woorden van Bogaards in zijn overzichtsartikel: 'het enthousiasme van het "Nederland herrijst"') volop aan de slag met nieuwe rubrieken. Enkele daarvan, zoals 'Jeugdboeken' en 'Uit de praktijk', zien we – niet steeds onder dezelfde naam – nog steeds terug in *Levende Talen Magazine*.

Honderd jaar

De oogst van deze jubileumbundel kenmerkt zich door een grote verscheidenheid: zijn de bijdragen met een blik naar de toekomst veelal relatief kort, het deel waarin wordt teruggeblikt op een eeuw Levende Talen bestaat uit langere teksten. Terugkijken vraagt blijkbaar meer ruimte voor beschrijving en beschouwing dan een blik in de glazen bol.

Frans Wilhelm staat – wat langer dan zijn voorgangers deden – nog eens stil bij de persoon van J. Gerzon, die de eerste stoot tot oprichting van de vereniging gaf. Zijn motief gold niet alleen versteviging van de positie van de moderne talen ten opzichte van de oude talen en de exacte vakken, maar het was hem ook te doen om vernieuwing ervan. In navolging van Viètors Reformbeweging bepleitte hij minder nadruk op de sinds lang toegepaste grammatica-vertaalmethode ten faveure van de directe methode. Vervolgens gaat Wilhelm in op de rol van de vereniging als voorbeeld van vorming van een beroepsgroep die een forum biedt aan eenieder die graag in gesprek gaat met vakgenoten.

Op basis van digitale consultatie van vakcollega's over ontwikkelingen in het schoolvak Nederlands noteert **Piet-Hein van de Ven** verschillende opvattingen over onder meer het belang van grammatica, taalvaardigheid, literatuur, het belang van persoonlijke verwerking en ontwikkeling. Hij signaleert ook veranderende paradigma's: het literair-grammaticale, het individueel-expressieve, het communicatieve, meer recentelijk de verschuiving van een communicatief-emancipatoir naar een communicatief-utilitair en een leren-leren-paradigma. In dit laatste staan begrippen centraal als: reflectie, strategieën, planning en voorbereiding van taalactiviteiten, revisie. Hij besluit met de wens om de discussie over het vak te blijven voeren.

Hans Hulshof en **Peter-Arno Coppens** bespreken de strijd voor een plaats voor de taalkunde in het vak Nederlands. De jaren zestig van de vorige eeuw zien de opkomst van de transformationeel-generatieve grammatica, met name in het universitaire onderwijs. Vanaf 1970 neemt de belangstelling voor taalbeschouwingsonderwijs toe, de functioneel-communicatieve benade-

ring wint veld, de ACLO-M adviseert het grammaticaonderwijs in het lager onderwijs te schrappen. Begin jaren negentig komt de CVEN met een rapport waarin de aanbeveling wordt gedaan om taalkunde experimenteel in het examenprogramma vwo op te nemen. Pas met ingang van 2007 wordt die mogelijkheid geëffectueerd.

Joop Dirksens bijdrage belicht de ontwikkelingen in het literatuuronderwijs Nederlands. De historisch-biografische benadering hield lang stand, maar in de jaren zeventig werd het idee van 'leesplezier' – beleving van literatuur – geïntroduceerd. Daarnaast trok de structuuranalyse via de 'parse Drop' veel aandacht, en later nog werd een didactiek ontwikkeld die was gebaseerd op de – aanvankelijk zeer verguisde – receptie-esthetica. De tweede fase havo/vwo bracht onder meer het idee van geïntegreerd literatuuronderwijs: alle talen moesten de koppen bij elkaar steken, maar vanwege de enorme organisatie kwam dat niet algemeen van de grond.

Jef Jacobs blikt terug op 'Veertig jaar literatuurdidactiek moderne vreemde talen'. Hij stelt onder meer vast dat docenten mvt tot ver in de jaren negentig van de vorige eeuw geheel vrij waren in de invulling van het literatuuronderwijs. Pas bij de invoering van de tweede fase kwamen er aanwijzingen en eindtermen voor dat onderwijs en werden begrippen als *leesdossier* en *geïntegreerd literatuuronderwijs* geïntroduceerd. Kritiek uit hij op de letterenfaculteiten, die zich te weinig gelegen lieten en laten liggen aan de literatuurdidactiek ('deacademisering van het literatuuronderwijs'). Ook betreurt hij het toegenomen accent op taalvaardigheid in het voortgezet onderwijs ten koste van de taalbeschouwelijke en literair-culturele component. Hij bepleit derhalve op academisch en schoolniveau, een autonome, niet van het Nederlands afgeleide lees- en literatuurdidactiek, met name voor Frans en Duits.

Alex Riemersma beschrijft hoe het Fries zich de afgelopen honderd jaar langzamerhand heeft weten te ontworstelen aan de status van verschoppeling en zich ontwikkeld heeft tot een cultuurtaal voor alle leerlingen in Friesland. De grote doorbraak kwam in 1980, toen het werd ingevoerd als verplichte taal in het basisonderwijs. Vanaf dat moment kwam het denken in leerplannen

en kerndoelen op gang, vooral dankzij de SLO. Deze kerndoelen zijn later, in de jaren nul van deze eeuw, uitgewerkt aan de hand van de beschrijvingsniveaus en doelen van het Europees Referentiekader. Bij de invoering van de basisvorming in 1993 is Fries een verplicht vak geworden in het voortgezet onderwijs. In de praktijk betekende dit dat er meestal één uur Fries in de brugklas werd gegeven. Om de Friese jeugd te interesseren zijn kunstzinnige activiteiten als *FerStival* (een wedstrijd in het voordragen van Friestalige gedichten) en *Sjong!* (een jongerensongfestival) in het leven geroepen.

Arthur van Essen nam steekproefsgewijs het verenigingsblad *Levende Talen (Magazine)* door en komt daarin de neerslag tegen van didactische en taalpolitieke ontwikkelingen in de periode 1904–2004. Pioniers in de jaren twintig als Kruisinga en Gerlach Royen zagen voor het modernetalenonderwijs een emancipatorische rol in twee opzichten: emancipatie van het vak (door te breken met de klassieke canon, ook bij het letterkundeonderwijs) en sociale verheffing van de leerlingen in de toenmalige standenmaatschappij. Een andere pionier, S. Rombouts, betreurt in de jaren dertig de geringe vernieuwingsgezindheid in het vto. Hij wijt dat aan het gebrek aan pedagogisch-didactische bekwaamheid van de docent, dat te verklaren is door het ontbreken van enige vorm van (universitaire) lerarenopleiding. Via de tegenstelling tussen opvattingen over taal als gedrag of taal als code komt Van Essen te spreken over de opkomst van nieuwe media in het taalonderwijs en de spraakmakende *Nota Aanzet*, waarin de notioneel-functionele benadering werd gepredikt. Afsluitend signaleert hij recente ontwikkelingen als het ERK, het Europees taalportfolio en tweetalig onderwijs.

Erik Kwakernaak laat in 'Afscheid van O. den Beste' zien hoe sinds Thorbecke onderwijspolitiek en status van het leraarsberoep samenhangen. Veel is in de loop van de tijd veranderd: Vestdijk schetst in *Terug tot Ina Damman* twee leraarstypen die elk een eigen beroepstrots hadden. De teloorgang van een daarvan wordt treffend neergezet door Wim de Bie als leraar Duits O. den Beste. Een (onderwijs)politiek dieptepunt in die ontwikkeling was Deetmans HOS-nota, die het financieel onaantrekkelijk maakte aan een onderwijscar-

rière te beginnen. Daarnaast stelt Kwakernaak onder meer vast dat er – tot op de dag van vandaag – binnen het tertiaire taalonderwijs statusverschillen bestaan: taal- en letterkunde staan hoger in de hiërarchie dan taalvaardigheid en onderwijskunde en vakdidactiek. Aan dat gegeven schrijft hij toe dat in ons land de ontwikkeling van een vreemdetalendidactiek relatief laat van de grond kwam.

Theo van Els en **Dirk Tuin** zien terug op ontwikkelingen in het taalonderwijsbeleid gedurende de laatste twintig jaar. Daartoe focussen zij op twee documenten: *Horizon Taal* en *Vreemde Talen in het Onderwijs*. Voor het eerst in de geschiedenis had de overheid opdracht gegeven om onderzoek te doen naar de behoeften aan vreemde talen in ons land. In een reeks publicaties (vanaf 1978) bracht het ITS daarvan verslag uit. Ondanks de goede ontvangst daarvan gebeurde weinig met de resultaten. In 1990 brengt Van Els c.s. de nota *Horizon Taal* uit met een 'actieprogramma', waarin onder meer wordt voorgesteld de schade die de vakken Frans en Duits hadden opgelopen bij de invoering van de Mammoetwet te repareren. Omstreden element in dat programma is de introductie van deelvakken Frans en Duits. Het idee wordt uitgevoerd, maar is geen lang leven beschoren. Op verzoek van de Tweede Kamer komt in 2008 de Onderwijsraad met een advies: *Vreemde Talen in het Onderwijs*. Men kiest voor twee prioriteiten: 'het op peil houden en brengen van de kwaliteit van het lerarenbestand' en 'de invoering en doorwerking van het ERK en bijbehorende taalportfolio's'.

Erik Kwakernaak schetst in 'Oude en nieuwe Levende Talensecties', tegen de maatschappelijke achtergrond van de groei van het aantal schooltalen, hoe min of meer parallel daaraan ook het aantal talensecties binnen de VLLT toenam. Tot aan de jaren zestig waren Nederlands, Frans, Duits en Engels de enige secties. Als eerste nieuwe talensectie trad Spaans aan in 1959, in de daarop volgende decennia volgden Russisch en Italiaans, NT2, Fries, Turks en Arabisch, Nederlandse Gebarentaal en tot slot, in 2009, Chinees. De groei van het aantal schooltalen heeft, zo betoogt hij, niet kunnen verhinderen dat de – ooit geroemde – brede talenkennis van de gemiddelde Nederlander teloorgegaan is.

Quousque tandem

FRANS WILHELM

De Vereniging van Leraren in Levende Talen (VLLT) kwam niet toevallig tot stand. Toen dr. J. Gerzon, leraar in de Duitse taal en letterkunde, in een artikel in 1910 zijn collega's opriep een vereniging van leraren in de moderne talen op te richten, was de tijd rijp voor een dergelijke organisatie. Bovendien was er een lange voorgeschiedenis die als het ware uitnodigde tot de oprichting. In dit perspectief gezien ligt het voor de hand dat de leraren in de moderne talen op het hoogste onderwijsniveau, dat wil zeggen aan de gymnasia en de hogereburgerscholen, behoefte hadden aan een eigen vereniging.

DE OPRICHTING VAN LEVENDE TALEN ACHTERGROND EN VOORGESCHIEDENIS

Jacob Gerzon

De oproep van Gerzon verscheen in het *Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs* in november 1910 (*Weekblad* 7, 1910–1911, p. 426–429). Dit blad was het voornaamste orgaan van de leraren in het toenmalige vmo (voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs). Hij had al twee en een half jaar eerder een poging gedaan de geesten te mobiliseren, maar die poging was zonder succes gebleven (*Weekblad* 4, 1908–1909, p. 1047).

Jacob Gerzon was van Joodse afkomst en werd in 1878 in Keulen geboren als zoon van een Nederlandse vader en een Duitse moeder. Hij promoveerde in 1902 op drieëntwintigjarige leeftijd in Heidelberg op een taalkundig proefschrift over de relatie tussen het Jiddisch en het Duits, getiteld *Die jüdisch-deutsche Sprache*. Gerzon was achtereenvolgens leraar Duits aan de hbs met vijfjarige cursus in Wageningen, aan Het Nederlandsch Lyceum in Den Haag en aan het Kennemer Lyceum in Overveen*. In 1943 werd hij, 64 jaar oud, vanwege zijn Joodse afkomst vermoord in concentratiekamp Sobibor (<www.akevoth.org/genealogy>). Hij was de auteur van *Schwere Wörter* (1922), een van de beroemdste en beruchtste idioomboeken in de Nederlandse onderwijsgeschiedenis, later bewerkt door C. Brouwer en G. Ras.

In zijn artikel in het *Weekblad* somt Gerzon zijn beweegredenen op voor het tot stand brengen van een vereniging van docenten in de moderne talen. Zijn belangrijkste argument is een 'geregelde gedachteswisseling over vakbelangen' in het kader van de *Neuphilologie*, waarmee de taal- en letterkunde van de moderne talen werd bedoeld in tegenstelling tot de studie van de klassieke talen. Daarom wendt hij zich tot alle docenten, zowel in de moderne vreemde talen als het Nederlands. Als achterliggend argument voert hij aan dat het de plicht van iedere docent is op de hoogte te blijven van ontwikkelingen op zijn vakgebied, zowel waar het de vakstudie als de lespraktijk betreft. Voorbeelden van probleemgebieden in de praktijk zijn

volgens hem het grammaticaonderwijs en het onderricht in de literatuurgeschiedenis. Gerzon bepleit verder een verhoging van de status en de kwaliteit van het modernetalenonderwijs, zodat men sterk zou staan tegenover de oude talen en de exacte vakken. Deze dreigden naar zijn mening het onderwijs te overheersen. Hij stelt daarom voor regelmatig bijeenkomsten te houden waar docenten kunnen worden bijgeschoold en waar zij de vreemde taal weer eens horen spreken. Een praktisch voordeel van zulke bijeenkomsten is ook dat docenten kunnen profiteren van de kennis van collega's, zegt hij, en kunnen overleggen over didactische kwesties. Ten slotte wijst hij er fijntjes op dat alle omringende landen al verenigingen hebben van leraren in de moderne talen. Waarschijnlijk had Gerzon als voorbeeld het Duitse *Neuphilologenverband* voor ogen, dat sinds 1886 met grote regelmaat conferenties organiseerde over vernieuwing in het talenonderwijs (Christ, 1993).

Het artikel besluit met de retorische vraag 'Quousque tandem?' (hoelang nog?). Dit motto zal in zijn tijd velen bekend in de oren hebben geklonken. Zij wisten dat Quousque Tandem het pseudoniem was van Wilhelm Viëtor als schrijver van een brochure uit 1882/1886 genaamd *Der Sprachunterricht muß umkehren!*. Daarin riep hij taaldocenten op de grammatica-vertaalmethode los te laten en te kiezen voor moderner taalonderwijs waarin de spreektaal de basis van het onderwijs zou zijn in plaats van de schrijftaal, zoals tot dan toe gebruikelijk. Viëtors oproep gaf de aanzet tot de internationale Reformbeweging (circa 1885–1910) en leidde ook tot de oprichting van een Quousque Tandemgenootschap in Scandinavië (Howatt, 1984, p. 170). Gerzons gebruik van dit motto wijst erop dat hij sympathiseerde met de ideeën van de Reform.

Oprichting

Gerzons oproep maakte voldoende reacties los om verder te gaan. De eerste instemmende reactie in het *Weekblad* kwam van de hand van de taalkundige E. Kruisinga.

Er werd een voorlopig comité opgericht bestaande uit vijf personen, onder wie Gerzon en Krusinga, met het doel een voorbereidende vergadering te beleggen. Deze werd op 8 januari 1911 in Utrecht gehouden. De oprichtingsvergadering zelf vond plaats op 22 april 1911 in het Gebouw voor Kunsten en Wetenschappen aan de Mariaplaats in Utrecht, toen concertgebouw en deels museum, thans in gebruik als conservatorium. Volgens het verslag van de bijeenkomst werd de vergadering bijgewoond door zeventig personen, onder wie de inspecteurs voor het gymnasiaal en middelbaar onderwijs C. Vinkesteyn en K. ten Bruggencate en ‘enige professoren en lektoren’, waarschijnlijk van de universiteiten van Amsterdam en Groningen.

Zoals te verwachten was, werd Gerzon benoemd tot voorzitter; secretaris werd Henri Straub. Deze wijst er in zijn verslag op dat slechts 63 (dat wil zeggen ongeveer tien procent van het totaal aantal) leraren moderne talen zich tot dan toe bij de vereniging hadden aangesloten, wat zou betekenen dat er op dat moment zo’n 650 leraren in de moderne talen in het vmo werkzaam waren. Er werden op die dag drie lezingen gehouden die representatief kunnen worden genoemd voor de problematiek van het eigentijdse taalonderwijs: Willem van Doorn sprak over *Modern Humanisties Onderwijs*, C. van Liere over *Het onderwijs in de literatuur der vreemde talen op onze H.B.S.* en W. Zuydam over *Het onderwijs in de eigentaal het natuurlijk centrum van alle taal-onderwijs*.

De vereniging was begonnen.

Beroepsgroep in wording

Er bestond vóór 1911 geen beroepsvereniging van leraren in de moderne talen. Docenten konden zich wel op andere manieren organiseren, bijvoorbeeld naar schooltype (gymnasium, hogereburgerschool, muloschool), denominatie of functie (hoofdonderwijzer, onderwijzer, kwekeling). Er waren in feite talloze clubs en verenigingen waarvan onderwijsgevend lid konden zijn. Leraren aan Latijnse scholen en gymnasia konden zich vanaf 1830 verenigen in het Genootschap van Leeraren aan Nederlandsche Gymnasiën. In de praktijk was dit het bolwerk van de classici. In de eerste helft van de negentiende eeuw waren leraren in de moderne talen meestal verbonden aan een particuliere, zogenaamde Franse school, waar dikwijls onderwijs op zowel lager als middelbaar niveau werd gegeven. Een andere mogelijkheid was dat ze les gaven aan de zogenaamde Tweede Afdeling van Latijnse scholen c.q. ‘gymnasiën’, waar vanaf omstreeks 1840 ook moderne talen werden gedoceerd.

We kunnen echter dan nog nauwelijks spreken van een beroepsgroep van leraren moderne talen. Deze leraren waren bijna altijd onderwijzers die een lo-akte (lageronderwijsakte) hadden behaald in een of meer talen en die vaak ook andere vakken gaven. Een alternatief was dat men een universitaire graad behaalde aan de faculteit der Letteren en Wijsbegeerte alvorens het onderwijs in te gaan, maar het betrof hier een zeer klein aantal.

Tijdschriften en opleiding

De vroegste indicatie voor het ontstaan van een beroepsgroep voor de moderne talen in Nederland was het verschijnen van een aantal tijdschriften. Als eerste verschenen het *Taalkundig Magazijn* (1835–1842) en het *Magazijn van Nederlandsche Taalkunde* (1847–1852). Het eerste tijdschrift voor de moderne vreemde talen was de *Hedendaagsche en hoogere beoefening der Fransche, Engelsche en Hoogduitsche talen* (1854–1867). Dit blad richtte zich zowel op praktische taalvaardigheid als op de taal- en letterkunde. Aangezien het hulp bood bij allerlei praktische vragen van (aankomende) docenten kan het worden gezien als een vorm van afstandsonderwijs en als substituut voor een ontbrekende lerarenopleiding (Wilhelm, 1906).

De situatie veranderde toen in de jaren 1860 en 1870 de moderne talen als verplichte vakken werden opgenomen in het leerplan van respectievelijk de hbs (1863) en het vernieuwde gymnasium (1876). Er ontstond nu dringend behoefte aan bevoegde leraren op middelbaar niveau en daartoe werden de mo-akten (middelbaar-onderwijsakten) in het leven geroepen. De lo- en mo-examens zijn tot het eind van de twintigste eeuw blijven bestaan en waren voor velen een (alternatieve) route om in het onderwijs hogerop te komen. Voor de examinatoren vormden de examens – bij gebrek aan reguliere lerarenopleidingen en universitaire studiemogelijkheden – een van de weinige kaders waarbinnen zij elkaar vakmatig konden ontmoeten. Deze examens werden aldus een ontmoetingspunt waar zij ideeën op hun vakgebied konden uitwisselen (cf. Van Essen, 1983, p. 75).

Zo ontwikkelde zich geleidelijk een beroepsgroep van docenten in de moderne talen. De bekwaamsten en creatiefsten onder hen waren actief op wetenschappelijk terrein en/of als auteur van een leerboek. Soms waren ze redacteur van een tijdschrift, bijvoorbeeld van *Taalstudie* (1879–1890), een blad voor de hogeropgeleide vreemdetalendocent, of van *De Drie Talen* (1885–1987), een tijdschrift dat bedoeld was om (aankomende) leraren te voorzien van hulp bij hun taalvaardigheid, waaronder toen vooral vertaalvaardigheid verstaan werd. Voor leraren Nederlands waren er in de negentiende eeuw meer tijdschriften waar zij terecht konden.

Opleiding en verenigingen

Het lerarenkorps moderne talen in het vmo kende vanaf omstreeks 1880 in toenemende mate een tweedeling: bezitters van een mo-akte en universitair opgeleiden. Vanaf 1877 was het mogelijk een universitaire studie Nederlandse taal- en letterkunde te volgen en erin te promoveren. Voor studenten in de moderne vreemde talen was die mogelijkheid er nog niet. Wel kon men na 1880 deze talen aan een universiteit studeren, eerst aan de Rijksuniversiteit Groningen (vanaf 1881) en daarna aan de Gemeentelijke Universiteit van Amsterdam (vanaf 1911), maar het afleggen van academische examens werd pas mogelijk door het Academisch Statuut van 1921. Het feit dat de meeste vreemdetaleneren van huis uit onderwijzer waren en geen academische titel voerden, droeg waarschijnlijk mede bij aan de bescheiden positie van de moderne vreemde talen.

Vier jaar nadat de hbs in het leven was geroepen, werd in 1867 de Vereeniging van Leeraren aan Inrichtingen van Middelbaar Onderwijs (VMO, later AVMO) opgericht. Deze organisatie zou uitgroeien tot de belangrijkste vereniging van docenten aan middelbare scholen, zowel qua vernieuwingsgezindheid als qua invloed. Zij organiseerde bijvoorbeeld (jaar)vergaderingen waarbij de deelnemers in vaksecties bijeen konden komen. Dat gold ook voor de moderne talen. In 1904 ontstond het *Weekblad voor Gymnasiaal en Middelbaar Onderwijs*, na een fusie van de afzonderlijke tijdschriften voor leraren aan gymnasium en hbs. In het algemeen stond het begin van de twintigste eeuw in het teken van hervorming van het secundair onderwijs, wat bijvoorbeeld tot uiting kwam in de oprichting van een staatscommissie, de zogenaamde Ineenschakelingscommissie (1903–1910), die pleitte voor integratie van de verschillende schooltypen. Een gevolg van deze wens tot integratie was de totstandkoming in 1909 van het eerste lyceum van Nederland. Interessant detail is dat Jacob Gerzon ervoor koos aan deze school te gaan lesgeven.

Vernieuwingsgezindheid

Terugblikkend kunnen we vaststellen dat er duidelijk een geest van vernieuwing heerste ten tijde van de oprichting van de nieuwe vereniging. Alleen al het feit dat de naam *Levende Talen* werd gekozen, geeft aan dat de oprichters onder het juk van de klassieke talen uit wilden en meer ruimte en waardering wensten voor de studie van en het onderwijs in de moderne talen. Zij hebben zich hierbij ongetwijfeld laten inspireren door de Franse en Belgische verenigingen die de term *langues vivantes* al gebruikten.

In het jubileumnummer *Levende Talen* 1911–1961 is in verschillende artikelen iets terug te vinden over deze geest van vernieuwing. S. Elzinga stelt in zijn bijdrage (p. 12) dat de oprichters van *Levende Talen* een nieuw pad betraden toen zij de levende talen tegenover de ‘dode talen’ stelden, maar wijst er overigens op dat deze laatste omstreeks 1910 nog lang niet dood waren. In dit verband merkt ook G. Ras (p. 21) op dat de wetenschappelijke studie van de moderne vreemde talen toentertijd nog niet op een gelijk niveau werd gesteld met die van de oude talen. Hij wijst er verder op dat de positie van de moderne vreemde talen aan het begin van de eeuw nog zwak was, aangezien deze talen – zeker aan de gymnasia – nog vaak als bijvakken werden gezien.

H. Kroes, werker van het eerste uur, geeft het meest indringende beeld van de sfeer waarin de VLLT tot stand kwam (p. 29). Hij stelt dat de vereniging was gebouwd op een idealistische grondslag en herinnert zich hoe er bij de oprichting een enthousiaste stemming heerste. De volgende typering is van zijn hand:

Achteraf beschouwd lijkt het mij, dat er in die dagen iets in de lucht zat van vernieuwing en opfrissing van ons onderwijs, dat nogal erg grammaticaal en schools was geworden. Velen wensden levendiger onderwijs, dat eenvoudig proza en kinderlijke gedichten tot grondslag moest hebben; velen wensten ook voor de hogere klassen een inleiding in de literatuur van de levende talen, opgebouwd op de gelezen teksten.

Twee dingen vallen hierbij op: ten eerste de bezwaren tegen een al te grammaticaal georiënteerd onderricht en ten tweede het verlangen naar een ander soort literatuuronderwijs. Dit onderwijs zou in de eerste plaats gebaseerd moeten zijn op teksten die pasten bij de leeftijd van de leerlingen en vervolgens inzicht moeten geven in de aard van literaire werken op basis van de teksten zelf. Voor de goede verstaander was er de implicatie dat er ernstig getwijfeld werd aan de zin van het onderricht in literatuurgeschiedenis.

De bezwaren die hier verwoord worden, vertegenwoordigen typisch het moderne denken over het taalonderwijs van die tijd. Gerzon had in zijn oproep van 1910 al gewezen op het onderwijs in de grammatica en de literatuurgeschiedenis als probleemgebieden. Tijdens de oprichtingsbijeenkomst in 1911 sprak C. van Liere over het literatuuronderwijs op de hbs. De voordracht van Willem van Doorn handelde over *Modern Humanisties Onderwijs*, waarmee hij de vormende waarde van literatuuronderwijs bedoelde.

Het nieuwe taalonderwijs

Het onderwijs in de letterkunde werd rond 1900 sterk beïnvloed door 'het nieuwe taalonderwijs' zoals dat in het tijdschrift *Taal en Letteren* was verkondigd. Dit tijdschrift was in 1891 opgericht door J.H. van den Bosch en F. Buitenrust Hetteema en veroorzaakte een strijd tussen de voor- en tegenstanders van 'het nieuwe taalonderwijs'. Veelzeggend in dit verband is dat E. Kruisinga, een van de oprichters van de VLLT, zich identificeerde met de ideeën van *Taal & Letteren* (Van Essen, 1983, p. 51). De polemiek werd vooral gevoerd met het tijdschrift *Noord en Zuid*, en werd in 1907 beslist in het voordeel van *Taal en Letteren*, toen beide periodieken fuseerden tot *De Nieuwe Taalgids* (Van de Ven, 1987, p. 275–276). Van den Bosch doet in *Taal en Letteren* (IX, 1899, p. 520) een oproep aan taalleraren elk jaar bijeen te komen om te overleggen over het literatuuronderwijs en over de keuze van literaire werken die geschikt waren in de klas gelezen te worden. In Gerzons oproep (1910) horen we bijna letterlijk een echo van zijn voorstellen (De Moor, 1987, p. 308).

Van den Bosch c.s. waren geïnspireerd door de Beweging van Tachtig, waarin de individuele expressie van de kunstenaar werd verheerlijkt. Zij zetten zich fel af tegen het primaat van de geschreven taal en tegen een in hun ogen te normatief soort taalonderwijs. Naar hun mening moest in het onderwijs de gesproken taal vooropstaan; taalverschijnselen moesten actief worden geobserveerd in plaats van slaafs in regels te worden gememoriseerd. En er moest ruimte zijn voor individuele expressie.

Grammatica

Een ander strijdpunt rond 1900 betrof de rol van de grammatica. Voor de internationale Reformbeweging was de rol van de spraakkunst in het onderwijs een van de kernpunten van de discussie. De bezwaren richtten zich voornamelijk tegen het leren van spraakkunstregele en de toepassing daarvan in losse vertaalzinnen: de grammatica-vertaalmethode. Vreemde talen moesten worden geleerd zonder hulp van de moedertaal en vertalen was dus overbodig. De Reform stelde de gesproken taal voorop (vergelijk dit met de denkbeelden van Van den Bosch c.s.) en legde alle nadruk op het gebruik van de doeltaal in het klaslokaal.

In Nederland domineerde rond 1900 het deductieve grammaticaonderwijs het vto al bijna een eeuw. In het laatste decennium van de negentiende eeuw drong

de Reform echter ook tot Nederland door. Er werden voordrachten gehouden en verhandelingen geschreven waarin het nieuwe taalonderwijs werd gepropageerd. En er verschenen leerboeken die een eentalige en meer inductieve benadering hanteerden, waarin bovendien de mondelinge vaardigheden een grotere rol speelden dan voorheen (Wilhelm, 2005). Nog belangrijker is dat zij hiermee succes boekten. Het lijkt er zelfs op dat door de bezwaren tegen het traditionele spraakkunstonderwijs de eindexameneisen werden aangepast. Zo werd in het eindexamenprogramma van 1901 voor de hbs het mondelinge examen verplicht gesteld en kennis van spraakkunstregele niet meer expliciet getoetst (Vlaanderen, 1964, p. 53–60). Typerend voor de sfeer van vernieuwing was ook het gebruik van een meer fonetisch georiënteerde spelling naar het voorbeeld van Kollewijn in de artikelen van Gerzon, Kruisinga en anderen.

Ten slotte

De oprichting van de VLLT markeerde een belangrijk moment in een ontwikkeling van een beroepsgroep die al enige tijd bezig was. De publicatie van verschillende tijdschriften voor de moderne talen vanaf het begin van de negentiende eeuw, de sectiebijeenkomsten van de moderne talen tijdens de vergaderingen van de VMO, verhandelingen in diverse periodieken en voordrachten over het taalonderwijs – het waren alle uitingen van de behoefte aan een eigen forum. Ook het voorbeeld van soortgelijke verenigingen in het buitenland heeft zeker bijgedragen tot de oprichting van de VLLT. Belangrijker nog was het feit dat de nieuwe vereniging de mogelijkheid bood aan taaldocenten met vernieuwende denkbeelden om collegiaal overleg te voeren over het taalonderwijs – zie de titels van een aantal lezingen van het eerste uur (*Levende Talen* 1961, p. 34–35). Dit heeft ertoe geleid dat een aantal bekwame en creatieve docenten zich voor de vereniging heeft aangemeld en ingezet.

NOOT

* In het jubileumnummer *50 jaar Levende Talen* (1961, p. 29) vermeldt H.W.J. Kroes dat Gerzon bij de oprichting van de VLLT als leraar Duits werkzaam was aan het Kennemer Lyceum. Deze school bestond in 1910 echter nog niet. Van Essen (1983, p. 11) vermeldt dat Gerzon verbonden was aan Het Nederlandsch Lyceum in Den Haag. Gerzon zelf zegt echter in zijn vervolgooproep in het *Weekblad* (1910–1911, p. 1166) dat hij leraar was aan de vijfjarige hbs in Wageningen. Enige tijd later moet hij van school zijn veranderd, want een foto uit 1916 toont hem als lid van het lerarenkorps van Het Nederlandsch Lyceum (Gerretsen, 2009).

LITERATUUR

- Christ, H. (1993). Pour et contre la méthode directe: Les débats au sein de l'association allemande des professeurs de langues vivantes entre 1886 et 1914. In H. Christ & D. Coste (Red.), *ÉLA: Revue de didactologie des langues-cultures* (pp. 9–22). Parijs: Didier.
- Essen, A. J. van. (1983). E. Kruisinga: A chapter in the history of linguistics in the Netherlands. Leiden: Martinus Nijhoff.
- Gerretsen, P. (2009). *Honderd jaar Nederlandsch: Van speels eendje tot stoere zwaan*. Geraadpleegd op <http://www.bol-nl.nl/tekstgerretsen.pdf>
- Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Moor, W. de. (1987). Poëzie is de trilling in uw hart: Stemmen uit het

- grijze verleden van de literatuurdidactiek. *Levende Talen*, 411, 306–311.
- Ven, P.-H. van de. (1987). Klank, cultuur en communicatie: Opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900. *Levende Talen*, 411, 275–280.
- Vlaanderen, H. Th. (1964). *Vertaal in goed Nederlands: Een historische, vergelijkende en empirische studie van het onderwijs in het Frans*. Groningen: J. B. Wolters.
- Wilhelm, F. A. (1996). Nederlandse tijdschriften voor de moderne vreemde talen in de negentiende eeuw. *Meesterwerk: Berichten van het Peeter Heynsgenootschap*, 6, 12–22.
- Wilhelm, F. A. (2005). *English in the Netherlands: A history of foreign language teaching 1800–1920 – With a bibliography of textbooks*. Utrecht: Gopher Publishers.



Ulo, Zaandam, 1919

HET SCHOOLVAK NEDERLANDS IN HONDERD JAAR

PIET-HEIN VAN DE VEN

In het kader van dit artikel heb ik zo'n dertig leraren en twintig lerarenopleiders Nederlands eerste- en tweedegraads per e-mail geconsulteerd. Ik vroeg hun wat naar hun bevinden de belangrijkste ontwikkelingen in het schoolvak waren, de afgelopen vijftig jaar – of in elk geval gedurende hun actieve loopbaan. De helft van hen heeft gereageerd. Hun antwoorden laten zien dat ze verschillend over het schoolvak denken. Ze drukken zich daarbij uit in termen van *meer* en *minder*. Sommige collega's antwoordden dat het vak meer aandacht heeft voor de ontwikkeling van de nodige taalvaardigheid, andere dat het een leeg vaardigheidsvak is geworden. Voor sommigen besteedt het vak nu meer aandacht aan de basiskennis van spelling, grammatica, letterkunde, maar anderen vinden dat het nu minder dan vroeger gericht is op die basiskennis. Veel collega's vinden het schoolvak nu meer procesgeoriënteerd en reflectief. Een enkele collega benadrukt dat het schoolvak vooral instrumenteel is geworden en de intellectuele dimensie mist. Er is ook verschil van mening over de relatie met NT2. Sommigen vinden dat NT2 goed in het schoolvak is geïntegreerd, anderen vinden het vak nog te veel gericht op homogene

klassen van leerlingen die van huis uit het Nederlands beheersen. Veel collega's wijzen op de terugval in aantal lessen, en verbinden dat gegeven aan een niveaudaling in de taalbeheersing van leerlingen. Voor wat literatuuronderwijs betreft, betreuren sommigen de teruggang in het aantal te lezen literaire werken en een vermindering van aandacht voor historische letterkunde. Daar staat tegenover dat literatuuronderwijs meer gericht is op diepgang bij het lezen, met persoonlijker verwerking.

Ik herken in deze antwoorden verschillende opvattingen over onder meer het belang van grammatica, taalvaardigheid, literatuur, het belang van persoonlijke verwerking en ontwikkeling. Zo'n verschil van mening is niets nieuws, zoals blijkt uit dit artikel, waarin ik het perspectief van *meer* en *minder* als leidraad neem. Ik vat eerst uiterst beknopt mijn bijdrage aan het vijftienseventigjarigjubileumnummer van *Levende Talen* samen. Daarna bespreek ik in een beschouwende tekst de laatste vijftig jaar.

EEN BESCHOUWING

Verskillende opvattingen

De twintigste eeuw kende een discussie over doelen en inhouden van het schoolvak (Van de Ven, 1986a). En er waren regelmatig klachten over de taalvaardigheid van leerlingen (Van de Ven, 1986b). Zo start ons eerste didactische handboek met de verzuchting: 'Men moet wel tot de overtuiging komen, dat het met ons hedendaagsch onderwijs in de moedertaal niet recht pluis is. Wie prijst het, wie klaagt er niet over?' (Kalff, 1893, p. 1). Kalff verwoordt de dan dominante opvatting over het schoolvak, waarin literatuur en grammatica (inclusief spelling) de belangrijkste inhouden vormen. Ik noem dat een literair-grammaticaal paradigma. Kalff beschrijft in zijn didactiek ook, zij het impliciet, de rollen van docent en leerling. De docent is de expert die kennis overdraagt aan de leerling. Leren is vooral reproduceren. Het belangrijkste onderwijsdoel is overdracht van cultureel erfgoed.

Begin twintigste eeuw wordt dit literair-grammaticale paradigma aangevallen door een individueel-expressief paradigma. Het schoolvak Nederlands moet de individuele expressie van de leerling bevorderen, zich oriënteren op de levende taal in plaats van op de verstarde, normatieve schrijftaal. Het literatuuronderwijs moet de esthetiek van de taal centraal stellen, meer dan de historie. De leraar blijft in dit paradigma een expert, die niet zozeer vaststaande kennis overdraagt, maar leerlingen uitdaagt tot taalgebruik, tot uiten. Leren is meer productief. Het belangrijkste onderwijsdoel is de persoonlijke ontwikkeling van de leerling. Dit individueel-expressieve paradigma wordt in de jaren dertig weer verdrongen door het literair-grammaticale, maar blijft een sterk alternatief.

In de jaren zeventig komt een communicatief paradigma op. Taalonderwijs moet zich richten op taalgebruik en functies van taalgebruik, op doel- en publieksgerichtheid, op een breed scala aan teksten voor lezen en schrijven, met aandacht voor expressie en creativiteit. In het literatuuronderwijs komt er een omslag naar literatuur als communicatie, het lezen en de lezer krijgen

aandacht, naast de structuur van de literaire tekst en de in die tekst verwoorde visie op mens en maatschappij. De docent is de vakexpert die leerlingen ondersteunt in hun productief en receptief taalgebruik. Hij vraagt aandacht voor de conceptualiserende functie van taal, voor interactie in de klas, voor kritische taal- en literatuurbeschouwing. Ook deze opvatting ziet leren als een productieve activiteit. Specifieke aandacht gaat uit naar leerlingen in achterstandssituaties, het communicatieve denken heeft een emancipatoire dimensie. Het belangrijkste onderwijsdoel is kritische participatie in de maatschappij, is 'mondig maken'.

Deze drie opvattingen bestaan in de jaren tachtig alle drie. Het schoolvak is *meer* geworden: meer doelen, meer inhouden, meer rollen voor leraar en leerling. En meer klaagzangen, die ook kunnen worden toegeschreven aan het verschil in opvattingen. Elk paradigma stelt andere eisen aan leraar en leerlingen. Geconstateerde problemen kunnen dan worden toegeschreven aan een nieuw paradigma, ook als dat de praktijk nauwelijks bereikt. De paradigmatijd lijkt namelijk vooral een retorisch gevecht. De onderwijspraktijk bleef, voor zover documenten dat uitwijzen, gedomineerd door het literair-grammaticale denken.

Tot zover mijn geschiedschrijving uit 1986. Hieronder schets ik recente ontwikkelingen, met de nadruk op het taalvaardigheidsonderwijs. Ik constateer dat het schoolvak inhoudelijk bezien vooral *meer* werd, ook al is er sprake van een zekere vermindering. Maar dat *meer* gaat wel gepaard aan *mindere* condities.

Minder: van communicatief naar pragmatisch taalonderwijs?

Beleidsstukken, handboeken, artikelen, schoolboeken zien taalonderwijs nog steeds als communicatieonderwijs. Het gaat om taalgebruik, functies van taalgebruik, doel- en publieksgerichtheid. De kritische dimensie wordt echter minder prominent verwoord. Het brede scala aan teksten wordt versmald tot

zakelijke teksten, het examen havo/vwo biedt niet langer de mogelijkheid tot verhalende opstellen. Het taalvaardigheidsonderwijs wordt belangrijker dan het literatuuronderwijs. Als belangrijkste onderwijsdoel blijft staan participatie in de maatschappij, maar het gaat niet meer zozeer om ‘mondig maken’, als wel om bijdragen aan de (kennis)economie (Jaspaert, 2006). Het begrip *communicatie* wordt dus *minder*.

Veelzeggend zijn titels en ondertitels van de vakdidactische handboeken. Van programmatische titels als *Zeggen-schap: Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* (Griffioen, 1975, resp. Griffioen & Damsma, 1978) en *Tegenspraak* (Griffioen, 1982) naar neutraler aanduidingen als *Moedertaal didactiek: Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* (Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, 1980, 1986).

Daarna verschijnen de ‘praktische didactieken’: *Nederlands in de basisvorming* (Bonset, De Boer & Ekens, 1992, meermalen herdrukt), *Nederlands in de tweede fase* (Projectgroep Nederlands V.O., 2002), *Nederlands in de onderbouw* (Bonset, De Boer & Ekens, 2008). De titels verraden een andere focus op het schoolvak, van bevlogen naar pragmatisch, of zo men wil van ‘retorisch’ naar ‘bruikbaar’. Er is ook een inhoudelijke verschuiving. De oudere handboeken bespreken de diverse onderdelen van het vak vanuit een theoretische of vakdidactische verkenning (Griffioen, resp. Leidse Werkgroep) en verwoorden een eigen visie op het schoolvak. De ‘praktische’ didactieken gaan uit van officiële eindtermen en exameneisen, zonder discussie over visie of theoretische problematisering.

Er lijkt dus minder discussie over het vak gevoerd te worden. Rond het CVEN-rapport (1991) ontstond nog

een stevige discussie voor of tegen de invoering van mondelinge vaardigheden, voor of tegen taalkunde en argumentatie. Er was discussie over de zeggenschap over het schoolvak en de autonomie van de leraar, en de relatie schoolvak–vakwetenschap (Bonset, 1990, 1993; Rijlaarsdam, 1991). Sinds dat CVEN-rapport is de discussie afgenomen. Tijdschriften die als discussieforum dienden – *Spiegel*, *Moer*, *Tsjip* – zijn verdwenen door gebrek aan lezers (want leraren hebben geen tijd?), en door gebrek aan kopij (want universitaire onderzoekers moeten in het Engels publiceren?).

Diverse documenten laten consensus zien in de vorm van een pragmatisch perspectief op het vak, alhoewel mijn zegslieden wel degelijk verschillen benoemen – weer een voorbeeld van het verschil tussen retoriek en praktijk? Er ontwikkelt zich, te beginnen met het CVEN-rapport, ook een zekere standaardisatie door meer en

gespecificeerder eindtermen en examenvoorschriften – alhoewel de nieuwste versies weer wat meer globaal zijn geformuleerd. In diezelfde lijn passen de pta’s, die secties Nederlands dwingen tot onderlinge afstemming, en voorschriften als *Doorlopende Leerlijnen* (Expertgroep, 2008), die enerzijds de leraar houvast bieden voor het inrichten van het eigen onderwijs, anderzijds ook een standaardisering inhouden.

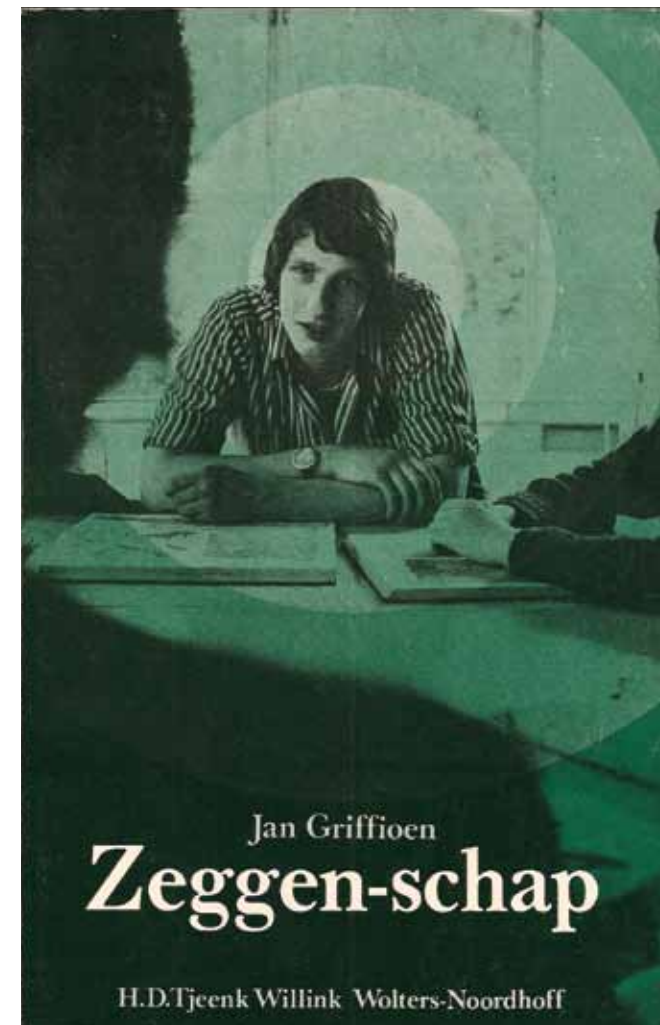
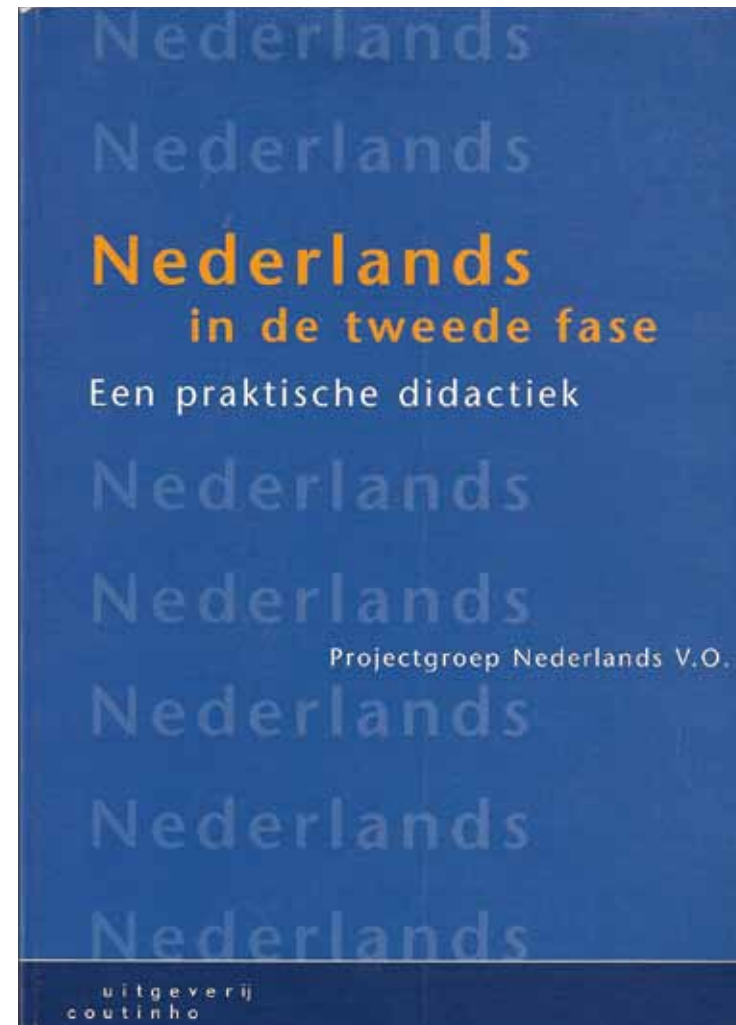
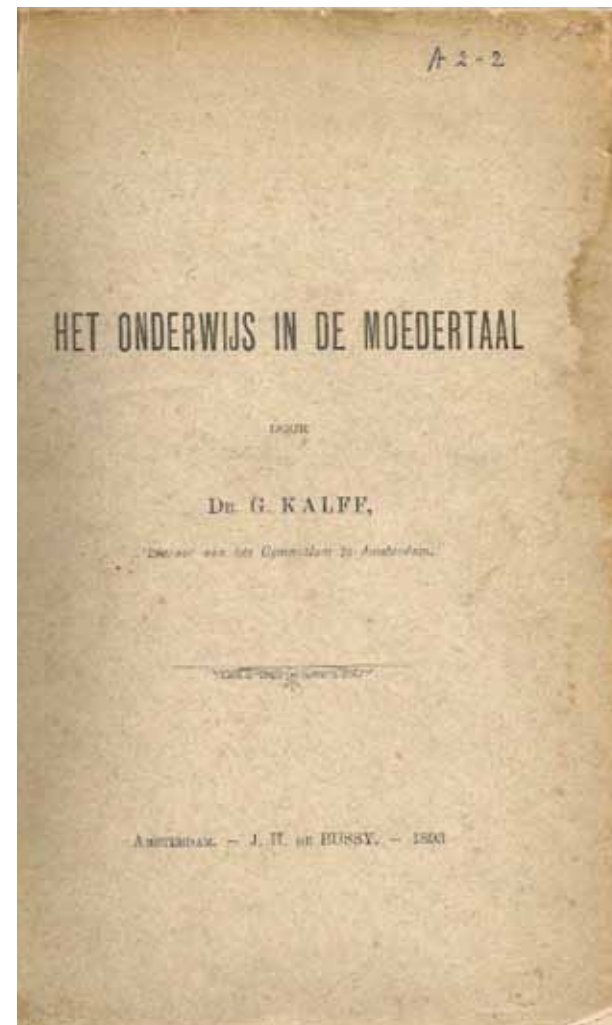
Ik zie dus minder communicatie in kritische en expressieve zin, minder discussie over de grondslagen van het vak. Het schoolvak kent een pragmatische legitimatie, die bijvoorbeeld ook blijkt uit de scheiding tussen het taalvaardigheidsvak Nederlands en het literatuuronderwijs. Het is een scheiding tussen het ‘nuttige’ en het ‘vormende’ deel van het vak. Die scheiding werd overigens al in de jaren dertig ingezet met het pleidooi voor zakelijke teksten (Leest, 1932). Twintig jaar later wordt het literaire opstel verketterd als ‘lyrische ontboezeming’ (De Vries, 1955). Het verwijderen van het verhalend opstel uit het eindexamen (1999) past in een lange ontwikkelingsgang naar een meer utilitaire doelstelling voor het schoolvak. Het communicatieve paradigma uit de jaren zeventig wordt verminderd tot zakelijke communicatie vanuit een nuttigheidsperspectief.

Maar er is ook *meer*: meer onderzoek naar doelen, praktijken en resultaten van het schoolvak (Hoogeveen & Bonset, 1998; Bonset & Braaksma, 2009; zie ook <<http://taaluniversum.org>>). Wat me opvalt, is dat het literatuuronderwijs nog het meest object van onderzoek was – misschien is toch het nuttigheidsaspect wat minder groot dan ik denk (vrees)?

Meer onderdelen, meer reflectie, en procesgericht

Naast de verschuiving van een communicatief-emancipatoir naar een communicatief-utilitair paradigma (Van de Ven, 1996) zijn er meer veranderingen in het schoolvak. Zo zijn er nu meer vakonderdelen. Ik noemde al argumentatie, dat plotseling aan de exameneisen werd toegevoegd. Ik noem gedocumenteerd schrijven van zakelijke teksten en het daaraan gekoppelde schrijfdossier. Nieuw is de eis tot mondelinge taalvaardigheden. Recent is toegevoegd de mogelijkheid tot onderzoek door leerlingen, alsook de ruimte voor taalkunde.

Ik noem ook de toenemende digitalisering en visualisering van het schoolvak. Visualisering in het gebruik van films, van video’s, van de analyse van beeldtaal naast die van verbale taal. Digitalisering in het raadplegen van internet, het gebruikmaken van computers als schrijf- en leesinstrument, interactieve oefenstof voor



spelling en grammatica, voor schrijven enzovoort. De leraar vindt steeds meer uitnodigende community's met lesmateriaal én af en toe discussie.

Het meest vernieuwend lijkt me de oriëntatie op taalgebruiksprocessen en reflectie. Er ontstaat, gekoppeld aan het communicatieve paradigma, een leren-lerenparadigma (Bonset & Rijlaarsdam, 2004). Reflectie vraagt van leerlingen een groter bewustzijn van lees- en schrijfproces, het inzetten van strategieën, meer aandacht voor planning en voorbereiding van taalactiviteiten, en aandacht voor revisie.

Meer en minder: Nederlands en andere schoolvakken

Nederlands is voor velen een 'dienstbaar' vak, het onderwijst leerlingen kennis en vaardigheden die bruikbaar zijn in andere schoolvakken: schriftelijke vaardigheden als schrijven van verslagen, mondelinge vaardigheden als discussie en presentatie. Binnen de scenario's in het vmbo kan een school kiezen voor de overstap van traditionele schoolvakken naar 'leergebieden'. Daarbij wordt het vak Nederlands soms meer, soms minder geïntegreerd met andere vakken. Leraren van andere vakken begeleiden dan de taalontwikkeling van leerlingen. Zowel mijn zegslieden als het schaarse onderzoek hiernaar geven aan dat zulks niet per se leidt tot verbetering van taalgebruik (product noch proces) en reflectie daarop door leerlingen. Leraren van andere vakken zijn daartoe onvoldoende toegerust (Bonset & Ebbers, 2007). Ongetwijfeld *doen* leerlingen in zulke geïntegreerde leersituaties veel met taal, maar als (vakspecifieke) feedback ontbreekt, leidt *doen* niet tot *leren*. Feedback is misschien wel het krachtigste didactische middel dat leraren kunnen inzetten (Ros, 2009).

Het wegvallen van Nederlands als apart vak leidt tot een ongewenste vermindering van aandacht voor taalontwikkeling en wellicht ook tot een daling van het taalvaardigheidsniveau. De achterliggende gedachte dat 'iedereen Nederlands kan geven' gaat uit van een nogal beperkte opvatting van het vak (voornamelijk spelling), een nogal beperkte opvatting van leren (leren door doen) en vermindert de status van vak en leraar. Bovendien communiceren leerlingen buiten school steeds meer informeel (Hyves, Facebook, Twitter, sms), waardoor de afstand toeneemt die leerlingen hebben ten opzichte van het meer formele taalgebruik van de school en schoolse genres als beschouwing, betoog, debat.

Maar ook hier is er sprake van *meer*. Overheids-

documenten (Expertgroep, 2008; Veldhuis, Bruning & Meijs, 2007) zien de taalontwikkeling van leerlingen als een taak voor alle leraren. Het betreft enerzijds leerlingen die van huis uit geen Nederlands spreken – en voor hun begeleiding is kennis van NT2-didactiek noodzakelijk. Maar het perspectief van taalontwikkeling bij andere vakken geldt anderzijds alle leerlingen. Taalgebruik is een belangrijk instrument voor leren, voor kennisontwikkeling. Het gaat ook om het leren gebruiken van vaktaalwoorden en vakspecifieke wijzen van redeneren. Bovendien moeten leerlingen in diverse vakken genres hanteren die bij Nederlands worden aangeleerd (discussie, debat, verslag, betoog et cetera). Ik wijs hier korthedshalve op de website van het Platform Taalgericht Vakonderwijs (<www.taalgerichtvakonderwijs.nl>) en van het Landelijk Expertisecentrum Opleidingen Nederlands en Diversiteit (<www.leoned.nl>). Vaak nemen of krijgen leraren Nederlands het voortouw in dezen.

De leraar Nederlands: meer doen in minder tijd

Veel leraren klagen over de teruggang van hun lestijd door de 'integratie' in leergebieden in het vmbo, door de invoering van zelfstandig werken en de vergroting van het aantal schoolvakken in de tweede fase. Tegelijkertijd is de inhoud van het vak *meer* geworden – een gegeven dat niet gecompenseerd wordt door zelfstudie-uren voor leerlingen. Minder contacttijd is op sommige scholen aanleiding de leraar Nederlands meer klassen te geven, dus meer leerlingen en meer lees- en schrijfdossiers. Dat houdt in dat de leraar Nederlands relatief gezien minder tijd krijgt voor de belangrijke feedback. Misschien is dat laatste gegeven wel mede aanleiding voor leerlingen om het vak Nederlands niet zo moeilijk te vinden (Taalpeil, november 2007).

Maatschappelijke achtergrond

Een analyse van opvattingen over het schoolvak laat zien dat deze een afspiegeling zijn van ontwikkelingen in het maatschappelijk en politieke denken over onderwijs (Van de Ven, 1986a, 1996; Sawyer & Van de Ven, 2007). Dat geldt ook voor de recente trends. Ik kan er hier niet uitvoerig op ingaan, maar ik geef wel een enkele gedachte weer.

Het communicatieve paradigma is de laatste twee decennia gefocust op zakelijke communicatie. Het wordt uitgebreid met een reflectieve, procesgerichte dimensie. Beide ontwikkelingen passen in algemener denken over onderwijs. De reflectieve dimensie sluit

aan bij de overtuiging dat onderwijs leerlingen moet leren leren, moet toerusten tot levenslang leren in een informatiemaatschappij waarin kennis snel verouderd – een argument dat overigens uiterst discutabel is en al helemaal voor ons vak, dat nog steeds de klassieke kennisbasis van retorica en grammatica gebruikt. De utilitaire, pragmatische trend sluit aan bij de overtuiging dat onderwijs leerlingen voorbereidt op participatie in een kenniseconomie.

Voor mij past die trend ook in een overheidsretoriek die onderwijs als industrie beziet, met als kernwoorden input en output, investering en rendement. Ook het onderwijs wordt benaderd vanuit de ideologie van wat De Swaan (2010) het 'marktisme' noemt, en vanuit een dominant politiek denken dat lak heeft aan een (kleine) culturele elite. Ik wijs op 'maakbaarheid' als een van de grondgedachten van het 'marktisme'. Het betreft het idee dat leven, werk en maatschappij kunnen worden geconstrueerd op basis van wetenschappelijke (vooral economische) modellen (De Swaan, 2010). Die maakbaarheid uit zich onder meer in toenemende controle op leraren, in een toenemend kwantificeren van onderwijskwaliteit (aantallen diploma's, rendementcijfers). Een dergelijke focus op economie kan ons echter blind maken voor andere dimensies van onderwijs en opvoeding, voor een visie op het schoolvak Nederlands als 'meer dan nuttig', vanuit doelstellingen als individuele ontplooiing, cultuuroverdracht en emancipatie. Zulke onderwijsdoelen worden ook door mijn zegslieden uitgesproken. Er bestaan dus nog steeds meer opvattingen over het schoolvak. Laten we die diversiteit koesteren, de discussie over het schoolvak aangaan. Discussiëren houdt ons scherp op wat we willen met ons vak. Hoop ik.

LITERATUUR

- Bonset, H. (1990). Moedertaalonderwijs als arena: De commissie Braet kritisch gevolgd. *Moer*, 1, 3–9.
- Bonset, H. (1993). Neerlandistiek en moedertaaldidactiek: Blijvende relatie-ellende? *De Nieuwe Taalgids*, 86(1), 66–73.
- Bonset, H., Boer, M. de, & Ekens, T. (1992). *Nederlands in de basisvorming: Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho.
- Bonset, H., Boer, M. de, & Ekens, T. (2008). *Nederlands in de onderbouw: Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Bonset, H., & Ebbers, D. (2007). Nederlands in het vmbo: Apart of samen? *Levende Talen Tijdschrift*, 8(4), 16–24.
- Bonset, H., & Rijlaarsdam, G. (2004). Mother-tongue education (L1) in the learning-to-learn paradigm: Creative development of learning materials. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 4(1), 35–62.

- CVEN. (1991). *Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: Sdu.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met taal*. Enschede: SLO.
- Griffioen, J. (1975). *Zeggen-schap: Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Tjeenk Willink & Wolters-Noordhoff.
- Griffioen, J. (1982). *Tegenspraak: Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Griffioen, J., & Damsma, H. (1978). *Zeggenschap: Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hoogeveen, M., & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Jaspaert, K. (2006). *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Kalff, G. (1893). *Het onderwijs in de moedertaal*. Amsterdam: J. H. de Bussy.
- Leest, J. (1932). *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen/Den Haag/Batavia: Wolters.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. (1980). *Moedertaaldidactiek: Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. (1986). *Moedertaaldidactiek: Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* (4e ed.). Muiderberg: Coutinho.
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de 2e Fase: Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Rijlaarsdam, G. (1991). Een voorstel getoetst: Een beoordeling van voorstellen voor de vernieuwing van de eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde voor v.w.o. en h.a.v.o. *Spiegel*, 9(2), 97–120.
- Ros, A. (2009). Onderzoek naar het bevorderen van leerprocessen: De kracht van feedback en motivatie. In A. Ros, R. Timmermans, J. van der Hoeven, & M. Vermeulen, *Meso Focus 75: Leren en laten leren – Ontwerpen van leeractiviteiten voor leerlingen en docenten* (pp. 37–52). Alphen aan den Rijn: Kluwer.
- Sawyer, W., & Ven, P.-H. van de. (2007). Starting points: Paradigms in mother tongue education. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(1), 5–20.
- Swaan, B. de (2010, 13 november). De elite heeft het afgelegd. *De Volkskrant*, p. 5.
- Taalpeil: Feiten, cijfers en meningen over het onderwijs Nederlands in Suriname, Nederland en Vlaanderen. (2007). Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Veldhuis, J., Bruning, L., & Meijs, L. (Red.). (2007). *Kennis, kwaliteit en keuze in de tweede fase: Eindadvies*. Harderwijk: Flevodruk.
- Ven, P.-H. van de. (1986a). Klank, cultuur en communicatie: Opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900. *Levende Talen*, 4(1), 275–280.
- Ven, P.-H. van de. (1986b). Honderd jaar kommer en kwel: Klachten over taalgebruik en taalonderwijs – Een bijdrage ter discussie. *Moer*, 3, 2–11.
- Ven, P.-H. van de. (1996). *Moedertaalonderwijs: Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vries, D. de. (1955). Het schriftelijk werk voor het vak Nederlandse taal bij het eindexamen H.B.S.-B. *Levende Talen*, 180, 316–322; 182, 577–578.

Na veertig jaar eindelijk voet aan de grond?

HANS HULSHOF & PETER-ARNO COPPEN

De laatste helft van de twintigste eeuw wordt de taalwetenschap gedomineerd door de ‘chomskyaanse revolutie’. Na de publicatie van het boek *Syntactic Structures* van de Amerikaanse taalkundige Noam Chomsky in 1957 (en in Nederland het proefschrift *Negatieve zinnen* van Remmert Kraak in 1966) ondergaat niet alleen de theoretische taalwetenschap een totale omwenteling, er ontstaan ook allerlei taalkundige deelgebieden als sociolinguïstiek, psycholinguïstiek en computerlinguïstiek. Ook de taalbeheersing als onderzoeksgebied klopt aan de poort. Het kan niet anders of deze ontwikkelingen hebben een invloed op het schoolvak Nederlands gehad. Maar is dat ook zo?

DE STRIJD VOOR TAALKUNDE IN HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

De jaren zestig: grammaticaonderwijs als vandoors, generatieve taalkunde op universiteit

De chomskyaanse revolutie die in de jaren zestig de taalwetenschap op zijn kop zet, lijkt aanvankelijk op de taalkundige inhoud van het schoolvak Nederlands niet zo veel invloed te hebben. Vóór 1950 domineert de traditionele grammatica, tussen 1950 en 1965 hebben vooral de structuralisten (zoals P.C. Paardekooper) het voor het zeggen, zowel in de kolommen van het tijdschrift *Levende Talen* als in schoolleergangen. De relatie tussen het schoolvak Nederlands en de nieuwe generatieve grammatica is dan nog niet gelegd, maar de eerste voortekenen zijn te bespeuren.

Vanaf 1965 speelt de generatieve grammatica een kortstondige rol in *Levende Talen*, maar al snel verschuift de inhoud van het tijdschrift meer naar de didactiek, ten koste van de taalkundige inhoud. Begin jaren zeventig discussiëren de taalkundige Van den Toorn en de vakdidacticus Griffioen nog even over grammatica en taalkunde in het voortgezet onderwijs, maar daarmee houdt het wel zo'n beetje op.

Kraak (1966), Kraak en Klooster (1968), en Van den Toorn (1965, 1968) zetten de generatieve grammatica in Nederland op de kaart. Op de universiteiten wordt de traditionele grammatica in snel tempo verdrongen door de nieuwe taalkunde. Toch dringt deze benadering niet meteen door tot het voortgezet onderwijs. Van den Toorn (1965) verheldert het naamwoordelijk gezegde met behulp van transformaties, Hulshof (1969) doet een eerste poging tot didactisering van generatieve zinsbeschrijving op basis van Roberts (1964).

Eind jaren zestig verschijnen nog naast elkaar een structuralistische brugklasspraakkunst (*De ontleedkundige les* van Paardekooper, 1968) en een praktische zinsleer van het Nederlands op generatieve grondslag (*Inleiding tot de syntaxis* van Klooster, Verkuyl en Luif, 1969). Weliswaar is er een verschil in doelgroep, maar het illustreert hoe de nieuwe taalkunde probeert voet aan de grond te krijgen. Veel docenten maken op deze

manier kennis met de ‘transformationeel-generatieve grammatica’ of tgg, zoals het toen nog heette. In 1969 schrijft de taalkundige Schultink (1969) een belangrijk artikel, ‘Taalwetenschap en school’, waarin hij een onderbouwd pleidooi houdt voor meer taalkunde in het schoolvak Nederlands.

Na 1970 zullen de vakdidactiek en de jonge discipline taalbeheersing zich gaan inzetten voor een meer praktisch gericht taalbeschouwingsonderwijs, met een vaag beroep op de sociolinguïstiek. In overeenstemming met de tijdgeest wordt de wetenschapsgerichte visie op onderwijs dan beschouwd als de uitdrukking van een conservatief mens- en maatschappijbeeld. In het grammaticaonderwijs bestaat er geen evenwicht tussen taalkunde en moedertaal didactiek: het is of grammatica, of communicatie. Deze ongenueanceerde en onjuiste tegenstelling bestaat overigens voornamelijk in theorie, want in de praktijk van het onderwijs Nederlands zijn de verhoudingen minder zwart-wit. Toch verschuift de aandacht van formeel naar functioneel. De grammatica wordt verdacht (zie voor een taalkundig-didactische analyse van de periode 1950–1970 Hulshof, 1986).

De jaren zeventig: pogingen tot vernieuwing

In januari 1970 houdt de Algemene Vereniging voor Taalwetenschap in Amsterdam een bijeenkomst waarvan de middagzitting is gewijd aan een forumdiscussie over het onderwerp *Taalwetenschap en taalonderwijs* onder leiding van Schultink, voorzitter van de vereniging. Sprekers zijn onder anderen Ten Brinke en Uhlenbeck. De inleidingen zijn gepubliceerd in *Forum der Letteren* (1970-2). Het is na het eerder genoemde artikel van Schultink (1969) een duidelijk signaal dat de taalwetenschappers meer invloed op het onderwijs willen hebben. Dit alles blijft niet zonder gevolgen.

De jaren zeventig beginnen dan ook met pogingen van taalkundigen om iets met de tgg in het onderwijs Nederlands te doen: Hulshof (1971), Daems (1972) en Van Dort-Slijper, Klooster en Luif (1975). Toch werkt ook

de invloed van de meer functioneel-communicatief ingestelde vakdidactici en taalbeheersers door. Die manifesteert zich pas echt in een geruchtmakend rapport uit 1978 van de Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaalonderwijs (ACLO-M), waarin geadviseerd wordt het grammaticaonderwijs geheel te schrappen in het lager onderwijs, ten gunste van een meer functionele vorm van taalbeschouwing.

Hoewel het ACLO-M-rapport een hard standpunt inneemt, lijkt het onderwijsveld zich hier vooralsnog weinig van aan te trekken (Tordoir & Wesdorp, 1979). Van Balkum (1979) merkt droogjes op: ‘Leraren denken over het nut van grammaticaonderwijs heel anders dan de ACLO-M.’

Het is duidelijk dat het onderwijs Nederlands geen grammaticaloze periode heeft gekend, zoals bijvoorbeeld wel in Engeland het geval is geweest. Er ontstaan nu grofweg drie stromingen: het traditionele grammaticaonderwijs, iets vaags als taalbeschouwing als reflectie, en onderwijs in taalkundige onderwerpen als taalverwerving en taalvariatie als doel op zichzelf.

Wat de tgg betreft verschijnen er in de VS handreikingen voor taaldocenten Engels (Malmstrom & Lee, 1971; Savage, 1973; Thomas & Kintgen, 1974). In Nederland verschijnt in 1975 *TGG in artikelen* (Hulshof, 1975), waarin behalve een programmatische inleiding over linguïstiek op school ook taaldidactische artikelen zijn opgenomen. In Kroon (1985) wordt de periode 1970–1980 onderzocht.

De jaren tachtig: ‘taalbeschouwing’ als alternatief

In de jaren tachtig lopen theorie en praktijk verder uiteen. De theorie gaat zich richten op de uitbouw van het taalbeschouwingsonderwijs (Van Calcar, 1987) of op pogingen een plaats te veroveren voor de taalwetenschap op school (Hulshof, 1984), terwijl de leraren in de klas doorgaan met geïsoleerd grammaticaonderwijs. In didactisch opzicht is er vooral aandacht voor het taalbeschouwingsonderwijs, in mindere mate voor het taalkundeonderwijs en helemaal niet voor het grammaticaonderwijs. De door de leerplanontwikkelaars geïnitieerde opvatting van taalbeschouwing als reflectie blijkt niet veel toe te voegen aan de praktijk van het onderwijs. In *Levende Talen* verschijnen enkele artikelen over de mogelijkheden van taalkunde in de bovenbouw.

De periode wordt in feite afgerond met een studie van Van Gelderen (1988) over de vraag wat taalbeschouwing eigenlijk is. Probleem: het is alles en daarom ook niets. De interpretatie loopt uiteen van reflectie op taalgebruik (inherent aan taalvaardigheidstraining) en expliciete aandacht voor taalverschijnselen. Daarnaast

bestaat ook aandacht voor pure taalkunde in het onderwijs Nederlands (Hulshof, 1984), zich onderscheidend van taalbeschouwing omdat de verbinding met taalvaardigheid geen prioriteit heeft. In Hulshof en Hendrix (1993) wordt een beeld geschetst van de verwarrende situatie in het onderwijs Nederlands waar het om taalkundige vakinhoud gaat. Grammatica, taalbeschouwing en taalkunde bestaan nu naast elkaar in theorie, het onderwijsveld doet vooral aan grammatica.

De jaren negentig: taalkunde als voorstel

In mei 1991 verschijnt het themanummer *Taalkunde in het voortgezet onderwijs* van *Levende Talen*, met bijdragen van taalkundigen en didactici. Het nummer biedt een goed beeld van de stand van zaken op dat moment. In hetzelfde jaar publiceert de Commissie Vernieuwing Eindexamens Nederlands (CVEN) een rapport waarin de aanbeveling wordt gedaan om taalkunde experimenteel in het examenprogramma vwo op te nemen. Toch komt het er niet van. Wel wordt aanvankelijk in de kerndoelen van de basisvorming een domein Kennis over Taal en Taalverschijnselen opgenomen, maar dit wordt later vervangen door Taal en Cultuur, en vervolgens verdwijnt het weer.

Het CVEN-rapport fungeert echter als een belangrijke katalysator voor het denken over de mogelijkheden van taalkunde in het voortgezet onderwijs. Ook zonder dat taalkunde in het leerplan of examen is vastgelegd, verschijnen er al wel publicaties over de mogelijke didactische vormgeving ervan. Tot 1996 lijkt invoering van een dergelijk vakonderdeel dan ook een gelopen koers. Uiteindelijk komt het niet zover, maar er wordt wel al voorzichtig geanticipeerd in enkele nieuwe leerplannen voor de tweede fase. Zie voor een overzicht van deze turbulente periode Hulshof en Hendrix (1996), Hendrix (1997) (een van de weinige empirische onderzoeken op dit gebied), Hulshof (1999), en Van Gelderen, Couzijn en Hendrix (2000).

In schoolboeken voor Nederlands wordt nu mondjesmaat aandacht besteed aan taalkundige onderwerpen onder het kopje ‘taalbeschouwing’. Vanaf 1998 is er een nieuw examenprogramma Nederlands, compleet met eindtermen voor alle onderdelen, maar taalkunde ontbreekt daarin. Het gevolg is weer verwarring in het onderwijs: grammatica amper nog in de kerndoelen van de onderbouw, taalkunde niet in de bovenbouw, taalbeschouwing slecht omlijnd (Hulshof, 2002).

In de Angelsaksische landen bestaat ondertussen al wel de mogelijkheid om voor taalkunde te kiezen in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (Denham & Lobeck, 2010).

De jaren tien: taalkunde in het schoolexamen Nederlands

In 2003 overhandigt de Landelijke Vereniging van Neerlandici een petitie aan de minister om de aandacht te vestigen op de inhoudelijke kant van het schoolvak Nederlands. Begin 2004 wordt taalkunde dan eindelijk als facultatief onderdeel van het schoolexamen Nederlands toegestaan, met ingang van 2007. Intussen verschijnen er twee taalkundeleergangen voor het voortgezet onderwijs: *Modulen taalkunde voor de tweede fase* (De Gloppe & Herder, 2005) en *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo* (Hulshof, Rietmeijer & Verhagen, 2006). Verschillende scholen gaan ermee aan de slag. Taalkunde lijkt definitief een plaats te hebben gevonden in het schoolvak Nederlands.

Des te opmerkelijker is dan ook het rapport *Over de drempels met taal* (2008), met referentieniveaus in het kader van een doorlopende leerlijn van basisschool tot en met 6 vwo. De samenstellers van dat rapport lijken zich geen raad te weten met het onderdeel taalkunde, en kiezen in het hoofdstuk ‘Taalbeschouwing’ voor een ‘instrumenteel perspectief’: alleen grammatica, en dan ook nog gereduceerd tot hulpmiddel bij de spelling, uitgebreid met een onsamenhangende lijst van min of meer taalkundige termen die nuttig zouden zijn voor het spreken over taal. Het perspectief op de taalkunde als wetenschapsgebied ontbreekt volledig. We lijken weer helemaal terug bij af.

Ook in het tijdschrift *Levende Talen* overheerst de aandacht voor taalvaardigheid en literatuuronderwijs. De twee genoemde taalkundeleergangen worden niet eens fatsoenlijk besproken, terwijl ze beide innovatief zijn.

Ook in de leergangen Nederlands voor de bovenbouw krijgt de taalkunde niet echt voet aan de grond. De door Tol-Verkuyl (2001) gesuggereerde aanpak krijgt geen vervolg in het voortgezet onderwijs, *Nieuw Nederlands* en *Talent* bieden als een soort appendix enkele modules taalbeschouwing aan, waarin enkele willekeurige taalkundige onderwerpen worden behandeld. Hulshof (2010) pleit daarom voor een meer serieuze doordinking van een leerlijn taalkunde waarin ook het onderdeel grammatica op een natuurlijke wijze is opgenomen. Hulshof en Hendrix (2010) bieden een overzicht van de jaren tien van deze eeuw.

Tot slot: de balans opgemaakt

Als we nu de balans opmaken, lijkt het perspectief voor de taalkunde in het schoolvak Nederlands niet zo rooskleurig: docenten blijven voorlopig traditioneel grammaticaonderwijs geven in de onderbouw en zul-

len slechts incidenteel, afhankelijk van de individuele belangstelling en kennis, iets aan taalkunde doen. De geschetste situatie in Hulshof (2002) blijft hierdoor bestaan. Hopelijk komt het onderwijsveld, gesteund door taalkundigen en vakdidactici, nu in actie (cf. Tammenga-Helmantel, 2010).

Het door Piet-Hein van de Ven in deze jubileumuitgave geschetste literair-grammaticale paradigma (zie p. 20–25) is als onderstroom steeds blijven bestaan. De traditionele grammatica is in Nederland, in tegenstelling tot bijvoorbeeld Engeland, nooit echt weggeweest. Mede hierdoor, en door de onduidelijke invulling van het onderdeel taalbeschouwing in de laatste decennia van de twintigste eeuw, is de nieuwe taalkunde in het onderwijs uiterst moeizaam van de grond gekomen.

Er is zo langzamerhand een kloof ontstaan tussen de aandacht voor taal in de onderbouw (traditionele grammatica, en een beetje aandacht voor taalvariatie) en de bovenbouw (alleen incidenteel aandacht voor taalkundige onderwerpen). Vijf vormen van taalkennis zijn er in het onderwijs te onderscheiden (Hulshof, 2010): taalbeschouwing als reflectie, taalbeschouwing ten behoeve van taalbeheersing, grammatica, taalculturele kennis en taalwetenschappelijke kennis. Maar voor alle vijf ontbreekt een doorlopende leerlijn. De eerste drie domineren het huidige schoolvak Nederlands, de laatste twee zijn pas sinds 2007 door de overheid mogelijk gemaakt.

Veertig jaar duurt nu al de strijd om erkenning van de taalkunde in het schoolvak Nederlands. Vanaf 1970 als het themanummer van *Forum der Letteren* over taalwetenschap en taalonderwijs verschijnt en Hulshof een daarbij aansluitende oproep aan docenten doet in het *Weekblad voor leraren*, tot 2010 met de special *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* van *Levende Talen Magazine*. De enige lichtpuntjes zijn de wettelijke toestemming voor taalkunde in de bovenbouw, en het voortbestaan van het literair-grammaticale paradigma. Maar het wachten is nog steeds op een moderne invulling daarvan.

LITERATUUR

- Balkum, H. van. (1979, 27 september). Onderwijs is overtuigd van het nut van grammatica. *Weekblad voor leraren*, 222–223.
- Calcar, W. I. M. van. (1987). *Theorie en praktijk van taalbeschouwing: Semantiek – pragmatiek – argumentatie*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Daems, F. (Red.). (1972). *De taal van de mens*. Deurne/Antwerpen: Plantyn.
- Denham, K., & Lobeck, A. (2010). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dort-Slijper, M. van, Klooster, W., & Luif, J. (1975). *Je weet niet wat je weet: Moderne taalkunde voor het eerste leerjaar MAVO, HAVO en VWO*. Culemborg: Tjeenk Willink/Noorduijn.
- Gelderen, A. van. (1988). *Taalbeschouwing, wat is dat?* Amsterdam: SCO.

- Gelderen, A. van, Couzijn, M., & Hendrix, T. (2000). Language awareness in the Dutch mother-tongue curriculum. In L. J. White, J. B. Maylath, A. Adams, & M. Couzijn (Red.), *Language awareness: A history and implementations* (pp. 57–88). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Glopper, C. de, & Herder, A. (2005). *Modulen taalkunde voor de tweede fase*. Groningen: Etoc.
- Hendrix, T. (1997). *Taalkunde getoetst: De validatie van een vakonderdeel taalkunde in het schoolvak Nederlands* (Dissertatie, KUN, Nijmegen). Arnhem: Cito.
- Hulshof, H. (1969). De transformationeel-generatieve grammatica in het voortgezet onderwijs, een haalbare zaak. *Stam Stem*, 19, 8–12.
- Hulshof, H. (1971). *Taalsysteem en taalbouwsels: Inleiding tot een Nederlandse schoolgrammatica en teksttheorie op transformationeel-generatieve grondslag*. Zeist: NIB.
- Hulshof, H. (Red.). (1975). *Transformationeel-generatieve grammatica in artikelen*. Groningen: H. D. Tjeenk Willink.
- Hulshof, H. (1984). Taalwetenschap en het vak Nederlands. In W. van Paassen, G. Rijlaarsdam, & F. Zwitserlood (Red.), *Taalbeschouwing voor gevorderden* (pp. 154–176). Den Bosch: Malmberg.
- Hulshof, H. (1986). Grammatica in het onderwijs Nederlands: Taalkunde, grammatica-onderwijs en *Levende Talen* in de periode 1950–1970. *Levende Talen*, 411, 289–296.
- Hulshof, H. (1999). De Nederlandse kijk op grammatica, taalbeschouwing en taalkunde in het onderwijs. *Nederlands van Nu*, 47(1), 3–12.
- Hulshof, H. (2002). *Vormen van taalkennis: Over grammatica, taalbeschouwing en taalkundige vorming in het onderwijs Nederlands*. Inaugurale rede, Universiteit Leiden.
- Hulshof, H. (2010). Van grammatica naar taalkunde: Van een doodlopende naar een doorlopende leerlijn. In H. Hulshof & T. Hendrix (Red.), *Taalkunde en het schoolvak Nederlands* (pp. 12–19). Amsterdam: VLLT.
- Hulshof, H., & Hendrix, T. (1993). Taalkunde in het voortgezet onderwijs: Een verwarde discussie verhelderd. *Forum der Letteren*, 34(3), 201–220.
- Hulshof, H., & Hendrix, T. (1996). *Kennis over taal en taalverschijnselen*. Bussum: Coutinho.
- Hulshof, H., & Hendrix, T. (Red.). (2010). *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*. Amsterdam: VLLT.
- Hulshof, H., Rietmeijer, M., & Verhagen, A. (2005). *Taalkunde voor de tweede fase van het vwo*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Klooster, W. G., Verkuyl, H. J., & Luif, J. H. J. (1969). *Inleiding tot de syntaxis: Praktische zinsleer van het Nederlands*. Culemborg/Keulen: Stam/Kemperman.
- Kraak, A. (1966). *Negatieve zinnen: Een methodologische en grammatische analyse* (Dissertatie, Universiteit van Amsterdam). Hilversum: W. de Haan.
- Kraak, A., & Klooster, W. G. (1968). *Syntaxis*. Culemborg/Keulen: Stam-Kemperman.
- Kroon, S. (1985). *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands* (Dissertatie, KUN, Nijmegen). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Malmstrom, J., & Lee, J. (1971). *Teaching English linguistically: Principles and practices for High School*. New York: Meredith Corporation.
- Paardekooper, P. C. (1968). *De ontleedkundige les: Brugklasspraakkunst*. Den Bosch: Malmberg.
- Roberts, P. (1964). *English syntax: A programmed introduction to transformational grammar*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Savage, J. F. (Red.). (1973). *Linguistics for teachers: Selected readings*. Chicago: Science Research Associates.
- Schultink, H. (1969). Taalwetenschap en school. In A. S. J. van Dam (Red.), *Onderwijs en wetenschap: De school vraagt aan de wetenschap* (pp. 33–51). Gorinchem: Noorduijn.
- Tammenga-Helmantel, M. (2010). Taalkunde in het voortgezet onderwijs: Een breder perspectief. *Levende Talen Magazine*, 97(7), 10–13.
- Thomas, O., & Kintgen, E. R. (1974). *Transformational grammar and the teacher of English: Theory and practice* (2e ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Tol-Verkuyl, E. M. (2001). *Fundamenten voor taalbeschouwing: Een synthese van opvattingen over het gebruik van taalkundige kennis in het taalonderwijs* (Dissertatie, KUN, Nijmegen). Bussum: Coutinho.
- Toorn, M. C. van den. (1965). Het naamwoordelijk gezegde. *Levende Talen*, 232, 629–640.
- Toorn, M. C. van den. (1968). Opvattingen in de moderne grammatica. *Levende Talen*, 247, 259–272.
- Tordoir, A., & Wesdorp, H. (1979). *Het grammatica-onderwijs in Nederland*. Den Haag: SVO.
- Werkgroep Taal / Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO.



Ulo, Scheveningen, 1928

JOOP DIRKSEN

Toen in 1911 de Vereniging van Leraren in Levende Talen het levenslicht aanschouwde, had het literatuuronderwijs al de middelbare leeftijd bereikt. In 1863 trad de door Thorbecke geïnitieerde Wet op het Middelbaar Onderwijs in werking, waardoor onder andere de hogereburgerschool werd ingevoerd, bestemd voor dat deel van de burgerij dat geen wetenschappelijke opleiding verlangde, maar wel prijs stelde op een brede algemene ontwikkeling, nodig voor het vervullen van belangrijke functies in handel en industrie.

In 1875 werd op die hogereburgerscholen literatuuronderwijs ingevoerd, in navolging van de Latijnse school, waar men zich van oudsher al bezighield met 'schone letteren'. In 1876 werd die omgevormd tot het gymnasium.

Opzet van dat literatuuronderwijs was dat ook 'burgerzonen' in contact moesten kunnen komen met de voortbrengselen van onze literatuur. Kennismaking met de meesterwerken uit ons literaire verleden zou vanzelf leiden tot waardering voor literatuur.

Het was de tijd van het nationalisme, van trots op eigen land en cultuur, dus de nadruk op ons roemruchte literaire verleden was vanzelfsprekend in dat

literatuuronderwijs. De te behandelen stof was dus de literatuurgeschiedenis, een geschiedenis van auteurs en hun leven. Vanuit de biografie van de auteur werd het literaire werk bestudeerd, informatie over literaire periodes, stromingen en genres werd verstrekt, en aan de hand van tekstfragmenten moest de leerling een beeld krijgen van de grootsheid van dat alles.

In het Koninklijk Besluit van 1870 werd gesteld: 'Het examen in letterkunde omvat de hoofdtrekken van de geschiedenis der Nederlandse letterkunde en de kennis van enkele van haar voornaamste voortbrengselen, meer bijzonder in de 17de, 18de en 19de eeuw.' Het werk van Jacob Cats, schoolvoorbeeld van oerdegelijke 'Hollandse zedelijkheid', moest bijvoorbeeld ruim aandacht krijgen. Onze Gouden Eeuw stond in alle bloemlezingen centraal.

Historisch-biografische benadering

Dat literatuuronderwijs heeft vrijwel ongewijzigd bestaan tot de jaren zeventig van de afgelopen eeuw: bijna honderd jaar mocht het literatuuronderwijs van de wetgever in principe alle vormen aannemen (de overheid gaf alleen het einddoel zeer globaal aan), maar het zag er in grote lijnen overal hetzelfde uit: de docent doceerde met behulp van een boek dat een overzicht van de literatuurgeschiedenis combineerde met tekstfragmenten, en dat meestal geschreven was door een literatuurwetenschapper die zijn wetenschappelijk werk ingedikt had tot schoolboekformaat. Namen als Stutterheim, De Vooijs, Rijpma en Knuvelde moeten in dit verband genoemd worden. En ook het meest verkochte literatuurboek uit de afgelopen eeuw, dat van Lodewick, was een 'uitgedund' wetenschappelijk werk.

Dat deze historisch-biografische literatuuronderwijsaanpak tot de jaren zeventig van de vorige eeuw de enige (en tot op de dag van vandaag nog steeds een belangrijke) aanpak was, wil niet zeggen dat er binnen die richting steeds eenduidigheid was over de invulling. Rond 1900 woedde bijvoorbeeld een discussie over de vraag of het nu ging om kennis of 'beleving'. De befaamde neerlandicus en spellinghervormer Kolléwijn stelde toen dat het al heel wat is als je scholieren af en toe eens 'iets moois kunt laten voelen'.

Opkomst vakdidactiek na de Tweede Wereldoorlog

In de jaren na de Tweede Wereldoorlog begon de vakdidactiek uit te groeien tot een volwaardige discipline. De door Levende Talen geïnspireerde commissie-Van Dis (1962) stelde dat het doel van literatuuronderwijs was 'de beleving en beschouwing van Nederlandse literatuur (...) en in verband daarmee het aanbrengen van enige kennis van haar geschiedenis'.

Zeggenschap van Griffioen en Damsma (1978) kwam met de term *leesplezier*. Moedertaal didactiek van de Leidse Werkgroep (1980), bestaande uit vier vakdidactici van

de Rijksuniversiteit Leiden, achtte de beleving van literatuur als vanzelfsprekend. Als je over je lectuur gaat praten, zou er, zo stelde men, behoefte ontstaan aan een theoretische verdieping.

Langzaamaan groeide de opvatting dat literatuurtheorie en literatuurgeschiedenis dienstbaar moeten zijn aan het 'begrijpen en genieten' van literaire werken.

De 'paarse Drop': de structuuranalyse

Maar dan komt er een opmerkelijk schoolboek op de markt: *Indringend lezen* van dr. W. Drop (1970). Deel 1 behandelt close reading van poëzie, maar deel 2, vanwege de opvallende kleur al gauw 'de paarse Drop' genoemd, introduceert de structuuranalyse in Nederland, de tekstgerichte methode: een literair werk is een autonoom kunstwerk, en via een analyse is de kern ervan te raken, de idee van het verhaal.

In 1974 is men al aan de vierde oplage bezig: hele generaties docenten gaan ermee aan de slag, en, zoals ook al werd gesteld ten aanzien van de historisch-biografische aanpak, de structuuranalytische aanpak is ook vandaag nog een belangrijke en populaire insteek in het literatuuronderwijs. Aardig te vermelden: in 1983 veranderde Drop de naam van zijn boek van *Indringend lezen* in *Inlevend lezen*!

Het literatuuronderwijs in de tijd van de Mammoetwet (de wet op het voortgezet onderwijs die in 1968 werd ingevoerd en bleef gelden tot de basisvorming (1993) en de tweede fase havo/vwo (1998) van start gingen) hield op vrijwel alle scholen dus een bespreking in van de literatuurgeschiedenis aan de hand van tekstfragmenten door de eeuwen heen, en/of een structurele analyse van veelal moderne verhalen.

Inmiddels wordt wel algemeen erkend dat deze structuuranalytische aanpak een zinvolle bijdrage kan leveren aan een beter begrip van de literaire tekst, maar de pretentie dat daarmee 'objectief' over het werk gesproken zou kunnen worden, is compleet losgelaten.

De ‘subjectivistische benadering’: de lezer centraal

Want juist in de jaren zestig en zeventig zijn, met name in de Verenigde Staten, veel wetenschappers op allerlei terreinen, óók op het gebied van de literatuurwetenschap, tot de conclusie gekomen dat het objectivistische paradigma niet meer te handhaven is, en vervangen moet worden door het subjectivistische. ‘Objectiviteit’ bestaat niet: de waarnemer beïnvloedt de waarneming. Juist in wetenschappen die van oudsher als ‘exact’ zijn omschreven, is men op dit gegeven gestuit en heeft men zijn theorievorming daaraan aan moeten passen. De alfawetenschappen volgden snel daarna.

Vanuit Duitsland komen de opvattingen van de receptie-esthetica ons land binnen. Daarin staat ‘de’ lezer centraal: hoe leest die (abstracte) lezer een literaire tekst? Vanuit de Verenigde Staten worden min of meer tegelijkertijd de opvattingen van *reader response criticism* gepropageerd.

Deze ideeën komen ons land binnen via Nijmegen. Aan de plaatselijke universiteit werkt Wam de Moor. Geïnspireerd door deze theorieën die ‘de objectiviteit’ binnen de literatuurwetenschap verwerpen, organiseert hij in juni 1983 een congres in Berg en Dal, aangekondigd als ‘het eerste symposium over tekstvervangingsmethoden’. Wetenschappers uit Nederland, Duitsland en België, en docenten uit Nederland buigen zich over de ideeën ter vernieuwing van het literatuuronderwijs. *Tekstvervangingsmethode* is de term die het tot dan toe redelijk gezapige wereldje van het literatuuronderwijs wakker schudt.

Immers, tot dan toe is het *tekstbestudering* waar het om draait, en bij die benadering is er in het onderwijs een duidelijke hiërarchie: de meester spreekt, de leerling luistert. Voor veel traditioneel ingestelde docenten is de ontwikkeling in de richting van tekstvervangingsmethode een cultuurschok: ze worden geacht ook te luisteren naar leerlingen en hun reacties, hun ervaringen met de gelezen tekst serieus te nemen.

In de didactische literatuur worden de ideeën van De Moor en de zijnen aanvankelijk dan ook neergesabeld: tekstvervangingsmethode leidt ertoe dat de leraar op zijn hurken moet gaan zitten, zo stellen tegenstanders, het leidt tot oppervlakkigheid, ‘de literaire tekst gaat functioneren als een rorschachtest: de leerling roept maar wat en wordt daarvoor nog beloond ook’.

De tweede fase

In de aanloop naar de tweede fase havo/vwo, die in 1998 van start ging, werd voor elk vak een vakontwikkelgroep gevormd om het curriculum en de bijbehorende studielasturen vast te leggen. Voor Nederlands leverde dat hevige en boeiende discussies op. Daarin moest bijvoorbeeld taalbeschouwing het afleggen tegen argumentatieleer, en wat het literatuuronderwijs betreft, werd erkend dat de tekstvervangingsmethode een belangrijke plaats moest innemen naast de bestaande tekstbestudering aanpak en naast de aandacht voor hoofdlijnen van de literatuurgeschiedenis.

De voor literatuuronderwijs beschikbare tijd nam fors af, tot groot verdriet van ieder die dat onderwijs een warm hart toedroeg. Er moest geschipperd worden met de beperkte uren en dat leidde op enkele scholen tot de invoering van geïntegreerd literatuuronderwijs (glo), een samenwerkingsverband tussen de secties moderne vreemde talen en de sectie Nederlands. Maar dit initiatief, dat heel veel organisatorische problemen met zich meebracht, werd slechts op een beperkt aantal scholen een succes.

Het moeten woekeren met de studielasturen voor literatuur leidde tot heftige discussies op veel scholen, maar ook in de literatuurdidactische tijdschriften. Polemieken woedden in *Moer* en *Tsjip/Letteren* tussen twee partijen: aan de ene kant het ‘cultuurkamp’, de verdedigers van de literatuurgeschiedenis en (dus?) criticasters van de nadruk op de lezer, de leeservaring en het leesdossier, aan de andere kant het ‘leeservangingskamp’, dat de waarde van de literatuurgeschiedenis an sich wel erkende, maar de eraan te besteden tijd drastisch wilde verminderen ten faveure van de verwoording en verdieping van leeservaringen. Van het ‘cultuurkamp’ was de belangrijkste vertegenwoordiger de in 2009 overleden Jo Dautzenberg, auteur van prachtige literatuurgeschiedenisboeken; vanuit het ‘leeservangingskamp’ was ik een van degenen die de barricaden opgingen.

Het leesdossier

Belangrijk discussiepunt betrof de toetsing, en de rol van het leesdossier daarin. Voor het ‘cultuurkamp’ was dat leesdossier tijdverspilling: als men de leeservaring en de mening van leerlingen al serieus wilde nemen, was het altijd maar de vraag of de leerling wel

zijn eigen leeservaring en mening gaf, of die gedownload had van internet.

Voor de anderen was het leesdossier de logische manier om de ontwikkeling van de leerling als lezer te volgen. Wezenlijk was daar natuurlijk inderdaad wel de authenticiteit van het materiaal, en internet vormde (en vormt) een bron van verleidingen voor de luie en gemakzuchtige leerling. Maar voor de docent die dat probleem wist (en weet) op te lossen is het leesdossier een essentiële schakel in het leerproces. Het gekrakeel rond de invoering van de tweede fase (staatssecretaris Adelmund zwichtte wel héél snel voor wat leerlingenprotest) leidde onder andere tot onduidelijkheid over de vraag of het leesdossier nu wel of niet verplicht was en droeg niet bij aan de rust in het literatuuronderwijs.

Toetsing was en is op veel scholen sowieso een knelpunt in het literatuuronderwijs. Een kennistoets over literatuurgeschiedenis is nog niet zo’n probleem, maar toetsing van het leesniveau, het inzicht in de gelezen boeken is een stuk moeilijker. Toch zijn er decennialang mondelingen afgenomen, meestal helemaal aan het einde van het leertraject, waarin dan over grote literatuurlijsten – zo’n vijftig titels per taal was normaal – vragen gesteld werden die vooral moesten aantonen dat de boeken ook echt gelezen waren. Omdat men nog geen internet kende, waren uittrekselboeken (*Literama* en dergelijke) bij leerlingen destijds erg populair.

Keuze van boeken

Bij die literatuurlijsten was eenvormigheid heel lang troef. In 1972 wijdde *Vrij Nederland* als eerste uitgebreid aandacht aan de invulling van die lijsten en constateerde dat er vooral dunne, oudere werkjes op stonden, meestal van mannelijke auteurs (*Wierook en tranen*, *Het fregatschip Johanna Maria*, *De herberg met het hoefijzer*, maar ook *Oeroeg* en *Het bittere kruid*). Toen het opinieblad dit onderzoek in 1978 opnieuw uitvoerde, was er nog niet veel veranderd.

Pas de laatste decennia is er gericht aandacht voor de begeleiding van het kiezen van boeken door leerlingen. Internet speelde en speelt daar een belangrijke rol in. Op de website bij het literatuurschoolboek *Dossier Lezen* werden vanaf 1998 met grote regelmaat leesadviezen voor Nederlands en de moderne vreemde talen gegeven, met verdiepingsopdrachten daarbij voor de

docent; een aanpak die werd uitgebouwd op <www.leesadviezen.nl> en binnenkort op de site van *Literatuur.NU*, <www.literatuurnu.noordhoff.nl>.

De stand van zaken nu

In 1980 schreef Wam de Moor een spraakmakend artikel in *Moer* over de stand van zaken in het literatuuronderwijs op dat moment, met als veelzeggende titel ‘Overal kloven, hier en daar een vlonder’. Hij zag te midden van grote problemen hier en daar wel een lichtpuntje, bijvoorbeeld vanuit de opkomende literatuurdidactiek. In 2002 schreef ik als update ‘Over kloven over-bruggen’ (Dirksen, 2002), waarin ik me iets optimistischer toonde ten aanzien van de stand van zaken in literatuurdidactiek en literatuuronderwijs.

Nu, in 2011, kan gesteld worden dat we in een aantal opzichten grote stappen voorwaarts hebben gezet: er zijn de afgelopen decennia enkele belangrijke literatuurdidactische dissertaties gepubliceerd: Lilian van der Bolt (1992), Joop Dirksen (1995), Gerard de Vriend (1996), Piet-Hein van de Ven (1996), Tanja Janssen (1998), Marc Verboord (2003), Walter Schlundt Bodien en Fransje Nelck-da Silva Rosa (2004), Theo Witte (2008). Maar twee belangrijke literatuurdidactische tijdschriften, *Moer* en *Tsjip/Letteren* stierven bij gebrek aan abonnees een zachte dood. Rond de Boekenweek en de actie *Nederland leest* verschijnt – gretig afgenomen – ondersteunend materiaal voor scholen; via *De Inktaap* beoordelen leerlingen bekoonde literaire werken.

ICT is een belangrijk hulpmiddel met sites als <www.literatuurgeschiedenis.nl>, maar kan ook als spelbegeleider optreden zoals we zagen bij het downloaden van andermans leesverslagen als vulling voor het eigen leesdossier. Er is tevens aandacht voor het keuzeproces van leerlingen en voor een doorlopende leerlijn in het fictie- en literatuuronderwijs. Bovendien ondersteunen handboeken als *Literatuur en fictie* (Bolscher, Dirksen, Houkes & Van der Kist, 2004) en *Basisboek Literatuur* (Van Balen, Joosten & Peppelenbos, 2009) het werk van de literatuurdocent.

Maar wat zich in de Nederlandse leslokalen precies afspeelt tijdens de literatuurles onttrekt zich aan waarneming. En of leerlingen in 2011 nog wel literatuuronderwijs krijgen en of ze literatuur lezen vanaf papier of e-reader, dat leest u in de volgende jubileumuitgave van deze prachervereniging.

LITERATUUR

- Balen, J. van, Joosten, C., & Peppelenbos, C. (2009). *Basisboek literatuur*. Groningen: Kleine Uil.
- Bolscher, I., Dirksen, J., Houkes, H., & Kist, S. van der. (2004). *Literatuur en fictie*. Leidschendam: Biblion.
- Bolt, L. van der. (2000). *Ontroerend goed* (Dissertatie). Universiteit van Amsterdam.
- Dirksen, J. (1995). *Lezers, literatuur en literatuuronderwijs* (Dissertatie). Radboud Universiteit, Nijmegen.
- Dirksen, J. (2002). Over kloven over-bruggen. *Moer*, 2002(1), 14–19.
- Griffioen, J., & Damsma, H. (1978). *Zeggenschap*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering* (Dissertatie). Universiteit Utrecht.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. (1980). *Moedertaaldidactiek: Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. (1986). *Moedertaaldidactiek: Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* (4e ed.). Muiderberg: Coutinho.
- Moor, W. de. (1980). Overal kloven, hier en daar een vlinder. *Moer*, 1980(3), 2–14.
- Nelck-da Silva Rosa, F. F. H., & Schlundt Bodien, W. A. (2004). *Non scholae sed vitae legimus* (Dissertatie). Rijksuniversiteit Groningen.
- Ven, P.-H. van de. (1996). *Moedertaalonderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen?* (Dissertatie). Universiteit Utrecht.
- Vriend, G. de. (1996). *Literatuuronderwijs als voldongen feit* (Dissertatie). Universiteit van Amsterdam.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Delft: Eburon.



Hbs 2B, Canisius College Nijmegen, 1940–1941

VEERTIG JAAR LITERATUURDIDACTIEK MODERNE VREEMDE TALEN

JEF JACOBS

Voor zover er van een zelfstandige didactiekontwikkeling op het gebied van de literatuur van de moderne vreemde talen (mvt) gesproken kan worden, is die direct gekoppeld aan de ontwikkeling op het vlak van de moedertaaldidactiek. De daar geslagen piketpaalen hebben natuurlijk ook hun invloed gehad op het literatuuronderwijs in de mvt, al was het maar dat de eindtermen in alle literatuurdomeinen sinds de invoering van de tweede fase havo/vwo vrijwel identiek zijn. De eindtermen voor lees- en literatuuronderwijs in Engels, Frans en Duits hebben sterk het karakter van ‘Nederlands-min’.

Door die gelijkschakeling is voorbijgegaan aan het specifieke karakter en de eigen problematiek van het literatuuronderwijs Frans en Duits, een vergissing die weliswaar vanuit de historie begrijpelijk is, maar toch aan de basis ligt van belangrijke mislukkingen nadien.

Moderne vreemde talen voor en na de Mammoet

De grote veranderingsmomenten in de literatuurdidactiek mvt in Nederland vallen samen met onderwijspolitieke ingrepen, zoals de invoering van Mammoetwet (1968) en tweede fase havo/vwo (1998/1999). Zelfstandige ontwikkelingen zijn vrij schaars en vooral het gevolg van schoolexterne bemoeienis, zoals die van literatuurwetenschappelijke zijde (vooral in de jaren zeventig en tachtig), van uitgeverijen en schoolboekauteurs (jaren negentig en nul) en natuurlijk van literatuurdidactische dissertaties en publicaties in *Levende Talen*, *Moer*, *Tsjip* enzovoort. Van niet te onderschatten invloed was ook het boekje van Cor Geljon *Literatuur en leerling* (1994). Opmerkelijk is dat vrijwel al deze interventies weinig aandacht schenken aan de bijzondere problematiek van het literatuuronderwijs bij de mvt.

Vanaf de jaren zestig tot aan de invoering van de tweede fase havo/vwo, eind jaren negentig, kon elke docent naar voorkeur en interesse het eigen literatuur- en leesonderwijs vormgeven. De praktijk liet derhalve zeer grote verschillen zien (cf. het artikel van Joop Dirksen op p. 31–36 in deze jubileumpublicatie). Dat was voor invoering van de Mammoetwet al zo en werd daarna bepaald niet anders.

Volgens de nieuwe examenprogramma's van 1970 moesten het letterkundige inzicht en de letterkundige kennis onderwerp van examinering in het schoolonderzoek zijn. Voordien werden literatuur en leeslijst mondeling geëxamineerd, waarbij externe examinatoren (gymnasium) en geëxamineerden (hbs, mms) tijdens de examens aanwezig waren. Voor de invoering van de Mammoetwet was nauwelijks iets geregeld op het vlak van leerdoelen en curriculumrichting bij de mvt (Thijssen, 1985). Gymnasiasten werden in het geheel niet aan examinering in literatuur onderworpen, met als logisch gevolg dat het onderwijs daarin zich vooral beperkte tot de klassieken, die in vergelijking met de moderne vreemde talen sowieso voor superieur door-

gingen. De hbs en mms moesten het met karig geformuleerde richtlijnen doen.

Meer specifiek: voor het gymnasiumonderwijs gold in de pre-Mammoetperiode dat in de vijfde en zesde klas de behandeling voorzien was van ‘enige tijdperken van de letterkunde door lezing en verklaring van meesterwerken’. De hbs A deed het met ‘de behandeling van de letterkunde, voornamelijk door het lezen van werken uit verschillende perioden, in verband met de tijd waarin zij ontstonden’, voor hbs B was de doelstelling grosso modo identiek, zij het dat de accenten iets anders lagen: minder op de literatuurgeschiedenis, als wel op de werken: ‘het lezen en verklaren van letterkundige werken’. De hbs A ging het verst in het formuleren van exameneisen: ‘De kandidaat moet blijk geven kennis te bezitten van enkele door hem gelezen belangrijke werken van de vreemde letterkunde, uit verschillende perioden in verband met de tijd waarin zij zijn ontstaan’ (Thijssen, 1985, p. 6–7).

Met de Mammoetwet werden de voorschriften niet opzienbarend specifiek. Wel viel vanaf nu het accent sterker op lezen en analyseren van en inzicht in literaire werken. De voorschriften voor het leerplan van de bovenbouw havo en vwo gingen nu luiden: ‘Het beluisteren, lezen, interpreteren en samenvatten van literaire en andere taaluitingen, het lezen van literaire werken, aan de hand waarvan inzicht in de kennis van literatuur wordt bijgebracht’, terwijl voor het nu ingevoerde schoolonderzoek deze formulering ging gelden: ‘Bij het schoolonderzoek wordt (...) het inzicht in en de kennis van literatuur (...) onderzocht. De door de kandidaat gelezen literatuur moet een aantal werken uit de laatste halve eeuw omvatten en een aantal uit de tijd daarvoor’ (Thijssen, 1985, p. 14–15).

De zichtbare verschuiving van literatuurgeschiedenis naar het lezen en interpreteren van teksten gaat hand in hand met een accentverschuiving in de academische literatuurwetenschap enerzijds, anderzijds met de toegenomen onderwijskundige aandacht voor de ontplooi-

ing van de leerling. ‘De leerling in het middelpunt’ wordt in de jaren zeventig en tachtig het onderwijskundige motto. Het markeert een beweging die de leerkracht en de leerstof tenminste retorisch naar de achtergrond dringt, en met hen de ex cathedra gedoeerde literatuurgeschiedenis, waarvan de te lezen tekstfragmenten slechts illustraties waren.

De tweede fase havo/vwo

Pas bij invoering van de tweede fase havo/vwo in 1998/1999 kwam er een grondige verandering in de situatie. Gespecificeerd naar domeinen (Literaire Ontwikkeling, Literaire Begrippen en Literatuurgeschiedenis) werden min of meer strikte aanwijzingen en eindtermen geformuleerd voor het aantal te lezen werken, voor het aantal te besteden uren per week (als afgeleide van een studielasttabel), voor verwerking van literaire ervaringen in een leesdossier en de wijze van toetsing en beoordeling. Daarna volgden allerlei maatregelen die door hun onduidelijke status tot verwarring onder docenten en tegenstellingen op schoolniveau leidden. Was een leesdossier verplicht? Moést geïntegreerd literatuuronderwijs (glo)? Was het geven van één cijfer een must of konden de afzonderlijke talen hun cijfer behouden? Met andere woorden, waar hield de wet op en begon het vrij in te richten ‘studiehuis’?

Pas geruime tijd na de start van de tweede fase ontstond er duidelijkheid bij scholen en individuele docenten over wat wettelijk verplicht en in het studiehuis gewenst werd. Het aanvankelijk enthousiasme onder docenten voor de tweede fase werd al gauw tenietgedaan door allerlei bezwaarlijke bijverschijnselen, ook onder mvt-docenten. Ik noem de wijze van becijfering van literatuur, de druk vanuit de glo-trend, de hantering en administrering van het handelingsdeel, de zeer beperkte tijd voor literatuur enzovoort. In de meeste scholen ontbrak het bovendien aan adequate scholing, hoewel het voortgezet onderwijs daarvoor in ruime mate werd gefinancierd door de overdracht van nascholingsgelden van de aanbod- naar de vraagzijde aan het begin van de jaren negentig.

Dit alles beroerde niet enkel het literatuuronderwijs Nederlands, maar evenzeer, zij het weer in mindere mate, dat in de moderne vreemde talen. De wisselvalligheden in de verdere ontwikkeling van de regelgeving voor de tweede fase hoef ik hier niet te schetsen. Zij zijn van niet al te grote invloed geweest op de praktijk van het literatuuronderwijs mvt. Andere factoren waren van

groter gewicht, zoals bijvoorbeeld het verslappen van de academische greep op het curriculum, de toenemende invloed van de literaire fondsen en de uitgevers van schoolboeken, de verwaarlozing van de vakdidactiek door letterenfaculteiten en enkele vakinterne ontwikkelingen binnen de mvt-curricula.

Deacademisering en emancipatie van het literatuuronderwijs

Na de oorlog kreeg het literatuuronderwijs in ons land zijn vorm onder invloed van telkens wisselende literatuurwetenschappelijke paradigma’s. Voorop ging het literatuurhistorische model, dat in de jaren zestig werd afgelost door een wending naar het werk zelf en vervolgens naar de lezer, didactisch vertaald: de leerling. Thijssen (1985, p. 6–39) behandelt ze achtereenvolgens als het literatuurhistorische, het ergocentrische, het literatuursociologische en het receptie-esthetische paradigma.

De diverse academische modes vonden hun neerslag in de didactiek, zowel van de moedertaal als de mvt. Daarbij is niet goed meer te achterhalen in hoeverre het hierbij ging om enkel retorische of ook praktisch geïmplementeerde overnames. Maar in de schoolboeken van de jaren zeventig en tachtig, alsook in het didactisch debat, vinden die paradigmawisselingen een duidelijke neerslag.

De receptie-esthetische benadering bleek wonderwel te passen bij het onderwijskundige denken van de nieuwe tijd. In feite leven wij ook vandaag nog literatuurdidactisch in de fase van de receptietheorieën, die paradoxaal genoeg tegelijk als emancipatieperiode van de literatuurdidactiek kan worden gezien. De aandacht voor de lezer vond een intensieve variant in de aandacht voor de leerling als lezer in het onderwijs, wat de deur openzette voor de Amerikaanse *readerresponse*-methode. Joop Dirksen komt de eer toe een van de belangrijkste voorvechters van de *readerresponse*-richting op de werkvloer te zijn geweest. Van zijn hand is onder meer de leermethode voor Nederlands en mvt *Dossier lezen*, die op deze grondslag berust.

Hoewel die emancipatie toe te juichen is, mag vanuit academisch perspectief toch worden betreurd dat de universiteit de literatuurdidactiek in de jaren tachtig uit de vingers heeft laten glippen. De letterenfaculteiten hadden nieuwe werkterreinen voor hun alumni ontsloten, als gevolg waarvan het voortgezet onderwijs in rap tempo zijn bevoorrechte plaats in de universitaire

interesse verloor. Wel bleven neerlandistiek en lerarenopleiding nog enigszins didactisch betrokken via de literatuurdidactische dissertaties en een enkele bijzondere leerstoel. Het grote gat viel bij de mvt. Op dat terrein was geen autonome ontwikkeling van de literatuurdidactiek meer waar te nemen; men moest het in grote lijnen doen met de resultaten van moedertaal-didactisch onderzoek, ondanks de verschillen in problematiek.

De ontwikkeling van deacademisering werd versterkt door de overstap van de vakdidactici van de faculteiten naar de universitaire lerarenopleidingen, die echter op hun beurt en om begrijpelijke redenen – men zocht aansluiting bij het internationale onderwijsdebat – het zwaartepunt van hun activiteiten bij de algemene onderwijskunde legden. De vakdidactieken van de mvt werden de stiefkinderen van deze ontwikkeling.

Momenteel zijn hier te lande binnen de letteren-c.q. geesteswetenschappelijke faculteiten bewegingen waarneembaar om de vakdidactiek bij de universitaire lerarenopleidingen weg te halen en opnieuw bij de faculteiten onder te brengen. Hoewel die hernieuwde aandacht voor de vakdidactiek onder academische bestuurders is toe te juichen, berusten zulke maatregelen op achterhaalde sentimenten. Men is inmiddels vergeten hoe tot aan het begin van de jaren negentig diezelfde faculteiten de vakdidactiek werkelijk stiefmoederlijk bedeedden. De vakdidactische medewerkers leidden een bestaan in de marge van de vakgroepen en hun onderbrenging bij de gecentraliseerde lerarenopleidingen stuitte op slechts gering facultair verzet. Momenteel beschikken de faculteiten niet over de didactische en onderwijskundige kennis, noch over de financiële middelen om de vakdidactiek een vruchtbare inbedding in eigen huis te verschaffen.

Lees- of literatuuronderwijs?

Vanaf eind jaren tachtig doet zich een andere opvallende trend gelden. De versterkte aandacht voor de leerling en de literaire receptie krijgt krachtige steun uit de uitgeverwereld. Belangrijkste exponenten hiervan zijn de Stichting Bulkboek en de Stichting Lezen. Vanaf ongeveer dat moment groeit de greep van die sector op de literatuurdidactiek, in het bijzonder van de moedertaal. Literatuuronderwijs wordt in belangrijke mate leesonderwijs dat gericht is op de smaakontwikkeling van de leerling en daarbij gebruikmaakt van instrumenten als het leesdossier, de leesautobiografie en het balansverslag.

Op dit punt hadden zich de wegen van de beide literatuurdidactieken, Nederlands enerzijds en mvt anderzijds, goed kunnen scheiden. De literaire tekst neemt immers in het onderwijs van de mvt een geheel eigen plaats in, omdat hij ten nauwste gekoppeld is aan het onderwijs in die taal en de daarbij behorende cultuur. Noch in de van Nederlands afgeleide doelstellingen en eindtermen, noch in die van ckv (‘wereldliteratuur’) konden beide talen, Duits en Frans (en wellicht toen ook nog Engels), zich herkennen. Helaas kon in die jaren te weinig kracht ontwikkeld worden voor een eigen model van literatuurdidactiek, waarin de tekst in nauwe koppeling aan de taalvererving en -beschouwing had kunnen functioneren. In plaats daarvan werden docenten van beide talen geconfronteerd met de nieuwe vinding van glo, die vooral de belangen van de moedertaal-docenten en van de leesbevorderende instanties leek te dienen.

In de aanvankelijke ontkenning van deze tegenstelling ligt mijns inziens ook de belangrijkste grond voor het mislukken van de glo-onderneming. De docenten Frans en Duits kwamen tussen hamer en aambeeld te zitten. Glo dreigde hen van het vakonderdeel literatuur te beroven, terwijl zij in eigen kring over te weinig expertise en organisatorisch vermogen beschikten om die component zinvol gestalte te geven.

Literatuur en de interne mvt-didactiek

Dat het literatuuronderwijs Frans en Duits niet tot eigen ontplooiing kwam, ligt ook aan vakinterne keuzes. Even afgezien van de miskleun met de deelvakken heeft ook de keuze voor het leggen van een sterk accent op de vaardigheden de literatuurdidactiek schade berokkend. Ook die accentverschuiving is begrijpelijk in het licht van de traditie, waarin juist het praktisch gebruik van de vreemde taal sterk te wensen overliet. Die kritiek heeft al in de jaren zeventig en tachtig geleid tot het verzetten van de bakens. Maar de correctie schoot in de jaren negentig te ver door.

Met de overwegende invulling van Frans en Duits als vaardighedenvakken boetten zij aanmerkelijk in op hun status als propedeuse voor het hoger en universitair onderwijs. Voor het verlies van de grammaticavertaalmethode kwam weinig taalbeschouwelijk in de plaats, terwijl de reductie van de culturele en literaire component evenzeer ten koste ging van propedeutische competenties bij de leerling. Inderdaad arriveren nu abiturienten met zware deficiënties in zowel taalbeschouwelijke als literair-culturele kennis in het eerste jaar,

zonder dat daarvoor merkbaar andere bekwaamheden in de plaats zijn gekomen. Minstens even problematisch is echter het feit dat beide talen als vrijwel pure ‘vaardighedenpakken’ nu in het voortgezet onderwijs harder dan ooit voor hun positie moeten knokken. Dit alles te meer, daar hun ‘natuurlijke’ legitimiteit in de vakkencanon ter discussie staat.

Uiteraard wordt hun positie vooral bedreigd door internationale ontwikkelingen op het politiek-economische terrein. Waarom zouden leerlingen geen Chinees, Spaans of Portugees leren, nu naties als China en Brazilië een spectaculaire opgang maken en Spaans een van de grootste wereldtalen is? Zolang ook Frans en Duits in hun legitimatiestrijd enkel naar economische argumenten grijpen, zullen zij deze op korte of langere duur verliezen. Het is ironisch dat het juist de zo stiefmoederlijk behandelde onderdelen in het cultureel-literaire en historische domein zijn, die de argumenten voor curriculaire voorrang boven alle andere vreemde talen verschaffen.

Dit alles is niet of in veel mindere mate op het schoolvak Engels van toepassing. Engels bloeit, zowel op school als aan de universiteit, waar de opleiding tot de omvangrijkste in de faculteit behoort. Waardoor dit komt, kan hier onbesproken blijven. Wel is die tendens de oorzaak van een opschuiven van de schooldidactiek Engels in de richting van de moedertaal, weg van de beide andere vreemde talen. Engels heeft elke leerling in zijn programma, en de taalverwervingsproblematiek is bij lange na niet die van Frans en Duits, zodat ook het aanbod van geschikte, bij Engels te lezen teksten veel ruimer is dan in beide andere vakken, ja zelfs dan het aanbod in de moedertaal. Door dit soort recente ontwikkelingen is de problematiek van de literaturodidactiek ten diepste gespleten. Duits en Frans hebben hun geheel eigen vraagstellingen, naast en geheel afzijdig van die van de moedertaal. Zij hangen op de eerste plaats samen met een lang en uitsluitend schools taalverwervingsproces. Engels staat daartussenin, zij het sterker naar Nederlands toe neigend dan naar de voormalige bondgenoten.

Desiderata voor een mvt-literaturodidactiek

Die uiteenlopende posities in het vakkenspectrum dienen bij een mogelijke vernieuwing van de literaturodidactiek een rol te spelen. In het algemeen geldt dat de overwegend empirisch gerichte academische publicaties om aanvulling met meer normatieve beschouwingen

vragen, die de legitimatiedruk op het literatuuronderwijs in het schoolcurriculum kunnen helpen verlichten. Zie voor een meer normatief, antropologisch gefundeerd lees- en literatuuronderwijs onder meer Abraham en Kepser (2006). De literaturodidactiek wordt hier voorgesteld als een autonome wetenschap die zich voedt met allerlei disciplines, waarvan de literatuurwetenschap er een onder meerdere is.

Daarnaast zou er – op academisch en schoolniveau – meer aandacht moeten komen voor een zelfstandige literaturodidactiek bij mvt, in het bijzonder voor Duits en Frans. Beide talen verdienen hun bevoorrechte plaats in het vakkenpakket niet op grond van de economische kracht van de doeltaal, maar op basis van de historisch-culturele banden met de Frans- en Duitstalige cultuurgemeenschappen. De eenzijdige gerichtheid op de nu taalbeschouwelijk ‘arme’ vaardigheden zou derhalve bijgesteld moeten worden ten gunste van een groter compartiment literatuur- en cultuurgeschiedenis en leesonderwijs. Absolute voorwaarde daarbij is wel dat er serieus werk gemaakt wordt van een autonome literatuur- en leesdidactiek voor de mvt.

Wat is daarvoor nodig? Geenszins mag in een dergelijk proces de ‘roep naar vroeger’ prevaleren. De onderwijsontwikkelingen zijn onstuitbaar voortgeschreden, de situatie van het voortgezet onderwijs is onvergelijkbaar met die van zelfs maar een of twee decennia geleden, de leerling is een geheel andere, het palet van vereiste docentbekwaamheden is complexer dan ooit.

Zo dient in mijn beoordeling een dergelijke autonome ontwikkeling uit te gaan van de bijzondere plaats van de tekst (literaire werk) in relatie tot de verwerving van een in een geheel andere cultuur ingebedde taal. De tekst geeft uitzicht op de diverse registers van die vreemde taal, in het bijzonder ook het literaire register. Een dergelijke binding draagt bij aan de ontwikkeling van een taalnotie die de opvatting van taal als zakelijk communicatiemiddel overstijgt.

Speciale aandacht verdienen niveau en toegankelijkheid van het tekstmateriaal. Een groot probleem was altijd de incongruentie tussen de leesbehoefte van de leerlingen en de beschikbaarheid van het tekstmateriaal. Zestien- en zeventienjarigen zouden ook in Franse en Duitse literatuur met voor hun leeftijd herkenbare teksten moeten worden geconfronteerd. Het niveau van de taalbeheersing blijft daarbij echter aanmerkelijk achter. Er zouden derhalve teksten van diverse lengte in tweetalige vorm beschikbaar moeten komen die zowel

de diverse registers van de vreemde taal tonen, alsook in grotere gehelen gelezen en verwerkt kunnen worden.

Aparte aandacht verdient de relatie literatuur–film. Films en teksten dienen in onderling verband te worden gezien en de literatuur via films toegankelijk te worden gemaakt. Daarvoor zijn extra didactische inspanningen nodig. Datzelfde geldt voor onderwerpen als inter- en multiculturaliteit (Duitstalige literatuur van oorspronkelijk Turkse of Roemeense auteurs, Franse literatuur van schrijvers uit de Maghreblanden), literatuur van vrouwelijke auteurs enzovoort.

Mijn conclusie: er is werk aan de winkel indien Frans en Duits zich op den duur als canonvakken willen handhaven en zich willen voorzien van een zelfstandige, niet van het Nederlands afgeleide literaturodidactiek die past bij de specifieke doelen van deze vakken.

LITERATUUR

- Abraham, U., & Kepser, M. (2006). *Literaturodidaktik Deutsch: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Berg, W. van den, & Muller, G. W. (Red.). (2000). *Literatuur op school*. Amsterdam: KNAW.
- Dirksen, J. (1998). *Dossier lezen*. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Flippo, K. F. (1984). *Lessen in literatuur*. Leiden: SMD.
- Geljon, C. (1994). *Literatuur en leerling: Een praktische didactiek voor het literatuuronderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Thijssen, M. (1985). *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor havo en vwo* (Dissertatie). Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Slings, H. (2000). *Toekomst voor de middeleeuwen*. Amsterdam: Prometheus.
- Toussaint-Dekker, A. (1987). *Boek en school*. Leiden: SMD.



Mms, Oostburg, 1960

Het Fries heeft zich in de twintigste eeuw met kleine stapjes ontwikkeld van verschoppeling in het onderwijs tot een cultuurtaal voor alle leerlingen in Fryslân. Er is een langdurig proces gaande van marginaal onderwijs in het Fries als de tweederangs moedertaal en cultureel erfgoed tot een van de drie gelijkwaardige doeltalen in geïntegreerd taalonderwijs.

HONDERD JAAR FRIES IN HET ONDERWIJS

Start in basisonderwijs

Met de invoering van de algemene leerplicht voor de lagere school in 1900 werd het Nederlands voor bredere lagen van de bevolking de gangbare taal van school en openbaar leven, ook in Fryslân. In reactie op deze ontwikkeling werd vanaf 1907 onderwijs in het Fries als extra vak buiten schooltijd mogelijk gemaakt door subsidie van Provinciale Staten. Fries lezen en schrijven werd onderwezen in de hoogste klassen, op zaterdagmiddag.

De Pacificatie van 1917, de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs, bracht een lobby op gang om Fries op te nemen in de Lager Onderwijswet 1920. Pas in 1937 werd Fries in het leerplan toegestaan als 'streektaal in levend gebruik' onder lezen en Nederlandse taal. Van deze mogelijkheid is door de helft van de scholen gebruikgemaakt, vooral in de hoogste klassen. Dit onderwijs was dus vooral gericht op het Fries als cultureel erfgoed.

Na de Tweede Wereldoorlog groeide het Friese zelfbewustzijn en het streven om de eigen taal en cultuur in het openbare leven vorm te geven en ook te integreren in het onderwijs. Het relletje bij de rechtbank in Leeuwarden in 1951 – bekend als *Kneppelfreed* – heeft een stroomversnelling veroorzaakt. Mondeling Fries werd toegestaan in de rechtszaal en het gebruik van Fries als voertaal werd toegestaan om te leren lezen, schrijven en rekenen in de eerste drie klassen van de lagere school. Deze moedertaalimmersionmethode was gericht op voorbijgaande tweetaligheid, want in de hogere klassen werd Fries alleen nog onderwezen als vak. Al het andere onderwijs gebeurde in het Nederlands. Deze periode is uitvoerig gedocumenteerd door Zondag (2009).

De grote doorbraak van Fries als onderwijs- en cultuurtaal betreft de invoering van Fries als verplicht vak voor alle leerlingen in Fryslân vanaf 1980. Dit betekende dat niet alleen de leerlingen met Fries als moedertaal Friese les kregen, maar dat ook alle niet-Friestalige leerlingen systematischer in contact kwamen met het Fries als cultuurtaal van de eigen omgeving. Er kwam

een uitgebreid pakket aan schoolradio- en schooltelevisieprogramma's, leerplannen en leermiddelen met ingebouwde differentiatie, uitgebreide voorlichtings- en nascholingsactiviteiten. De eerste resultaten zijn gemeten in een *Taalpeiling* (De Jong & Riemersma, 1994). Deze algemene invoering heeft ertoe geleid dat nu alle inwoners van Fryslân door de school in contact komen met de Friese taal en cultuur.

Aansluiting voorschoolse periode en voortgezet onderwijs

Met de introductie van peuterspeelzalen vanaf de jaren 1975 is er een groeiende aandacht voor Fries in de voorschoolse periode. In de Wet kinderopvang (2004) en in de Wet ontwikkelingskansen door kwaliteit en educatie (2010) is Fries opgenomen. Dit betekent in elk geval een aanmoediging tot continuïteit van aandacht voor de thuistaal in de voorschoolse periode naar geïntegreerd taalonderwijs in het basisonderwijs.

De overgang van basis- naar voortgezet onderwijs vraagt vooral vakmatige en didactische aanpak: niet alleen differentiatie naar eerste taal, maar ook naar de bereikte resultaten van taalbeheersing, mondeling en schriftelijk. Het voortgezet onderwijs moet wel een uitdaging blijven, ook voor de leerlingen van de drietalige basisscholen (zie kader op blz. 48).

Voortgezet onderwijs

In de wetswijziging van 1937 was inbegrepen dat op de uloscholen Fries als vak gegeven mocht worden. Vanaf 1948 werd dit ook mogelijk op de andere scholen. Bij de invoering van de Mammoetwet in 1968 werd Fries toegestaan in de brugklas: één uur in plaats van Nederlands. Bij de invoering van de basisvorming in 1993 is Fries een verplicht vak geworden in het voortgezet onderwijs, maar zonder een voorgeschreven aantal lessen. De meeste scholen geven één uur Fries in klas 1 aan alle leerlingen, soms ook in klas 2. Sommige scholen bieden Fries als keuzevak aan in klas 2 en klas 3.



Lêsrak (leesplank) ontworpen door W.L. Zijlstra

Het ontbreken van een doorgaande leerlijn naar de examenklassen is een structureel probleem. Sinds 1970 kan Fries gekozen worden als examenvak in vmbo, havo en vwo. Er is in de jaren tussen 1970 en 1985 door veel havoleerlingen gebruik van gemaakt op de havoafdelingen van de pedagogische academies. Met de oprichting van de pabo in 1985 werd deze zogenaamde havotop afgeschaft of verplaatst naar het mbo. In het mbo is pas sinds kort enige aandacht voor taalonderwijs als voorbereiding op de beroepspraktijk. Fries en tweetaligheid komt hier slechts mondjesmaat (letterlijk!) aan de orde, bijvoorbeeld bij de opleidingen tot peuterleidster en ziekenverzorger.

Tegenwoordig kan Fries gekozen worden als (extra) examenvak in het vmbo en in het havo en vwo. In de periode van de dealexamenvakken was Fries vooral op het havo geliefd als keuzevak. Momenteel zijn er maar een paar scholen die Fries als keuze-examenvak aanbieden.

Vanaf de introductie van Fries als examenvak en bij elke wijziging van de examenprogramma's en -eisen is steeds aansluiting gezocht bij Nederlands. Fries neemt

voor de leerlingen een tussenpositie in tussen moedertaalonderwijs en vreemdetalenonderwijs. De schriftelijke beheersing van het Fries, de woordenschat en idioom blijven een zwak punt – ook bij moedertaalsprekers. Dit vraagt om speciale aandacht voor woordenschat en grammaticale structuren (bijvoorbeeld fonologie: tweeklanken en drieklanken; spelling met diakritische tekens; morfologie met twee soorten zwakke werkwoorden; syntaxis met de verplichte groene volgorde van de werkwoorden in de bijzin). Leerlingen vinden het ook niet altijd vanzelfsprekend zich erg in te spannen om zich de cultuurtaal eigen te maken. Juist daarom zijn cultuurevenementen als *FeRstival* en *Sjong!* zo belangrijk.

FeRstival en Sjong!

De beleving van het Fries als cultuurtaal in het voortgezet onderwijs is al sinds 1942 gestimuleerd door wedstrijden in het voordragen van gedichten, sinds 1968 onder de titel *FeRstival*. In drie regionale voorrondes en een provinciale finale declameren leerlingen van het voortgezet onderwijs een Fries gedicht. Het *FeRstival* betekent ook



Lêsrak (leesplank) ontworpen door W.L. Zijlstra

een culturele impuls voor de dichters. Elk jaar schrijven Friese dichters nieuwe gedichten speciaal voor dit doel en deze doelgroep (Veenstra, 2007). Daarnaast blijven de klassieke gedichten geliefd. De jaarlijkse bundel *Fersfariaasje* is voor vele leerlingen, met name op scholen waar nog geen Friese les gegeven wordt, de eerste kennismaking met Friese literatuur.

Sinds enkele jaren wordt bovendien een jongerensongfestival georganiseerd: *Sjong!* Hierbij wordt dezelfde formule toegepast als bij het songfestival *Liet International* voor de minderheidstalen in Europa: oorspronkelijke, speciaal geschreven teksten en nieuw gecomponeerde muziek. Beide elementen van culturele beleving vormen een goede opmaat voor talentontwikkeling. Meerdere toneelspelers, zangers en musici zijn hun carrière begonnen bij het *FeRstival*.

Lerarenopleidingen

De bevoegdheid voor Fries in het basisonderwijs is aanvankelijk geregeld als aantekening w in de Lager Onderwijswet en in 1957 formeel vastgelegd als lo-akte.

Voor de kleuterleidsters bestond er tussen 1966 en 1985 een examen *Frysk foar Beukerliedsters*. Ter ondersteuning van de verplichting in 1980 hebben duizenden onderwijzers via applicatiecursussen de bevoegdheid verworven. Met de invoering van de pabo in 1985 werd deze bevoegdheid door de opleidingen zelf geregeld als extra aantekening op het pabodiploma. Er bestaat geen aparte, extern vastgestelde examenregeling. Momenteel kunnen pabostudenten hun bevoegdheid Fries behalen door een aantal extra modules te volgen en speciale stageopdrachten uit te voeren (7 EC voor Friestalige studenten; 9 EC voor niet-Friestalige studenten).

Voor het voortgezet onderwijs is in 1947 de opleiding Fries aan de Noordelijke Leergangen gestart, die resulteert in de akte mo A (tweedegraads) en de akte mo B (eerstegraads). Deze opleidingen worden tegenwoordig verzorgd door de Noordelijke Hogeschool Leeuwarden. Een eerstegraadsopleiding Fries kan ook behaald worden aan de universitaire lerarenopleiding van de Rijksuniversiteit Groningen als educatieve master.

Er zijn maar weinig studenten Fries en dus ook (te)

weinig bevoegde docenten voor Fries. De onderwijsinspectie constateert dat ook nog in 2010 relatief veel lessen Fries in het voortgezet onderwijs gegeven worden door onbevoegde docenten. Het doorbreken van deze vicieuze cirkel vraagt niet alleen moed en inspanning van de individuele docenten om een bevoegdheid Fries (erbij) te halen, maar ook bewust beleid van de scholen, bijvoorbeeld door in te zetten op aanvullende studie via de lerarenbeurs. Voor de docenten zelf en voor de leerlingen is het aantrekkelijk een bevoegdheid Fries te combineren met een bevoegdheid voor Nederlands of een andere taal. Dit komt het geïntegreerd talenonderwijs ten goede.

Leermiddelen

De eerste leermiddelen voor het basisonderwijs bevatten naast echte taal oefeningen ook verhalende leesteksten en teksten over de eigen cultuur en geschiedenis van Fryslân. Deze ingrediënten komen steeds terug in de leermiddelen. Wel is er in de loop van de decennia meer aandacht voor differentiatie, maar ook voor opmaak en illustraties. Opvallend vroeg in deze ontwikkeling is het boekje *De Bân* (1939), dat speciaal bedoeld was voor leerlingen in de steden waar Fries meestal niet de moedertaal was van de leerlingen.

In de eerste decennia zijn vele leermiddelen door onderwijzers en docenten zelf gemaakt, vaak uitgegeven met beperkte middelen. Het stadium van gestencilde boekjes met slappe kaften is nu wel voorbij. Tegenwoordig worden de leermiddelen ontwikkeld door professionals in samenwerking met docenten uit de praktijk. De inhoud en opzet van de leergangen wordt bepaald door de kerndoelen, met differentiatie en gericht op de doorlopende leerlijn binnen het basisonderwijs respectievelijk het voortgezet onderwijs. In het basisonderwijs was lange tijd *De Taalrotonde* marktleider en tegenwoordig *Studio F*, dat de leerstof op vier niveaus aanbiedt zodat de scholen optimaal kunnen differentiëren.

De methode *Flotwei Frysk* (1995), ontwikkeld voor de basisvorming, is sterk gebaseerd op *Nieuw Nederlands*, met als bijzonderheid extra aandacht voor woordenschat. De methode *Freemwurk* (2006) voor de onderbouw is mede gebaseerd op de ideeën van *Stepping Stones* over het aanleren van grammaticale structuren. *Freemwurk* voor de bovenbouw is minder talig, meer cultuurgeoriënteerd. Leraren en leerlingen kunnen ook met elkaar werken via <<http://freemwurk.edufrysk.com>>.

ONDERWIJSMODELLEN TWEE- EN DRIETALIG BASISONDERWIJS

- A De meeste basisscholen geven Fries als vak gedurende één lesuur per week met schoolradio- en schooltelevisieprogramma's; Fries wordt incidenteel gebruikt als voertaal bij muzische en culturele activiteiten.
- B Ongeveer honderd (van de bijna vijfhonderd) basisscholen gebruiken Fries systematisch als voertaal gedurende één dagdeel of één hele dag per week.
- C Veertig scholen werken volgens het concept van drietalig onderwijs: Nederlands en Fries vanaf groep 1, beide voor de helft van de onderwijstijd; vanaf groep 5 wordt Engels als vak gegeven en in groep 7 en 8 ook voor één dagdeel per week gebruikt als voertaal, veelal met behulp van een *native speaker* als klassenassistent.

Schoolradio en -televisie

Al in 1973 werd *Teleboerd* geïntroduceerd: het gebruik van tv-beelden uitgezonden via radiogolven, naar het voorbeeld van het onderwijs in Indonesië. Hiermee werden de Friese lessen visueel ondersteund, een voorloper van de schooltelevisieprogramma's die vanaf 1985 een groot bereik verworven hebben.

Bij de schoolradio- en schooltelevisieprogramma's worden ook tijdschriften met leesteksten en verwerkingsopdrachten gepubliceerd: *De Holder*, *Sjedêr!*, *Linkk*. Door de speelse opzet en directe link met de programma's zijn de tijdschriften populair bij de leerlingen. Een aantal scholen maakt alleen gebruik van de schooltelevisie voor de lessen Fries. Daarmee alleen kunnen de scholen echter niet de kerndoelen bereiken.

Kerndoelen en leerplannen

Het denken in leerplannen en kerndoelen is goed op gang gekomen met de verplichtstelling in 1980 van het Fries in het basisonderwijs. De SLO heeft steeds het voortouw genomen bij het formuleren van uitgangspunten en doelstellingen. De SLO-publicatie *Naar een schoolwerkplan Fries* (Meestringa, 1985) is richtinggevend geweest voor de generatie leerkrachten die vanaf 1980 alle leerlingen in Fryslân Friese les geven. Naast het pedagogisch motief en het overbruggen van thuistaal

SCHOOLVAK FRIES

1907	na schooltijd
1937	facultatief als vak in lager onderwijs
1955	facultatief als voertaal in onderbouw lager onderwijs
1968	facultatief vak in brugklas voortgezet onderwijs
1970	keuze-examenvak in vmbo, havo en vwo
1980	verplicht vak in basisonderwijs
1993	verplicht vak in basisvorming

LERARENOPLEIDING FRIES

1937	aantekening w
1947	akte mo A en mo B
1957	lo-akte
1985	bevoegdheid in pabodiploma
2003	master of education

en schooltaal zijn leerplannen ontwikkeld gericht op de cultuurparticipatie en het maatschappelijk functioneren van de leerlingen in een tweetalige provincie. Voor de basisvorming is eveneens een tweetalig leerplan opgesteld (Nieuwenhuijsen, 1994), waarin vooral de integratie met Nederlands tot in detail doordacht is. Met de introductie van het Engels in het basisonderwijs en vooral naar voorbeelden elders in Europa is het concept van het drietalig basisonderwijs actueel geworden. De kerndoelen voor het basisonderwijs uit 1993 zijn vernieuwd in 2006, nu met meer aandacht voor differentiatie naar eerste taal van de leerlingen. De scholen mogen keuzes maken om het aanbod af te stemmen op de schoolpopulatie.

De kerndoelen voor de basisvorming dateren van 1993. In de vernieuwde kerndoelen voor de onderbouw (2006) wordt differentiatie voorzien naar niveau van taalbeheersing bij de start van het voortgezet onderwijs. De gemeenschappelijke kerndoelen hebben betrekking op het deelnemen aan een tweetalige cultuur. In het *Ramtleerplan Frysk yn it fuortset ûnderwiis* (Popkema & Jongsma, 2007) zijn deze kerndoelen uitgewerkt aan de hand van de beschrijvingsniveaus en doelen van het Europees Referentiekader (ERK). Hiermee is het onderwijs in het Fries althans op papier een volwaardig vak geworden.

Toetsing en examens

Aan het eind van de basisschool kunnen de leerlingen een toets Fries afleggen op twee niveaus: de ene geldt als bewijs van deelname aan de lessen en de andere vraagt iets meer in termen van woordenschat en taalkennis. Als uitwerking van Fries in de basisvorming zijn in de jaren 1993–1998 toetsen voor Fries ontwikkeld en afgenomen, inclusief kijk- en luistertoetsen.

De programma's en de examenopgaven voor Fries als keuze-examenvak in het voortgezet onderwijs zijn steeds opgezet en gepresenteerd parallel aan de programma's en opgaven voor Nederlands. Er is steeds geprobeerd rekening te houden met het specifieke karakter van Fries tussen moedertaalonderwijs en vreemdetalenonderwijs in. Als gevolg van beperkte omvang van het onderwijs in aantal lessen en aantal leerjaren is Fries als vak voor vele leerlingen eerder tweede taal dan moedertaal. Leerlingen die het vak kiezen en met succes voltooien, kunnen er heel wat mee in hun verdere studie en loopbaan; zij behoren automatisch tot de culturele elite van Fryslân.

Uitzicht

De verdere ontwikkeling van geïntegreerd taalonderwijs met Fries, Engels en Nederlands als gelijkwaardige doeltalen in een doorlopende leerlijn van basis- naar voortgezet onderwijs voor alle leerlingen in Fryslân biedt de leerlingen goede kansen uit te groeien tot meertalige Europese burgers. Hiermee kan Fryslân als taallaboratorium in Europa een voortrekkersrol spelen voor het beleid dat alle Europeanen naast de moedertaal ten minste nog twee talen leren beheersen én gebruiken.

LITERATUUR

- Jong, S. de, & Riemersma, A. M. J. (1994). *Taalpeiling yn Fryslân: Onderzoek naar de taalbeheersing van het Fries en het Nederlands aan het einde van de basisschool* (Dissertatie, KUB, Tilburg). Ljouwert: Fryske Akademy.
- Meestringa, T. (1985). *Naar een schoolwerkplan Fries: Eftergrûnen en praktyske oanwizings*. Enschede: SLO.
- Nieuwenhuijsen, P. (1994). *Een leerplan Fries: Bouwstenen voor de basisvorming*. Groningen: WoltersGroep Groningen.
- Popkema, J., & Jongsma, H. (Red.). (2007). *Ramtleerplan Frysk yn it fuortset ûnderwiis*. Ljouwert: Afûk.
- Tussen wens en werkelijkheid: De kwaliteit van het vak Fries in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs in Fryslân. (2010). Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Veenstra, T. (2007). *Poëzij op 'e planken: 105 gedichten om foar te dragen (mei in kaart histoarysk oersjoch fan it Ferstival)*. Ljouwert: Afûk.
- Zondag, K. (2009). *Lange oanrin, koarte sprong: Annotearre bibliografy oer it twatalich ûnderwiis yn Fryslân yn de jierren 1945–1970*. Ljouwert: Cedin en Tresoar.

EEN SPIEGEL VAN DE TIJD

ARTHUR VAN ESSEN

Toen een halve eeuw geleden de Vereniging van Leraren in *Levende Talen* (V.L.L.T., met puntjes) haar vijftigjarig bestaan vierde, waren vele werkers van het eerste uur nog in leven. Zij deden in het jubileumnummer *Levende Talen 1911–1961* verslag van hun herinneringen aan de enthousiaste en idealistische stemming die er in die eerste jaren heerste tijdens de jaars- en bestuursvergaderingen en aan de inleiders op die bijeenkomsten. De inleidingen werden belangrijk gevonden, maar de sfeer van prettig samenzijn in een gemoedelijke ambiance was minstens even belangrijk. Men trof op die bijeenkomsten collega's die ook 'iets voor hun vak voelden'. Hoe belangrijk ook voor het contact met vakgenoten en de uitwisseling van ideeën, de vergaderingen trokken, evenals nu, maar een beperkt aantal leden. Voor de meerderheid was en is het verenigingsorgaan het middel tot contact met het bestuur of voor het kennismaken van nieuwe of andere ideeën.

Levende Talen van 1914 tot 2004

Van verenigingsorgaan tot tijdschrift en magazine

Dat orgaan (LT) kwam er in november 1914. Was de inhoud van dit tijdschrift aanvankelijk vooral huishoudelijk van aard, en de vorm die van een flodderig blaadje, het blad groeide vanaf circa 1918 uit tot een filologisch tijdschrift, waarin vanaf de jaren dertig van de vorige eeuw ook regelmatig pedagogisch-didactische bijdragen verschenen. Deze trend heeft zich in later jaren doorgezet.

Met de splitsing in een tijdschrift (LTT) en een magazine (LTM) in 2000 is deze tendens min of meer bestendigd. Puur filologische bijdragen zijn sinds de jaren zestig van de vorige eeuw vrijwel geheel verdwenen. Ook worden de accenten tegenwoordig anders gelegd. LTT biedt overwegend achtergrondartikelen, terwijl LTM zich vooral met de actualiteit en onderwijspraktijk bezighoudt.

De nummers werden doorgenummerd van LT 1 tot en met LT 545 van december 1999. Per jaargang werden ook de pagina's doorgenummerd. LTM begon in januari 2000 met 'jaargang 87 / nummer 1', LTT in maart 2000 met 'Eerste jaargang, nummer 1'.

Selectie uit de hoofdthema's 1914–2004

De lezer zal begrijpen dat het volstrekt onmogelijk is om in kort bestek een eeuw talenonderwijs in Nederland afdoende te beschrijven. Als lid van de VLLT schrijf ik hier in de eerste plaats voor de andere leden van de vereniging. Daarom baseer ik mijn overzicht primair op wat ik in LT in zijn verschillende verschijningsvormen ben tegengekomen. Ik heb daarvoor een steekproef getrokken: elke vijfde jaargang vanaf november 1914 heb ik doorgenomen. Ik heb me verder beperkt tot de secties Nederlands, Frans, Duits en Engels, want deze waren er vanaf het tweede jaar van het bestaan van de VLLT.

Het is goed meteen vast te stellen dat de positie van de grote schooltalen ten opzichte van elkaar sterk veranderd is. Waar in het begin Frans de meeste uren op het lesrooster had en Engels de minste (die taal begon pas in

het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs (vo)), is die positie na de Tweede Wereldoorlog omgedraaid. De invoering van de tweede fase havo/vwo heeft de positie van het Engels verder versterkt.

Emancipatorisch taalonderwijs

Wie in de cumulatieve bibliografie bladert die bij de verschijning van LT 150 (rond 1950) aan de abonnees werd toegezonden, ziet dat de leden Etsko Krusinga en Willem van Doorn in die eerste periode een zwaar stempel op LT hebben gedrukt. Een derde lid dat zich in de jaren twintig ook in het debat mengde en tot 1955 menige lezing op de algemene vergadering heeft verzorgd, was Gerlach Royen. Deze leden, zelf ook lerarenopleiders, wisten een groep van gelijkgestemde docenten om zich heen te verzamelen, van hetzelfde ideaal vervuld. Zowel Krusinga als Royen dichtten het modernetalenonderwijs een emancipatorische rol toe. Emancipatie van het vak (door te breken met de klassieke canon, ook bij het letterkundeonderwijs) en sociale verheffing van de leerlingen in de toenmalige standenmaatschappij. We zullen deze doelstelling later, bij de middenschool, eveneens tegenkomen.

Optimalisering van het taalgevoel

Dit onderwijs was erop gericht het natuurlijke taalgevoel van de leerlingen te optimaliseren. De werkwijze was inductief. Essentieel was dat de leerling de taalonderzoekspraktijk zelf moest ervaren. Door de gezamenlijke ervaringen te expliciteren en te systematiseren konden deze de basis vormen voor reflectie en discussie in de klas. Dát zou de grondslag leggen voor een groeiend zelfvertrouwen in de taalkwesties van alledag.

Dat was gedacht voor het moedertaalonderwijs (denk aan het tijdschrift *Taal en Letteren*) en ook voor de bovenbouw van het vreemdetalenonderwijs (vto), aansluitend op een directe methodiek in de onderbouw. Nog onlangs is in LTM 97/7 (2010) een aldus geïntegreerd taalkundeonderwijs bepleit. Hier ligt mogelijk een verbinding met

de huidige beweging voor (*critical*) *language awareness* (cf. Fairclough, 2001; Hawkins, 1984) en met de basisvormingskerndoelen 16, 18 en 19, daterend van 1993.

Kruisinga en Royen achtten destijds hun benadering superieur aan de toen nog alom en op vele scholen nog immer gepraktiseerde ‘blokkendoos’-methodiek, waarin de deductieve behandeling van de grammatica, het leren van tweetalige woordenlijsten en het maken van vertalingen centraal stonden.

Leergangbeoordeling

LT heeft door de jaren heen veel aandacht besteed aan nieuw verschenen leergangen. Dat gebeurde gewoonlijk door individuele recensenten, dikwijls zelf auteurs, zoals Zandvoort in 1944 (LT 128, p. 24–33), wat niet zelden antikritiek opriep. Het zou nog tot 1999 duren alvorens panelbeoordelingen, die veel van die kritiek ondervingen, hun intrede deden (LT 536). Ze vonden plaats in het kader van de invoering van de tweede fase. De verwachting was dat de daarvoor bestemde nieuwe leergangen een afspiegeling zouden zijn van alle vernieuwingen die in voorgaande jaren waren aangedragen. De beoordelingen vormden de neerslag van een systematische discussie tussen vijf verschillende soorten experts, afkomstig uit het betreffende vak, de vakdidactiek en de praktijk. Het was een grootscheepse onderneming, waaraan ikzelf mocht deelnemen. Het zou wéér moeten gebeuren!

Lerarenopleiding en de wet van de traagheid

Vernieuwende bijdragen van enige substantie komt men in LT van vóór 1929 eigenlijk niet tegen, met uitzondering wellicht van de bijdrage van Hofker (LT 16, p. 213–224) uit 1918. Na 1930 kwam daar verandering in. Hier moet, naast Kruisinga en Royen, S. Rombouts worden genoemd. In 1937 verscheen zijn boek *Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs*, dat in LT lovend werd besproken. Het is het enige samenvattende werk over het vto uit die tijd (en nog lang daarna) in ons taalgebied. In zijn boek schrijft Rombouts het uitblijven van vernieuwingen in onderwijsland toe aan het (nog steeds) ontbreken van enige lerarenopleiding, zodat ‘alleen de leerkrachten die van het lager onderwijs kwamen, van lesgeven en methodiek enige kennis en praktische ervaring [hadden]; de overigen werden met een psychologische en didactische *tabula rasa*, d.w.z. zonder de minste pedagogische wapenuitrusting [op de leerlingen] “losgelaten” (Rombouts, 1937, p. 176).

Rombouts raakt hier aan een pijnpunt (zie het artikel van Kwakernaak op p. 56–61) in deze jubileumpublicatie). Alleen onderwijzers die via een of meer mo-aktes in

het voortgezet onderwijs terechtkwamen, waren pedagogisch-didactisch geschoold. Dertig jaar na Rombouts’ opmerking was er weinig veranderd (Van Essen, 1990, p. 76) en weer dertig jaar later meldde een hoofdinspecteur nog dat de ‘kwaliteitsindicatoren’ bij docenten in het vbo beduidend beter waren dan in havo/vwo (LT 544, p. 688). Behalve over de beroepskwaliteiten worden tegenwoordig ook ten aanzien van de vakbekwaamheid van taal-docenten in het vo bedenkingen geuit (LTM 97/7, p. 13).

Psychologie en taalonderwijs

Naast Rombouts heeft de psycholoog M.J. Langeveld, wiens dissertatie in 1934 in LT 82 werd besproken, de verdienste gehad de ogen van de taaldocenten te openen voor het belang van de psychologie voor de taal-didactiek. Zo schreef Van der Meer (1938, p. 4) in zijn brochure: ‘Maar, de resultaten van de taalpsychologische onderzoekingen van de laatste halve eeuw beginnen bevruchtend te werken op de didactische en methodiese inzichten der taalpedagogen, in de eerste plaats wat betreft het moedertaalonderwijs. Maar, hier meer, daar minder, beginnen de ideeën ook door te dringen tot de methodiek van het onderwijs in de vreemde talen’, waarbij hij verwees naar Langevelds dissertatie. In dezelfde geest sprak ook Rombouts (1937, p. 33 e.v., p. 176) zich uit over Langevelds werk.

Taalkundigen als Kruisinga en Royen zagen de psychologie toch voornamelijk als een hulpwetenschap voor de taalkunde. Maar voor Rombouts en Langeveld vormde de psychologie een wezenlijke pijler van de taal-didactiek. Het perspectief dat zij toen kozen, zou pas na de Tweede Wereldoorlog in ons land door de leerpsycholoog Carel van Parreren nader worden uitgewerkt.

Tweede Wereldoorlog en gevolgen voor het Duits

Die Tweede Wereldoorlog vormde niet wezenlijk een inhoudelijke cesuur in LT. Ook was er steeds voldoende kopij. Wat de vereniging zelf betreft, was het meest ingrijpend het verlies van de Joodse leden. Met oproepen in het blad speurde de secretaris naar de verblijfplaats van leden die als gevolg van deportatie, onderduik, *Arbeitseinsatz* of anderszins verdwenen waren. Terzelfder tijd werden de leden in Indië geïnterneerd en raakten zij geïsoleerd van het moederland. Medio 1944 werd het tijdschrift, waarvan de papierkwaliteit allengs was verslechterd en de omvang verminderd, verboden.

De herwonnen vrijheid in 1945 blijkt niet voor alle leden even prettig te zijn geweest. Het gunstige gesternte waaronder de sectie Duits tijdens de oorlog had kunnen

werken, verkeerde nu in zijn tegendeel. Er waren nogal wat leden ‘fout’ geweest. Op de algemene vergadering van 1946 concludeerde de gerespecteerde oud-onderwijsinspecteur en oud-minister G. Bolkestein ‘dat er voor Duits alleen plaats [was], als facultatief vak, op een school van voorbereidend hoger onderwijs, en dat het onderwijs voor deze taal slechts passieve (...) kennis behoeft na te streven’ (LT 135, p. 84). Het voorstel van Bolkestein heeft het niet gehaald. Wel verdween het vak Duits toen uit het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs. Het gat werd opgevuld door het populaire Engels.

Vocabulaireselectie

In LT 145 (1948) stuitte ik op de kritiek van Hans Freudenthal (van het latere Wiskobasproject) op Herman Bongers’ proefschrift over vocabulaireselectie, waarop hij in 1947 bij Langeveld was gepromoveerd. Al in 1936 had Bongers in LT zijn eerste stuk over woordselectie gepubliceerd. Daarin nam hij aan dat voor de middelbareschoolleerling een woordenschat van drieduizend zowel voldoende als haalbaar is. Die lijst van drieduizend woorden staat aan het eind van het artikel afgedrukt. Zij was in Tokio onder Harold Palmer opgesteld. De lijst zou, voor een doorsnee Engelse tekst, een dekking geven van meer dan 97 procent.

Het stuk van Bongers riep in 1936 onmiddellijk reacties op, zodat in het oktobernummer Bongers een nadere toelichting verschaftte, terwijl docent Frans Riemens in het decembernummer gegevens verstrekke over de stand van zaken bij de vocabulaireselectie voor het Frans. Ook Kruisinga mengde zich in 1938 in het debat, met relevante kritiek, maar nu vanuit zijn eigen tijdschrift (*Taal en Leven*, 1(4), p. 85–93), want de VLLT had hij toen net verlaten, na een conflict met de secretaris-redacteur C.L. de Liefde en vervolgens het hele bestuur.

In 1954 laaide in LT het debat over vocabulaireselectie opnieuw op, maar zonder nieuwe gezichtspunten. Vervolgens luwde het weer, mede door de opkomst van Chomsky’s ‘creatieve taalgebruiker’ in de jaren zestig. Vele jaren later, in 1994, presenteerde ons lid Peter Groot in LT 494 een interessante, alternatieve benadering van het woordselectieprobleem.

Taalgedrag en taalsysteem, impliciet versus expliciet

Behalve op het terrein van de woordselectie heeft Bongers ook anderszins invloed gehad op ons vto, waarvoor hij het leren van de vreemde taal als gedrag (*language as behaviour*) en niet als systeem (*language as code*)

aanpreekt. ‘Inslijpen’ van zinspatronen, daar kwam het nu op aan! Bongers ondervond hierbij zowel steun als tegenkanting. Steun met name van de leden Riewald en Storms, die een studiereis naar de VS hadden gemaakt en daar Fries en Lado hadden bezocht. Hierover brachten zij in LT 174 (1954) verslag uit. In het toen nog voor tachtig procent met filologische artikelen gevulde LT was dit stuk een mijlpaal. Het vormde mijns inziens de introductie van de audiolinguale methodiek in Nederland.

In de klas zou de doeltaal nu vanaf het begin voertaal zijn. Nu was dit op de jaarvergadering van 1932 ook al betoogd (LT 68, 1932, p. 28–30), maar in 1999 bleek dit nog steeds een vrome wens te zijn gebleven (LT 545, p. 700). Invoering van de basisvorming heeft aan die diepgewortelde praktijk blijkbaar geen einde kunnen maken.

Met de behavioristische opvatting van Bongers was intussen de leerpsycholoog Van Parreren het allerminst eens. Deze stond leren door middel van cognitieve handelingsstructuren voor. Een verslag van hun – ook nu nog – interessante discussie staat in LT 199 (1959). In LT 254 (1969) wordt de vraag of kennis van de taal als code (dus van de grammatica) bijdraagt tot vaardigheid in de taal in kwestie opnieuw gesteld door W.J. Meijs. Deze meent dat generatieve kennis van de taal veel gemakkelijker wordt verkregen door expliciete confrontatie met en oefening in die vreemde taal.

In een stuk van H. Bolte in LT 445 (1989) over de interactieve grondslag van communicatieve competentie komt het onderscheid nogmaals terug, maar nu onder het mom van ‘manipuleren van de taal’ versus ‘handelen met de taal’. Intussen lijkt de balans de laatste jaren naar expliciete instructie door te slaan, maar welke instructievorm bij welke taal en doelstelling nu precies de meest doelmatige is, daarover bestaat geen consensus (LTM 97/7; zie ook de special *Taalkunde en het schoolvak Nederlands*, 2010). ‘Taal als gedrag’ staat het dichtst bij ‘taal als communicatiemiddel’ maar valt er niet mee samen. Ik kom daar hieronder, bij de *Nota Aanzet*, nog op terug.

Taaltechnologie, media, leerplanontwikkeling en differentiatie

LT besteedt in de jaargang 1964 slechts vijftien procent van de bijdragen aan taalonderwijs. Twee zaken vragen er de aandacht. De didactiekcommissie, ingesteld in 1952, dringt aan op het formeel correct hanteren van zinspatronen bij het spreken, want anders is correct taalgebruik uitgesloten. Vorm gaat dan nog vóór de boodschap! Maar ook thans is het dilemma ‘vormelijke correctheid’ versus ‘communicatief effect’ niet opgehe-

ven. Het speelt ook bij het tweetalig onderwijs (zie de laatste paragraaf).

Het tweede aandachtspunt is wat de Engelsman Peter Strevens in 1964 schreef: 'In sommige opzichten kan men de veranderingen in het vreemdetalonderwijs vergelijken met de veranderingen die zich hebben voorgedaan toen de textielnijverheid veranderde van een handwerk in een toegepaste wetenschap, gesteund door de techniek' (LT 227, p. 615). Ambachtelijkheid had plaatsgemaakt voor expertise, gebaseerd op taalkundige analyse en geprogrammeerde instructie, ondersteund door talenpractica en andere media. Afgezien van de geprogrammeerde instructie en het talenpracticum, kunnen we ons in deze typering nog steeds vinden, vermoed ik.

Wel denk ik dat voor de nieuwe media moet gelden wat eerder voor het talenpracticum en de andere media gold: hoe maken we ze dienstbaar aan ons onderwijs? In de LT-jaargang 1999 wordt wat dat betreft verslag gedaan van een ICT-praktijkexperiment door twee studenten, begeleid door hun vakdidactica, en lezen we ook dat internet geknipt is voor het moderne vto (LT 539). In LT 543 wordt aan de hand van voorbeelden uit de beroeps- en volwasseneneducatie in vogelvlucht een aantal gebruiksmogelijkheden van het internet voor het taalonderwijs belicht. Voorwaarts!

Daarnaast, merkwaardig strijdig met het toen heersende klimaat van inspraak en participatie, leerplanontwikkeling van bovenaf. De *Nota Aanzet*, in 1976 uitgebracht door Jan van Ek en Peter Groot, vormt dan jarenlang voorwerp van discussie. Geen enkele nota op het gebied van het vto heeft ooit zo veel ophef veroorzaakt.

De bedoeling was een kader te bieden voor het ontwikkelen van een nationaal leerplan op notioneel-functionele grondslag. Dat wil zeggen dat taalgebruik erin gezien werd als een vorm van sociaal handelen dat zich ergens afspeelt, tussen mensen die in een bepaalde sociaalpsychologische rol tot elkaar staan, die elkaar iets duidelijk willen maken, iets van elkaar willen, dus als een situationele, sociale, betekenisvolle handeling. Als zodanig heeft de *Nota Aanzet* een geweldige stimulans gegeven aan het communicatieve taalonderwijs: van de taal als code (grammatica) naar de taal als sociaal gedrag, als sociaal handelen. Een bijbehorend didactisch apparaat ontbrak echter nog en ontbreekt eigenlijk nog steeds. Want sociaal talig handelen impliceert *zinvol* talig handelen en daarvoor zijn onderwijsleersituaties per definitie te gekunsteld.

In 1984 laat LT zien dat er dan even een dood tijde heerst. Wel is er een themanummer over cursorisch-thematisch vto. In 1989 is er dan weer *rumor in casa*:

de discussie over de voorlopige eindtermen voor de basisvorming breekt los. Levende Talen organiseert een studiedag hierover, waar ik zelf bij ben.

De basisvorming

De eeuw wordt afgesloten met een speciaal themanummer, gewijd aan diezelfde basisvorming, maar nu vijf jaar na de invoering. De inspectie van het vo heeft een rapport uitgebracht, 120 scholen en 7300 lessen bezocht. LT plaatst kritische kanttekeningen bij dit, voor de hier besproken talen, negatieve rapport en brengt panels op de been om erover te discussiëren. De neerslag hiervan vindt men in LT 545. Eén belangrijke conclusie mag ik u hier niet onthouden: het vto staat of valt met de docent. Deze moet de doeltaal als voertaal inzetten!

In het nieuwe magazine, LTM 87/4, wordt een poging gedaan de ideologische grondslagen (links-rechts versus progressief-conservatief) van de onderwijswetgeving, van Mammoetwet tot basisvorming, bloot te leggen. In dit verband moeten ook de middenschool (met emancipatorische doelen!), de differentiatie en individualisering (tegenwoordig aan de uniciteit van de leerling) van de jaren zeventig worden genoemd. Hoe moeilijk het differentiëren binnen klasverband was en blijft, bleek al uit LT 545.

Internationalisering en tweetalig onderwijs

In 1999 zien we in een themanummer over internationalisering (LT 540) het Europees Referentiekader en taalportfolio verschijnen, twee instrumenten op respectievelijk leerplan- en individueel niveau voor de afstemming van het taalvaardigheidsonderwijs in Europa. Nederland zal de internationale aansluiting niet missen!

Ook tweetalig onderwijs (tto) komt ter sprake, waarbij bijvoorbeeld geschiedenis in het Engels wordt gegeven. Blijkens het themanummer tto (LTM 91/6) heeft het vijf jaar later al fors om zich heen gegrepen: vijftien scholen met tto (waarvan 64 Engels-Nederlands) zijn er al; zeven scholen zijn van plan het jaar daarop, 2005, ermee te starten. Mits het beschikt over vaardige docenten, biedt tto mogelijk een antwoord op de kritiek die door de jaren heen in LT is geuit op het traditionele vto, met name als het ging om de gebrekkige mondelinge taalvaardigheid van de abiturienten.

In LT 542 is het controversiële studiehuis de mythe van de maand!

Vermeldenswaard is voorts in 2004 (LTT 5/1) een stuk over de (on)zin van het uitspraakonderwijs – een thema dat sinds begin jaren zeventig niet meer in LT aan de orde is geweest – en een verslag van een grootschalig

empirisch onderzoek naar de effecten van het literatuuronderwijs tussen 1975 en 2000. De bevindingen geven de auteur hoop op een redelijk gunstig ontwikkelingsklimaat voor de invoering van de tweede fase, want daarin is het literatuuronderwijs meer leerlinggericht geworden.

Doeltaalgebruik en professionaliteit

In zowel LTT 5/2 als LTM 91/7 (2004) spreekt Erik Kwakernaak de indruk uit dat met de communicatieve benadering het doeltaalgebruik van de docenten mvt eerder achteruit dan vooruit is gegaan. Hij vermoedt dat de in het vto gehanteerde didactieken (onder meer de traditionele 'blokkendoos'-aanpak) geen gelijke tred hebben gehouden met de steeds meer naar mondelinge taalvaardigheid opgeschoven doelstellingen. Hiervoor zou een 'taalbad' in de doeltaal het meest aangewezen middel zijn. Het vindt alleen niet plaats, zoals ook het inspectierapport over de basisvorming (LT 545) meldde. Door de aldus ontstane discrepantie zouden mvt-docenten in een soort identiteitscrisis zijn geraakt. Een manier om hieraan te ontsnappen is het tto, waar de docent niet zelden een *native speaker* is en de doeltaal dan ook echt communicatiemiddel is. Omdat het tto zich in de

praktijk echter vooral tot het Engels beperkt, bepleit Kwakernaak voor de andere talen een mix van beide benaderingen.

Met dit onderwerp zitten we volop in de actualiteit en staak ik mijn overzicht. Moge het de VLLT goed gaan!

LITERATUUR

- Ek, J. A. van, & Groot, P. J. M. (1977). *Nota aanzet voor de ontwikkeling van een onderwijsleerplan moderne vreemde talen in het bijzonder met betrekking tot de taalvaardigheid*. Den Haag: Staatsdrukkerij.
- Essen, A. J. van. (1990). Three decades of foreign-language teaching in the Netherlands. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 36, 72–85.
- Essen, A. J. van. (1993). The study of modern foreign languages at Groningen: 1876–1914. In J. Noordegraaf & F. Vonk (Red.), *Five hundred years of foreign language teaching in the Netherlands 1450–1950*. Amsterdam: Stichting Neerlandistiek VU.
- Fairclough, N. (2001). *Language and power*. Londen: Longman.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meer, H. J. van der. (1938). *De betekenis van de taalwetenschap voor de methodiek van het vreemde-talenonderwijs*. Groningen/Batavia: Noordhoff.
- Rombouts, S. (1937). *Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs*. Tilburg: Kath. Paedagogische Vereniging / Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis / Zwijssen.
- Schaar, J. van der (Red.). (1961). *Levende Talen 1911–1961*. Groningen: Wolters.



4A1, Mollerlyceum, Bergen op Zoom, 1970

Afscheid van O. den Beste

ERIK KWAKERNAAK

De talenleraren organiseerden zich in 1911 in de Vereniging van Leraren in Levende Talen. Maar de beroepsgroep van vreemdetalenleraren ontstond al een halve eeuw eerder, namelijk in 1863 door de Wet op het Middelbaar Onderwijs van Thorbecke. Ze ontwikkelden vormen van beroepstrots die zo'n 125 jaar standhielden, namelijk tot de overgangperiode 1970–1990, waarin in een snel tempo veel veranderde: de lerarenopleiding, opvattingen over de kern van het vreemdetalenonderwijs, de maatschappelijke status van de leraar. Sindsdien lijkt de beroepsgroep zoekende naar een duidelijke nieuwe identiteit.

OPLEIDING EN BEROEPSTROTS VAN LERAREN MODERNE VREEMDE TALEN

Lerarentypes

In de autobiografische roman *Terug tot Ina Damman* (1934) verwerkte Simon Vestdijk (1898–1971) zijn ervaringen als leerling aan de driejarige gemeentelijke hbs te Harlingen in de jaren 1912–1915. Hij schreef over de directeur en leraar Engels Fierstra:

Zijn heele leven was reeds gemechaniseerd en stereotiep geworden. Men vertelde dat hij zijn mopjes in de marge van het leerboek had geschreven, zoo leken ze op elkaar van het eene jaar op het andere. Omdat alles zoo omzichtig en bedachtzaam ging, kwam hij nooit klaar met de jaarlijksche taak ; voor ingeleverd huiswerk gaf hij zelfs cijfers voor het schrijven zooals hij als onderwijzer al gedaan had, en diep wantrouwe hij leraren die aan de universiteit gestudeerd hadden : dat waren melkmuilen, die waren niet bij het onderwijs, die wisten niet eens alles, want die wisten te veel ! En meneer Greve háatte hij, dien 'doctor', dien onverschilligen klant, dien man met de pet !

'Ik wensch, dat er niet meer aangeslagen wordt, maar dat jullie je pet afnemen, jongens. 't Lijkt anders wel of jullie een lange neus tegen me trekken !'

Met de duim dan zeker. Want kippig was hij ook.

(Vestdijk, 1949, p. 176–177)

Meneer Fierstra bedoelde met aanslaan het aantikken van de pet, een soort salueren, waar de leerlingen hem mee ergerden. Dat deden ze in navolging van meneer Greve, de leraar Nederlands en geschiedenis, bewonderd door de hoofdfiguur Anton Wachter. Heren van stand droegen hoeden, maar doctor Greve, gepromoveerd op een proefschrift over *Van den Vos Reynaerde*, vond dat niet nodig. De mo'er Fierstra had zich vanuit de lagere school omhoog-gewerkt, benadrukte zijn status met hoed en groetplicht

voor zijn leerlingen en ging prat op de praktijkkennis die hij wel, maar doctor Greve niet had.

Driekwart eeuw na Vestdijks hbs-tijd, omstreeks 1990, verscheen O. den Beste als typetje van Wim de Bie in de wekelijkse satirische tv-uitzendingen van Koot en Bie. De gebogen op straat voortjokkende ex-leraar Duits had in overspannen toestand de school moeten verlaten. Hij vertegenwoordigde vele generaties vreemdetalenleraren die zichzelf beschouwden als hoeders en overdragers van een hoogstaande, klassieke cultuur. In zijn beroepstrots gekrenkt keerde hij zich nu in schuimbekkende, met Goethecitaten doorspekte tirades tegen alles wat modern was.

Hoe zijn deze lerarentypes ontstaan? Wat is er gebeurd in de tijd tussen meneer Greve en O. den Beste? Waar is meneer Fierstra gebleven?

Schoolvakken, universitaire vakken en mo-examens

De moderne vreemde talen werden volwassen schoolvakken door de Wet op het Middelbaar Onderwijs van 1863. Daarmee werden de hogereburgerschool en de middelbare meisjesschool ingesteld, geheel nieuwe schooltypes met onder meer Duits, Engels en Frans als examenvakken.

De moderne vreemde talen als universitaire disciplines werden mogelijk gemaakt door de Wet op het Hoger Onderwijs van 1876. De al lang kwakkelende Latijnse school werd daardoor hervormd tot het gymnasium met onder meer Duits, Engels en Frans als examenvakken. De wetgever achtte voor deze vakken universitair geschoolde leraren noodzakelijk, en bepaalde daarom dat er aan minstens één van de Nederlandse universiteiten professoren voor deze moderne vreemde talen benoemd zouden worden. Zo werd het schoolvak de vader van de nieuwe drieling van de alma mater. In 1881 werd in Groningen de eerste hoogleraar benoemd voor de Duitse taal- en letterkunde, in 1884 en 1886 volgden die voor Frans en Engels.



Leraren en leerlingen van de driejarige hbs in Harlingen, juni 1914. Zittend op de tweede rij, derde van links (zonder hoofddekse) 'meneer Greve' (dr. H.F. Grondijs), derde van rechts (met pet) Simon Vestdijk. Uit: Gregoor, N. (1958). *Simon Vestdijk en Lahringen: De biografische achtergronden van de Anton Wachter-romans*. Amsterdam / 's Gravenhage: De Bezige Bij / Nijgh & Van Ditmar

De professoren kregen meteen de leiding. In de wet van 1863 waren de bevoegdheden voor de schoolvakken geregeld. Voor de aktes middelbaar onderwijs, later opgesplitst in A- en B-aktes, waren staatsexamens ingesteld. Een vooropleiding werd niet geëist. Belangstellenden waren vooral onderwijzers die hogerop wilden. De exameneisen waren aanvankelijk onduidelijk. Maar in 1914 stelde de eerste hoogleraar Duits, prof. dr. B. Sijmons, terugblikkend vast

dat de hoogleraren in de Duitse, Fransche en Engelsche taal- en letterkunde, de eerstgenoemde sinds 1881, door het jaarlijksch voorzitter-

schap der examencommissiën voor de vreemde talen, hun door de regeering opgedragen, naast een zwaren arbeidslast, toch ook de gewenschte en vereischte gelegenheid hebben gekregen om de exameneischen althans eenigermate in overeenstemming te brengen met de voorbereiding, die de universiteit vermag te geven. (Sijmons, 1914b, p. 435)

De mo-examens waren zwaar. De taalvaardigheid werd getoetst in vertalingen, die secuur en streng werden beoordeeld. Voor grammatica in het A-examen en literatuurgeschiedenis in het B-examen werd veel parate ken-

nis gevraagd. Wie – zoals velen – zakte, moest het hele examen overdoen, ook de onderdelen die voldoende waren.

Wie slaagde, kon daar trots op zijn. Hij of zij had, meestal naast een volledige baan aan een lagere school of een muloschool (voorloper van mavo en vmbo-t), jarenlang gestudeerd en 's avonds of op zaterdagmiddag (zaterdagochtend was er nog school) lessen gevolgd. De mo-opleiding was een weg tot positieverbetering, salarisverhoging en sociale stijging. Er was veel ambitie en opwaartse mobiliteit onder onderwijzers en leraren. Dat had alles te maken met het openbreken van de standenmaatschappij in de negentiende en de eerste helft van de twintigste eeuw.

Standenmaatschappij

Ook de hbs speelde daarin een belangrijke rol. Maar voor haar oprichter, minister Thorbecke, was dat in 1863 helemaal niet de bedoeling (Boekholt & De Booy, 1987, p. 179 e.v.). Hij was een liberaal met een conservatief maatschappijbeeld. Hij dacht niet aan een hogere school voor burgers, maar aan een school voor hogere burgers: kinderen van de gegoede burgerij, vooral handelslieden, ambtenaren, ook rijkere boeren. Hij bedoelde het schooltype als eindonderwijs.

In de debatten over het wetsontwerp pleitten anderen ervoor om ook meteen de al lang kwakkelende Latijnse school te hervormen. Thorbecke wilde daar niets van weten. Dat oude schooltype zag hij als enige toegang tot de universiteit, die voorbehouden moest blijven aan 'de geleerde stand'. Deze elite, ook verantwoordelijk voor het geven van leiding aan de staat, moest klassiek gevormd worden, doordrongen van een 'geest' die losstond van het stoffelijke, dat zaak was van 'de talrijke burgerij', werkzaam in 'de nijvere maatschappij'.

Thorbecke gaf ruimte aan 'moderne' behoeften, maar wilde 'modern' en 'klassiek', 'stof' en 'geest' maatschappelijk gescheiden houden. Zijn voorbeeld, de Pruisische *Höhere Bürgerschule*, bood wel Latijn, hij wilde dat niet. Maar in 1876 werd toch de Latijnse school hervormd tot het gymnasium, met wiskunde, natuurwetenschappelijke vakken en moderne vreemde talen in het examen.

De vijfjarige hbs was inmiddels al heel snel een opstap naar hogere vervolgoopleidingen geworden. Dat proces werd in 1917 bezegeld met een wet die hbs'ers op gelijke voet met gymnasiasten toegang gaf tot universitaire examens in de geneeskunde en de wis- en natuurkunde. In de scheidsmuren tussen de standen werden steeds meer bressen geslagen.

Klassiek en modern

Maar de tegenstelling 'klassiek'–'modern' beheerste toch het onderwijs, zeker het talenonderwijs, en bleef nog lange tijd sterk verbonden met stand en status. De naam van de in 1911 opgerichte Vereniging van Leraren in Levende Talen was een steek onder water in de richting van de 'dode', namelijk de klassieke talen. Maar tegelijk was het belangrijk om de moderne talen aan de universiteit en in de school niet onder te laten doen voor de klassieke. Essentieel was daarom gerichtheid op het verleden en de culturele traditie. Centraal stonden de teksten van de klassieke, gecanoniseerde schrijvers in de moderne talen. In die geschreven teksten was de taal te vinden die onderwezen moest worden.

De universitaire studies in de moderne vreemde talen waren opgericht om leraren in die vakken te kweken. Sijmons schreef daarover in 1914:

Door de opleiding van taalleeraren aan een universiteit toe te vertrouwen, was derhalve in beginsel tevens uitgemaakt, dat haar daarmede de verplichting was opgelegd, door fonetische en spreekoefeningen, door stijloefening, door verklaring van hedendaagsche auteurs, door correctie van schriftelijk werk, vertalingen en vrije opstellen, tot hun praktische vorming mede te werken.

(Sijmons, 1914b, p. 429)

Praktisch taalonderwijs, 'de studie van de moderne talen als de verwerving van een vaardigheid', werd aan de universiteiten vóór Sijmons' aantreden aangeboden door taalmeesters. 'Dat taalmeesters niet gerekend werden tot "den geleerden stand", behoeft geen betoog.' Hun onderwijs stond op één lijn met 'onderwijs in gymnastiek, paardrijden en teekenen' (Sijmons, 1914b, p. 418). Van die nederige voorgangers wilde Sijmons zich duidelijk distantiëren. Het taalvaardigheidsprogramma was een noodzakelijke plicht, maar daarmee was de praktische vorming van de leraar dan ook ingevuld. Voor pedagogiek en (taal)didactiek was geen ruimte.

In 1882 was in Duitsland een gerucht makende brochure verschenen van de hand van Sijmons' generatiegenoot Wilhelm Viëtor, *Der Sprachunterricht muß umkehren!*, een vlammend betoog tegen het vertalen en voor de levende, namelijk de gesproken taal. Dat is de eigenlijke taal, en geschreven literaire taal is daarvan een gestileerde, kunstmatige variant. Viëtor pleitte voor invoering van de toen nog jonge fonetiek en van eentaligheid in het vreemdetalenonderwijs. Dat was een belangrijke

bijdrage aan het ontstaan van de Reformbeweging in het modernevreemdetalenonderwijs, die de directe methode voorstond: nadruk op mondelinge vaardigheden, de doeltaal als voertaal, inductieve grammatica-aanbieding vanuit de levende, gesproken taal.

Taalvaardigheid

Deze moderne opvatting vond in de Nederlandse onderwijspraktijk weinig weerklank. Dominant was de grammatica-vertaalmethode, die geschreven taal, abstracte grammaticaregels en vertalen centraal stelde. Niet zelden werd de opvatting gehoord dat leren spreken in moderne vreemde talen alleen relevant was voor ‘handelsreizigers en kelners’.

Toen Wilhelm Viëtors strijdschrift verscheen, was Sijmons 28 jaar oud en net een jaar de eerste hoogleraar in een moderne vreemde taal in Nederland. Hij was daarna bijna een halve eeuw actief en invloedrijk in het Nederlandse onderwijsbeleid, maar van Viëtors ideeën is daarin weinig of niets te merken. Sijmons was bezig met statusverhoging van de moderne vreemde talen in Nederland. De leraar moest in de eerste plaats een geleerde van klassieke snit zijn.

De vreemdetalenleraren richtten hun schoolvakken in als een soort vooropleiding voor de universitaire taal- en letterkundestudie. Hoogste doel was de literatuur. Om toegang te krijgen tot deze bron van geestelijke vorming moest eerst een jarenlang taalvaardigheidsprogramma doorgeworsteld worden. De taalkunde werd daarin vertegenwoordigd door grammaticaregels, de wetenschappelijk gebaseerde theorie die onontbeerlijk geacht werd om de vreemde taal te verwerven.

Ook aan de universiteit moesten de studenten eerst door een zwaar taalvaardigheidsprogramma heen om aan de letterkunde toe te komen. Hetzelfde patroon keerde terug in de mo A- en B-examens. De praktische taalvaardigheidsstudie was eigenlijk een soort initiëritueel: alleen wie deze beproevingen doorstaan had, kreeg toegang tot het allerheiligste (Soeteman, 1978, p. 14; Kwakernaak, 2009, p. 97).

Lerarenopleidingen

Taalvaardigheidsonderwijs had dus geen hoge status, maar pedagogiek en didactiek nog minder. ‘Pedagogochelaars’ of ‘pedagogochemers’ hadden weinig aanzien. Vanaf het begin van de negentiende eeuw werd gepraat over een verplichte pedagogisch-didactische voorbereiding van academici die de Latijnse scholen gingen. Anderhalve eeuw kwam er niets van terecht. Pas vanaf 1955 moesten studenten voor de ‘pedago-

gisch-didactische aantekening’ op het doctoraaldiploma enkele colleges volgen en een korte stage doen. Een examen werd niet wenselijk geacht. Pas in 1987 werd dit minimale programma vervangen door de eenjarige universitaire lerarenopleiding die we nu kennen.

Mo’ers moesten voor de lesbevoegdheid wel de akte Q halen (vanaf 1879 deel van het mo A-examen), maar dat stelde in de praktijk erg weinig voor (Zeeman, 1946, p. 6). Veel kandidaten werden ervan vrijgesteld, omdat ze een onderwijzersopleiding en ervaring voor de klas hadden. Zo kwam vreemdetalendidactiek nauwelijks aan de orde. Dat veranderde pas toen na invoering van de Mammoetwet in 1968 vanaf 1970 de Nieuwe Lerarenopleidingen van start gingen.

Late professionalisering

Waardoor kwamen in Nederland beroepsgerichte lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs en daarmee de vreemdetalendidactiek pas zo veel later van de grond dan in andere landen?

Een belangrijke oorzaak was de schoolstrijd, de sociale emancipatiestrijd van ‘kleine luyden’ tegen de hoge heren die hun kinderen naar de Latijnse school en de universiteit stuurden. Thorbeckes grondwet van 1848 gaf recht op eigen onderwijs, en vanaf dat moment werd ‘staatspedagogiek’ een politiek taboe, dat de Nederlandse onderwijspolitiek nog stroperiger maakte dan ze al was. Ook al ontwikkelde zich geen katholieke of protestante pedagogiek en didactiek, alle pogingen om de lerarenopleiding te professionaliseren strandden op de zuilen.

Bovendien waren en zijn de Nederlandse universiteiten sterk statusbewust. Ze willen tot op de dag van vandaag geen integratie met het hoger beroepsonderwijs, zoals die in andere landen is gerealiseerd. Laat en deels met tegenzin aanvaardden ze hun beroepsopleidingstaak voor leraren.

De Nederlandse universitaire taal- en letterkundigen negeerden de vreemdetalendidactiek, die in Duitsland en andere landen vanaf het eind van de negentiende eeuw opbloeiende. Ze concentreerden zich op verhoging van hun status in het universitaire milieu. Hoewel tot in de jaren tachtig van de twintigste eeuw de meeste van hun studenten de school gingen, wilden ze geen lerarenopleidingen zijn. Ze konden niet om de vreemdetalvaardigheid heen, maar gaven die de laagst mogelijke positie in hun programma’s.

De leraren waren verdeeld (Vos & Van der Linden, 2004, p. 21 e.v.). Veel universitair opgeleiden klaagden over het feit dat ze als studeerkamergeleerden de school in gestuurd werden. Anderen hielden vast aan het beeld

van de leraar als geleerde en intellectueel, die zijn vak perfect beheerste en verder een geboren leraar moest zijn – ‘lesgeven kun je of je kunt het niet’. De mo’ers waren trots op hun moeizaam verkregen status. Dat die toch lager aangeslagen werd dan de universitaire, compenseerden velen van hen door hun praktijkkennis te benadrukken en didactische reflectie en theorie overbodig te verklaren.

Omslag

In de twee decennia tussen 1970 en 1990 veranderde er veel. De laatste overblijfselen van de negentiende-eeuwse standenmaatschappij werden opgeruimd door de democratisering. De zuilen brokkelden af. De Mammoetwet nam het hele voortgezet onderwijs op de schop en creëerde beroepsgerichte lerarenopleidingen. Deze nlo’s leidden een nieuwe groep tweedegraads leraren op, die geleidelijk de mo A’ers vervingen. De mo-opleidingen gingen omstreeks 1990 als een nachtkaaars uit; in 1998 werden de staatsexamens mo A en B afgeschaft. De opwaartse mobiliteit in het lerarenberoep kwam goedgevoel tot stilstand.

Voor het vreemdetalenonderwijs was de universitaire taal- en letterkunde niet langer maatgevend en leidend. Omstreeks 1970 namen nieuwe groepen de macht over: toegepasttaalkundigen, vreemdetalenspecialisten in instituten als Cito, SLO en pedagogische centra, vreemdetalendidactici aan lerarenopleidingen in hbo en wo.

De grammatica-vertaalmethode, vanaf 1970 aangepast in audiolinguale richting, maakte omstreeks 1990 plaats voor een meer communicatief gerichte aanpak. Grammatica en literatuur werden niet meer ervaren als de kern van het vak. Dat zijn nu definitief de vaardigheden, een term die niet langer negatief geassocieerd wordt met de taalmeesters, tekenleraren, gymnastiek- en paardrijnstructeurs van de achttiende en negentiende eeuw. Alledaags taalgebruik en mondelinge vaardigheden worden nu niet meer alleen relevant geacht voor handelsreizigers en kelners, maar voor leerlingen van alle schooltypes.

Opvolger

O. den Beste kon zijn Goethecitaten niet meer kwijt aan zijn leerlingen. De school nam afscheid van deze collega. Wie volgde hem op?

De hoed van meneer Fierstra en het pak dat vele generaties leraren na hem nog droegen, zijn vervangen door informelere kledij. Het verschil tussen niet en wel universitair opgeleide vreemdetalalleren is een stuk minder geprononceerd. Deze democratisering ging wel

gepaard met een daling van de maatschappelijke status van de beroepsgroep als geheel, in negatieve zin ‘verzilverd’ door de HOS-nota, die vanaf 1986 de salarissen van intreders in het beroep fors reduceerde. In de opleiding van de docent van nu is het aandeel van de vakinhoudelijke kennis verminderd ten gunste van onderwijskundige en vakdidactische kennis.

Kern van het beroep van vreemdetalalldocent is niet meer inwijding in de taal- en letterkunde, maar taalvaardigheid als zinvol en waardevol doel op zichzelf. Deze vreemdetalalleraar is trouwens veel vaker dan vroeger een leraar. Wat heeft zij over te dragen als vervanging van de klassiekecultuurtraditie van de heren Greve en Den Beste? Is zij trots op haar beheersing en toepassing van taalvaardigheidsdidactiek, van de doeltaal als voertaal en van haar kennis van de doeltalige maatschappij en cultuur? Of verschanst zij zich achter haar praktijkkennis zoals meneer Fierstra?

‘Der Sprachunterricht muß umkehren!’, riep Wilhelm Viëtor in 1882 onder het pseudoniem Quousque Tandem (Hoelang Nog). Een eeuw later is dat inderdaad gebeurd, in enkele belangrijke opzichten. Maar de beroepsgroep van vreemdetalalldocenten lijkt nog op zoek naar een nieuwe identiteit.

LITERATUUR

- Boekholt, P. Th. F. M., & Booy, E. P. de. (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland*. Assen: Van Gorcum.
- Kwakernaak, E. (2004). Professionaliteit van docenten moderne vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift*, 5(2), 3–16.
- Kwakernaak, E. (2008). Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden: Ein Fach ohne Identität? In S. Doff, W. Hüllen, & F. Klippel (Red.), *Visions of language in education* (pp. 195–214). Berlijn: Langenscheidt.
- Kwakernaak, E. (2009). Schulfach und akademische Disziplin: Anderthalb Jahrhunderte Deutsch in den Niederlanden. In T. Naaijkens (Red.), *Rückblicke, Ausblicke: Vol. 1. Zur Geschichte der Germanistik in den Niederlanden* (pp. 87–104). Utrecht: Utrechter Blätter. Geraadpleegd op <http://www.utrechtersblatter.org/publish/articles/000018/article.pdf>
- Sijmons, B. (1914a). *De studie der vrouw in de letteren*. In C. M. Werker-Beaujon, C. Wichmann, & W. H. M. Werker (Red.), *Encyclopaedisch handboek: Deel I. De vrouw, de vrouwenbeweging en het vrouwenvraagstuk* (pp. 746–751). Amsterdam: Elsevier.
- Sijmons, B. (1914b). *Het onderwijs in de moderne talen*. In *Academia Groningana MDCXIV-MCMXIV: Gedenkboek ter gelegenheid van het derde eeuwfeest der Universiteit te Groningen, uitgegeven in opdracht van den Academischen Senaat* (pp. 416–437). Groningen: Noordhoff.
- Soeteman, C. (1978). *Een eeuw Nederlandse germanistiek: Afscheidscollage aan de Rijksuniversiteit te Leiden op 9 juni 1978*. Leiden: Universitaire Pers Leiden.
- Vestdijk, S. (1949). *Terug tot Ina Damman: De andere school*. Rotterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- Vos, J., & Linden, J. van der. (2004). *Waarvan akte: Geschiedenis van de MO-opleidingen*. Assen: Van Gorcum.
- Zeeman, D. J. C. (1946). *De opleiding der leraren met name de praktische voorbereiding voor hun ambt: Openbare les gegeven 5 maart 1946*. Groningen: Wolters.

Deze bijdrage behandelt de laatste kwart eeuw van de geschiedenis van het overheidsbeleid voor het vreemdetalenonderwijs (vto). Bemoeienis van de centrale overheid met vto kennen we vanaf de napoleontische bezetting (Van Els & Knops, 1988). In wezen beperkt die bemoeienis zich tot de bepaling van welke talen er, tot op welk niveau, onderwezen worden. De praktische, onderwijskundige inrichting valt daar bijvoorbeeld buiten.

Twee documenten zijn van belang voor onze bespreking: ten eerste *Horizon Taal: Een nota van aanbevelingen* (1990), ten tweede *Vreemde talen in het onderwijs: Advies* (2008). *Horizon Taal* is opgesteld op verzoek van de staatssecretaris van Onderwijs, *Vreemde talen in het onderwijs* op verzoek van de Tweede Kamer.

Van Horizon Taal (1990) tot Vreemde talen in het onderwijs (2008)

Horizon Taal

De nieuwe Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO, ook wel Mammoetwet genoemd) uit 1968 had voor het vto grote gevolgen, vooral in het algemeen voortgezet onderwijs (avo). Het aantal lessen voor de talen nam erdoor af. Vooral het nieuwe keuzevakkensysteem raakte afzonderlijke talen, met name het Frans. Docenten, maar ook het 'maatschappelijke veld', hadden het gevoel dat er zich een volstrekt onverantwoorde afbraak van het vto voltrok. Maar niemand had een helder beeld van de verschuivingen die zich precies voordeden, noch enig inzicht in het (toekomstige) behoeftepatroon van de Nederlandse bevolking, laat staan in dat van de avoleerling. De minister van Onderwijs besloot uiteindelijk om, teneinde het beleid op verantwoorde wijze te kunnen aanpassen, onderzoek te laten doen naar de feitelijke effecten van alle veranderingen en ook naar de behoeften aan vreemdetalenkennis van de bevolking.

De eindrapportage van het Instituut voor Toegepaste Sociologie (ITS) te Nijmegen (Claessen, Van Galen & Oud-de Glas, 1978) werd goed ontvangen. Met dit onderzoek had men een betrouwbaar en goed beeld van het behoeftepatroon van de hele Nederlandse samenleving. Maar veel gebeurde er niet mee. De overheid ging wel door met zo nu en dan een nieuw beleidsvoorstel naar buiten te brengen, maar dat deed ze zonder daarbij te refereren aan de behoeftepatronen die het ITS had blootgelegd. De onderzoekers en de begeleiders van het onderzoek zelf – de Interim Begeleidingscommissie ITS-onderzoek (IBI) – namen toen maar het initiatief en brachten een set op het onderzoek geënte 'beleidssuggesties' uit (Smit, 1980).

Maar terwijl de aandacht daarvoor in de (nationale) media groot was, bleef er grote onzekerheid bestaan of het vto wel goed de vraag naar talenkennis afdekte. Vooral organisaties uit het bedrijfsleven gaven blijk van hun grote zorgen. En die zorgen drongen uiteindelijk door tot de verantwoordelijke overheid. Eind 1988 kwam er een brede eendaagse conferentie onder de titel

Grenzen open! Monden dicht. Aanwezig waren vertegenwoordigers van het bedrijfsleven, het onderwijs en de politiek. De conferentie leidde uiteraard niet direct tot conclusies, maar duidelijk werd wel hoe algemeen het gevoel was dat er 'een groot probleem was' en 'dat er iets moest gebeuren'. Dat alles bracht de staatssecretaris van Onderwijs tot het besluit om een 'programma van actie' te laten uitwerken, dat begin 1990 klaar moest zijn.

Opdracht en uitwerking

De opdracht werd begin van 1989 verstrekt aan Van Els, die bij de uitvoering nauw samenwerkte met een groep van tien deskundigen. Doel was om te komen tot een geheel van aanbevelingen voor de formulering van een samenhangend beleid: 'een beleid dat gericht is op een verbetering van het rendement [van het vto] en de kwaliteit ervan in het licht van de sterk toegenomen en nog groeiende beheersing van vreemde talen' (*Horizon Taal*, Van Els, Van Aalst & Diephuis, 1990, p. 2). De reikwijdte van het actieprogramma was de ruimst denkbare. Het moest naast al het reguliere onderwijs ook al het niet-reguliere betreffen. Uitgangspunt was dat het actieprogramma zo veel mogelijk gebaseerd moest zijn op empirische data. Daartoe werd in de eerste maanden onderzoek gedaan naar de omvang en aard van de vto-voorzieningen, naar de aanwezige kennis van vreemde talen van 'de Nederlander' en naar de (toekomstige) vreemdetalenbehoeften van diezelfde 'Nederlander'.

Het actieprogramma

Het actieprogramma dat uiteindelijk resulteerde uit de beraadslagingen, heeft de vorm gekregen van 34 aanbevelingen. Ze zijn gegroepeerd onder een achttal 'domeinen', probleemvelden waarbinnen samenhangende clusters van actiepunten geformuleerd zijn. Deze velden zijn ongelijksoortig en verschillen ook in aantal aanbevelingen, van 'overheid en bedrijfsleven' (3), via 'het voortgezet onderwijs' (7) en 'het middelbaar beroeps-

onderwijs' (5) tot 'de pedagogisch-didactische praktijk' (5). Hoewel het in de buurt daarvan komt en het in zijn soort nog steeds uniek in de wereld is, heeft dit *Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen* niet de pretentie een echt nationaal 'vto-beleidsplan' in strikte zin te zijn. Daarvoor mist het de benodigde breedte. Het gaat bijvoorbeeld alleen in op de probleemvelden waarop actie dringend gewenst is.

Enkele belangrijke punten

Een belangrijk uitgangspunt is dat er een goede taakverdeling moet komen tussen alle voorzieningen, 'opdat zo volledig en zo efficiënt mogelijk aan de omvangrijke en gevarieerde behoeften aan kennis van vreemde talen kan worden voldaan' (*Horizon Taal*, 1990, p. 53). Dat betekent dat talen alleen onderwezen worden in een bepaalde onderwijssector als dat verantwoord kan worden vanuit de (toekomstige) taalbehoeften van de betreffende leerlingen. In het avo bijvoorbeeld geldt dat alleen voor Engels, Duits en Frans en – in mindere mate – voor Spaans en een enkele etnischegroepstaal. Voorzieningen in talen als Italiaans en Russisch, indien nodig, kunnen ontwikkeld worden in het 'avo voor volwassenen'. Waar er sprake is van een behoefte bij specifieke beroepsgroepen moet eerder gedacht worden aan een aanbod in hbo, wo en eventueel mbo. Alle overige talen worden verzorgd, als daar behoefte aan is, in het particuliere onderwijs en in bedrijfsscholen.

In het *Actieprogramma* wordt voorgesteld om de eerder gesignaleerde negatieve gevolgen van de Mammoetwet voor Duits en Frans in de bovenbouw havo en vwo te repareren. In feite wordt voorgesteld om de verplichting voor iedereen van de drie talen in ere te herstellen. Niet helemaal, want de ruimte die in de lessentabel vrijgemaakt kan worden, is daarvoor niet toereikend. Er wordt daarom aanbevolen om leerlingen de mogelijkheid te geven bij een of twee van deze drie verplichte talen een beperkt eindexamen te doen, alleen bijvoorbeeld in de mondelinge vaardigheden of in leesvaardigheid, zogeheten deelvaardigheden.

Andere belangrijke aanbevelingen betreffen het duidelijk articuleren van het 'tussenniveau' dat voor de talen bereikt moet zijn aan het einde van de eerste fase avo, het gedetailleerder en specifiekere formuleren van de eindtermen voor alle onderwijstypen en het ontwikkelen van wat genoemd wordt een 'algemeen referentiekader', eerder ook wel 'autonome structuur' genoemd. Hoe het met deze laatste aanbeveling verder is gegaan, zien we als we het hebben over het Europees Referentiekader (ERK).

Implementatie

In februari 1990 wordt *Horizon Taal* gepresenteerd, de overheid komt met haar reactie in juni 1991 met *Over de grens gesproken*. De uitgangspunten en aanbevelingen van het *Actieprogramma* worden 'nadrukkelijk onderschreven': bevordering van een goede taakverdeling en de bevordering van de kwaliteit van al het vto. In het algemeen deelt de overheid de opvatting dat – in het kader van 'goede taakverdeling' – er ten aanzien van het talenaanbod in het vo een restrictief beleid moet gelden en dat in (het examenpakket van) het avo Engels, Frans en Duits prioriteit moeten hebben. Ook staat men positief tegenover de ontwikkeling van 'deelvaardigheden'.

Ontwikkeling van een afzonderlijk 'tussenniveau' echter wordt afgewezen. De suggestie om een taakgroep in te stellen die de implementatie van het *Actieprogramma* ter hand zal nemen, wordt wel overgenomen. Het kabinet stelt zich, dus, achter de analyses en slotconclusies. Het zet er goede aanknopingspunten in voor een beleid dat de vragen en zorgen die aanleiding waren voor de conferentie van eind 1988 kan oplossen.

Vreemde talen in het onderwijs

In 2007 vraagt de Tweede Kamer de Onderwijsraad om een advies over het vto. Centraal daarin staat de vraag hoe de taalbeheersing van de Nederlanders op een hoger niveau kan worden gebracht. Aanleiding is de zorg dat de ontwikkeling van de talenkennis van Nederlanders geen gelijke tred houdt met de groeiende behoefte daaraan. Eenzelfde zorg was twintig jaren eerder aanleiding tot *Horizon Taal*!

De Raad wordt ook gevraagd eens te kijken naar de voortgang van het ministeriële *Nederlands Activiteitenprogramma Moderne Vreemde Talen*, in 2005 opgesteld op verzoek van de Europese Commissie. Dit programma erkent dat er lang geen beleidsaandacht meer is geweest voor talen, terwijl sinds *Horizon Taal* onderwijs en samenleving drastisch veranderd zijn. De minister geeft prioriteit aan het versterken van Engels en – speciaal – Duits en Frans.

In een evaluatie een jaar later blijkt onder andere dat de kerndoelen van het primair onderwijs (po) en vo te globaal zijn geformuleerd om ze aan het ERK te kunnen koppelen. De Raad vindt dat er voor het *Activiteitenprogramma* een te korte beleidstermijn is genomen. Zelf neemt de Raad een looptijd van tien à vijftien jaar. Ook is het aantal prioriteiten te groot. De Raad (Onderwijsraad, 2008, p. 36) kiest voor twee prioriteiten: 'het op peil houden en brengen van de kwaliteit van het lerarenbestand' en 'de invoering en doorwerking

van het ERK en bijbehorende taalportfolio's'. In het advies is verder primair aandacht voor het po, het vo, het middelbaar beroepsonderwijs (mbo) en het buitenschools vto. We bekijken een enkel punt nader.

Hoeveel vreemde talen?

De Onderwijsraad stelt voor ook in het mbo voor alle leerlingen het leren van één vreemde taal verplicht te stellen. Op termijn moeten dat er in de vierjarige variant twee worden. Uiteindelijk zou minstens drie kwart van de Nederlanders twee vreemde talen moeten beheersen, en wel op een niveau waarmee zij zich in de praktijk in uiteenlopende situaties kunnen redden. In algemene termen sluit de Raad zich aan bij de prioriteit die de minister eerder uitsprak voor Engels, Frans en Duits.

Basisonderwijs

In het advies krijgt het po heel speciaal, en op een verrassende manier, de aandacht. De Raad wil dat er ingespeeld wordt op het gegeven uit wetenschappelijk onderzoek dat 'kinderen doorgaans al jong gemotiveerd en in staat [zijn] een tweede taal te leren' (Onderwijsraad, 2008, p. 9). Scholen zouden moeten kunnen kiezen om al in groep 1 met Engels te beginnen. Zo zouden er twee duidelijk onderscheiden eindniveaus ontstaan: naast het huidige een hoger niveau voor die leerlingen die vroeg begonnen zijn. Een en ander hoeft geen uitbreiding van het leerplan te betekenen, als er van de 'onderdompelingsmethode' gebruikgemaakt wordt (het Engels als voertaal voor – ten hoogste – vijftien procent van de onderwijstijd).

In de grensstreken geldt een en ander mutatis mutandis voor Frans en Duits. De Raad gaat ervan uit dat in het curriculum van het vo met het hogere niveau rekening gehouden wordt, zodat daar tijd en energie vrijkomt voor andere talen. Voor het Engels zouden kerndoelen geformuleerd moeten worden, in termen van het ERK, en op termijn zou Engels opgenomen moeten worden in de eindtoets po.

Europees Referentiekader

De Raad onderschrijft het streven om het ERK in te voeren. Aansluiting bij het ERK is hét middel om te waarborgen dat examens (blijven) voldoen aan inhoud en niveau van de eindtermen en dat het bereikte resultaat internationaal vergeleken kan worden. Het ERK biedt standaarden die objectieve vergelijkingen mogelijk maken. Het beschrijft niveaus van taalbeheersing in termen van wat je 'talig' moet kunnen, in welke (culturele) contexten en voor welke doelen. Dit taalafhankelijke kader van

vaardigheidsniveaus is Europabreed vastgesteld.

In Nederland zijn vanaf 2005 de mbo-eisen voor talen in termen van het ERK uitgedrukt en sinds 2007 worden de eindtermen van het avo eraan gekoppeld. De (verdere) implementatie vraagt echter nog om een grote inspanning op veel terreinen. In opdracht van de minister is in 2008 een samenhangend plan opgesteld dat beschrijft hoe bereikt kan worden dat scholen, docenten, leerlingen en andere belanghebbenden zich het (omgaan met het) ERK eigen maken. De wijze waarop niveaus van taalbeheersing beschreven zijn, impliceert nogal wat voor de wijze waarop leren, onderwijzen en beoordelen van vorderingen plaatsvinden. Veel docenten zullen zich bijvoorbeeld op hun routines moeten bezinnen. Een ander punt is dat de geldende eindtermen zelden exact passen in één bepaald ERK-niveau. Moeten dan de eindexameneisen aangepast worden? En hoe verrekenen wij onze schoolcijfers van 1 tot 10 in de ERK-eenheden van A1 tot C2?

Resultaten

Wat heeft een kwart eeuw beleidsontwikkeling voor het vto opgeleverd? Wat is er van alle adviezen terechtgekomen? Is het Nederlandse vto op peil? Stemt een kijkje in de historie vrolijk? We lopen ter afsluiting enkele punten na.

Vaker is de vraag gesteld of het proces van ontwikkeling op ontwikkeling in het vto-beleid ook duidt op vooruitgang (Van Els, 2009). Vastgesteld moet worden dat regelmatig beleid aangepast is, zonder dat de balans van eerdere wijzigingen opgemaakt is. Hoe zat dat in de voorbije kwart eeuw?

Helemaal negatief is het beeld niet, er is wel degelijk vooruitgang geboekt. Er wordt meer beleidsmatig gedacht, specificatie en concretisering van doelstellingen en eindtermen is geaccepteerde praktijk en de overheid geeft bij gelegenheid blijk van het besef dat vto-beleid voor een bepaalde onderwijssector los gezien mag worden van wat er elders in het onderwijs gebeurt. In dat verband past bijvoorbeeld de voorkeur bij overheid en Onderwijsraad voor een 'restrictief' beleid ten aanzien van het aantal vreemde talen in het vo en de uitgesproken sterke focus op Engels, Frans en Duits. Ook past daarin het voorstel van de Raad om (lokale) 'taalscholen' in te richten, die onderwijs aanbieden in die talen die in het reguliere onderwijs niet of onvoldoende aandacht (kunnen) krijgen. Wat verder positief is, is dat de Raad voorstelt om op drie niveaus 'leerstandaarden' te formuleren en aandringt op duidelijk beleid voor de 'opsholing' van leraren.

Maar er is ook wel iets negatiefs te melden. Om te beginnen bij het laatste punt, de ‘opscholing’ van leraren. Vaak is de noodzaak daarvan met de mond beleden, er zijn ook wel concrete initiatieven geweest op dit terrein, maar nooit werden er grote groepen docenten mee bereikt. Dé fout is altijd geweest dat er voor leraren nooit een verplichting is geweest om hun deskundigheid op peil te houden. Ook de Raad dringt niet aan op een verplichting. Te vrezen valt dat er zo van deze mooie plannen weer weinig of niets terecht komt.

Het voorstel van *Horizon Taal* om leerlingen van havo/vwo de keuze te geven om Duits, Engels en Frans niet volledig in hun examen op te nemen maar slechts voor een of twee deelkwalificaties, is ook werkelijk omgezet in beleid. Zo werd het mogelijk de oude verplichting om in alle drie deze talen eindexamen te doen in ere te herstellen.

Dat daarbij voor vwo de leesvaardigheid als de minimale verplichting voor Duits en Frans werd aangewezen, was een ernstige misgreep. Vooral daardoor was vanaf het begin de acceptatie van de deelkwalificaties moeizaam: onderwijs Duits en/of Frans leek helemaal beperkt te (moeten) worden tot de leesvaardigheid, een verschraving waar docenten – terecht – niet voor wensten te tekenen. Dat het onderwijs alleen daarop – en nog erger op alleen het oefenen met de meerkeuzetoetsen van het examen – gericht mocht of kon zijn, is uiteraard een misvatting.

Dat aan het ontstaan en hardnekkig blijven bestaan van die misvatting het nagenoeg ontbreken van enige ‘opscholing’ ter zake debet was, behoeft geen betoog. De commotie die er onder groepen leraren ontstond, vond wonderlijk snel respons van de zijde van de politiek: zonder serieus onderzoek werd het deelvakkensysteem weer rap geschrapt.

We hebben het streven van overheid en Onderwijsraad naar een restrictief beleid voor talen als heel positief gememoreerd. In zo’n beleid past enige ruimte voor andere talen in het vrijekeuzedeel, zoals Spaans en Russisch. Bezwaarlijk wordt het echter, wanneer opname van andere talen veel te gemakkelijk gebeurt. Zo zijn talen van etnische minderheden opgenomen, zonder dat er direct een vreemdetalenbehoefte bij aan de orde was.

Het basisonderwijs

Aparte aandacht verdient hier het vo, vooral omdat dat bij de Onderwijsraad zo’n prominente plaats krijgt. Een

tweetal opmerkingen daarover. Allereerst, dat bereikt zou kunnen worden dat het vo voor Engels op een duidelijk omschreven eindniveau eindigt, is tegen het licht van de geschiedenis met dat vak nog lang niet zeker. Gevreesd moet worden dat nog lang de aansluiting met het vo zeer moeizaam zal zijn. Met alle gevolgen van dien, waarvan het eerste is dat docenten Engels in het vo weer gewoon ‘van voren af aan beginnen’.

Nog onbegrijpelijker is voor ons het voorstel om Engels in het vo op twee niveaus te gaan geven. De aansluiting wordt daarmee wel heel erg gecompliceerd. Verder verbaast het ons dat men kiest voor (veel) vroeger beginnen dan nu, enkel en alleen op basis van het argument dat onderzoek uitgewezen heeft dat kinderen al op zeer jonge leeftijd – gemotiveerd – in staat zijn om vreemde talen te leren. Het is toch niet onaannemelijk dat dat voor heel veel schoolvakken geldt?

De rol van Levende Talen

Uiteraard zijn leraren in ontwikkelingen van vto-beleid geïnteresseerd. Beleidswijzigingen kunnen een ingreep betekenen in de lessentabellen en dus in de rechtspositie. Als het om een taal ‘in opkomst’ gaat, die nog geen plaats in het vo heeft, of als de verworven positie bedreigd wordt, ontstaat er al snel een pressiegroep waarin docenten het voortouw nemen. Dat is begrijpelijk en goed.

Wat niet goed is, is dat ‘de politiek’ wel eens erg gemakkelijk aan de wensen van de pressiegroep tegemoetkomt. In de laatste kwart eeuw is dat, naar ons idee, ook gebeurd. Een voorbeeld daarvan is de uitdijende rij van vrijekeuzetalen in het vo. Het duidelijkste voorbeeld is het besluit om het deelvakkensysteem na een paar jaren alweer te schrappen. Dat de VLLT zich bij de roep van een groep verontruste docenten aansloot, is misschien door ‘de politiek’ als een sluitend bewijs gezien. Had men zich echter in de geschiedenis van de VLLT verdiept, dan had men geweten dat de vereniging nooit een keuze tussen talen kán maken, zij zal altijd ieder deelbelang omarmen als het belang van allen.

Heeft de vereniging, met haar talensecties, dan geen rol van positieve betekenis gehad in de laatste kwart eeuw? Uiteraard wel, een heel grote zelfs. Individuele leden hebben zeer vruchtbaar geparticipeerd in alle mogelijke commissies en werkgroepen, vaak namens de vereniging. Ook in gevallen dat het ging om beleidskwesties van de soort waar we het over hadden.

LITERATUUR

- Claessen, J., Galen, A. van, & Oud-de Glas, M. (1978). *De behoeften aan moderne vreemde talen*. Nijmegen: ITS.
- Els, T. J. M. van, Aalst, H. F. van, & Diephuis, R. (1990). *Horizon taal: Nationaal actieprogramma moderne vreemde talen*. Zoetermeer: Ministerie van OCW.
- Els, T. J. M. van. (2009). Ontwikkeling, maar ook vooruitgang? De Europese Unie en het vreemdetalenonderwijsbeleid in Nederland. In R. de Graaff & D. Tuin (Red.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (pp. 231–247). Enschede: SLO. Ministerie van Onderwijs. (1991). *Over de grens gesproken*. Zoetermeer: Auteur.
- Onderwijsraad. (2008). *Vreemde talen in het onderwijs: Advies*. Den Haag: Auteur.
- Smit, G. (1980). *Beleidsuggesties voor het vreemde-talenonderwijs in Nederland*. Enschede: SLO.



V4-3, RSG 't Rijks, Bergen op Zoom, 2004

OUDE EN NIEUWE LEVENDE TALENSECTIES

ERIK KWAKERNAAK

Vrijwel een halve eeuw, namelijk van 1911 tot 1959, bestond de Vereniging van Leraren in Levende Talen uit vier secties, in alfabetische volgorde Duits, Engels, Frans, Nederlands. In de daarop volgende halve eeuw groeide het aantal secties tot dertien. Erbij kwamen in chronologische volgorde Spaans, Russisch, Italiaans, Nederlands als tweede taal, Fries, Arabisch en Turks, Nederlandse Gebarentaal en Chinees.

Dat was, relatief gezien, een duizelingwekkende ontwikkeling, misschien typisch voor de stroomversnelling waarin het taalonderwijs de laatste halve eeuw geraakt lijkt te zijn. De secties van de vereniging weerspiegelen, zoals van een belangenvereniging verwacht mag worden, ontwikkelingen in het onderwijs, en het onderwijs gaat, als het goed is, mee met maatschappelijke veranderingen.

Thorbeckes schooltalencanon

We kijken nu honderd jaar terug naar 1911. In dat jaar konden de oprichters van de VLLT bijna een halve eeuw terugblikken naar 1863, het jaar waarin minister Thorbecke in zijn Wet op het Middelbaar Onderwijs de schooltalencanon voor een lange periode vastlegde. Nederlands werd vanzelfsprekend examenvak op de nieuwe schooltypes hogereburgerschool en de middelbare meisjesschool. Maar dat niet minder dan drie moderne vreemde talen ook in het pakket werden opgenomen, getuigde van aandacht voor het belang van talenkennis. Thorbeckes schooltalencanon werd in 1876 overgenomen in de Wet op het Hoger Onderwijs, die de verouderde Latijnse school hervormde tot het gymnasium.

De oprichting van de hbs in 1863 paste in de geest van de tijd. Nederland was in de voorafgaande periode economisch achtergeraakt ten opzichte van andere landen. Maar nu kwam ook hier vaart in de industrialisering en uitbouw van de infrastructuur. In 1861 werd de spoorwegwet-Van Hall aangenomen, die de aanleg van een samenhangend spoorwegnet op staatskosten mogelijk maakte. In 1863 werden de besluiten genomen die ertoe leidden dat Amsterdam en Rotterdam betere zeeverbindingen kregen.

Keuze tussen de talen

Een keus tussen Frans, Duits en Engels zou in die tijd moeilijk geweest zijn. De typische volgorde waarin nog steeds veel mensen deze drie talen in hun mentaal lexicon hebben zitten, Frans–Duits–Engels, is de historische opeenvolging waarin ze in Europa en in het Nederlandse onderwijs domineerden. Omstreeks het midden van de negentiende eeuw teerde Frankrijk nog volop op oude roem, al was het langzaam maar zeker op de terugtocht. Frans was de cultuurtaal bij uitstek en de taal van de internationale diplomatie.

Duits was de taal van wetenschap en techniek. Duitsland werkte aan zijn eenheid en bloeide politiek en

economisch enorm op na zijn overwinning in de Frans-Duitse oorlog in 1870. In 1876 schreef dr. A.J. Vitringa, rector van het gymnasium te Deventer en voorstander van Duits als eerste vreemde taal:

't Fransch, zegt men verder, is nog steeds de taal der diplomatie en, voeg ik er bij – die der commis-voyageurs en kellners. Behalve dat onze Nederlandsche jongelui in den regel niet in de wieg worden gelegd om diplomaten te worden, meen ik wel te weten, dat men in Europa danig bezig is om aan dit overblijfsel van Franse overheersing te tornen; Duitschland is zo vrij om zijne gevreesde nota's in de moedertaal uit te vaardigen en Europa geeft op ondubbelzinnige wijze te kennen, dat het die stukken tamelijk goed verstaat.

(Vitringa, 1876, p. 36)

Inmiddels was Engeland gestaag bezig zijn wereldomspannend rijk uit te bouwen. Engels was in het continentale onderwijs lang een relatief marginale taal die men vooral leerde voor de handel. Vrij laat en langzaam, maar onstuitbaar begon het aan zijn opmars naar zijn huidige status van wereldtaal op alle mogelijke gebieden.

Ruimte voor taalonderwijs

Al spoedig na de start van de hbs werd geprotesteerd tegen de 'overlading' van het programma en ook tegen de 'eenzijdigheid' ervan, waarmee vooral het grote aandeel van de wis- en natuurkundige vakken bedoeld werd. De minister verdedigde zich in 1868 daartegen door erop te wijzen dat in het programma van de vijfjarige hbs ongeveer een derde deel van de lessen besteed werd aan wis- en natuurkundige vakken, een derde deel aan taal- en letterkundige vakken, een vijfde aan staats-, handels- en geschiedkundige vakken en de rest aan tekenen en schrijven (Bartels, 1963, p. 71).

Voor het cursusjaar 1916–1917 kregen de vijfjarige

rijkshogereburgerscholen een lessentabel voorgeschreven (zie tabel 1) die bijna 33 procent van de wekelijkse lesuren aan de talen toeweest (Bartels, 1963, p. 76). De leerlingen van de tweede klas zaten toen in een soort talenbad van bijna 44 procent van de wekelijkse lessen.

Over de onderlinge rangorde van Duits, Engels en Frans en de verdeling van de ruimte in de lessentabel is in de loop van de tijd veel gediscussieerd en gestreden. Voor een positieverandering van het vak Duits zorgde het moederland zelf. Het aanzien van de Duitse cultuur en taal ging teloor in de twaalf jaar van Hitlers duizendjarige rijk. In 1941 breidde de bezetter in de Nederlandse scholen de lesuren Duits uit ten koste van Frans en Engels, maar na de bevrijding werden de rollen omgedraaid. Tot die tijd werd met Engels pas in de tweede klas begonnen, nu kreeg het Duits die positie.

1959: sectie Spaans

De afloop van de Tweede Wereldoorlog bewerkstelligde een culturele wending in Nederland: men keerde de rug naar het Oosten en oriënteerde zich in westelijke richting, gebiologeerd door de Verenigde Staten. Er heeft in Nederland altijd een spanning bestaan tussen de boer en de zeeman, tussen provincialisme en internationalisme. De naoorlogse trans-Atlantische oriëntatie stimuleerde het internationalisme, en dat zette in het onderwijs de deur open voor die andere wereldtaal die in koloniale tijden groot geworden was: het Spaans.

Op de VLLT-jaarvergadering van 2 januari 1959 werd de sectie Spaans opgericht. De voorzitter, mej. A.E. van Heusden, sprak als haar mening uit ‘dat nu in de jaren na de oorlog het Spaanse onderwijs aan de middelbare scholen zo toegenomen is, de sectie allereerst een consoliderende taak heeft’ (Combé, 1959, p. 23).

Ter vergadering werd een voorlopige lijst opgesteld van scholen met Spaans als facultatief vak: men kwam tot een aantal van vijftig, en in latere nummers van *Levende Talen* volgden enkele tientallen.

1962: jubileumrede

Op de jaarvergadering van 3 en 4 januari 1962, tevens viering van het vijftigjarig bestaan van de vereniging, ging de voorzitter, dr. C.A. Zaalberg, in op de ‘verschuiving in gewicht van de moderne talen onderling’. ‘Dat het Engels voor ons Nederlanders onbetwist moderne taal numero 1 is geworden, is niet in de laatste plaats te danken aan de Amerikaanse hegemonie. (...) De tweede taal in onze eigen kring is even onbetwist het Frans, met zijn enorme betekenis in Afrika en Voor-Azië, het Frans dat een der talen is van de Benelux-unie. Het zou een bijna niet op te vangen achteruitgang zijn, als deze taal, met z’n afwijkende zinsconstructies en zijn ondoorzichtige woorden, in de zgn. brugklas van het toekomstige v.h.m.o. niet werd onderwezen.’ De voorzitter zei ook: ‘Ik heb verleden jaar al bepleit, dat de leerlingen in de hoogste twee klassen twee moderne talen beter zouden leren beheersen dan nu drie’ (Baardman, 1962, p. 16).

Zaalberg blikte ook in de toekomst: ‘Het inzicht begint door te dringen, dat onze traditionele drie moderne vreemde talen niet een voor alle eeuwigheid vaststaande konstellatie vormen. Het Spaans is bezig, zich als facultatieve taal een vaste en ruime plaats bij ons v.h.m.o. te veroveren. We moeten niet met onze ogen knippen bij het denkbeeld, dat de tweede wereldtaal, het Russisch, niet langer mag worden genegeerd. (...) Ik verzeker u dat onze vereniging graag een Russische of Slavische sectie zal verwelkomen. Hiermee ben ik aan de

toekomst van onze jubilarisse gekomen. Een Slavische sectie is niet ons enige gemis: Een Italiaanse en een Skandinavische kunnen er makkelijk bij, en waarom niet een Friese? Mogen de snelle opbloei en de geestdriftige activiteit van de nu driejarige Spaanse sectie een moed-gevend voorbeeld zijn’ (Baardman, 1962, p. 16).

1968: Mammoetwet

Een jaar later, in 1963, werd de Mammoetwet aanvaard door het parlement. Met de invoering ervan in 1968 werden de strakke voorschriften voor de examenvakken verlaten. Het aantal examenvakken werd per schooltype voorgeschreven, maar de kandidaten kregen daarbinnen ruime keuzemogelijkheden.

Thorbeckes schooltalencanon werd opgegeven: geen van de drie schooltalen Duits, Engels en Frans kon zich nog verplicht examenvak noemen. Het examen moest ‘één der vakken: Franse taal en letterkunde, Duitse taal en letterkunde, Engelse taal en letterkunde’ omvatten (op de vierjarige mavo ‘Franse taal, Duitse taal, Engelse taal’). De praktijk was dat vrijwel alle leerlingen in ieder geval Engels kozen, al dan niet gestimuleerd door de school. Frans en Duits bleven wel voorgeschreven in de lessentabellen van de onderbouwklassen.

1971: secties Russisch en Italiaans

Ook de scholen kregen onder de Mammoetwet veel vrijheid in hun vakkenaanbod, en daarin zagen nieuwe schooltalen een kans. Wellicht nog steeds aangemoedigd door Zaalbergs jubileumrede van 1962 werd op 4 januari 1971 de sectie Russisch opgericht. In augustus 1971 werd op twee scholen met Russisch begonnen. Een daarvan was het Alexander Hegius Lyceum (later Etty Hillesum Lyceum) in Deventer. Over het onderwijs Russisch daar verscheen onlangs het boek *Russisch aan de IJssel* (Starink, 2010).

Eind 1971, op de jaarvergadering van 14 december, werd de sectie Italiaans opgericht. Het verslag van de eerste sectievergadering meldt: ‘Het belangrijkste doel is op het ogenblik wel, ook het Italiaans bij het middelbaar onderwijs te introduceren, nu de Mammoetwet hiertoe gelegenheid biedt. (...) Een der eerste taken moet wel zijn, contact te zoeken met leiders van scholen, om te overleggen of zij bereid willen zijn in de cursus 1972 – 1973 ook het Italiaans een plaats te geven in het lesrooster van hun school, wanneer een bevoegd docent aanwezig mocht zijn of gevonden kan worden’ (Ypes, 1972, p. 81 e.v.).

Jaren zeventig: Frans onder druk en ITS-behoefteonderzoek

1971 was ook het jaar waarin de sectie Frans van de VLLT op volle toeren draaide. Er was een voorstel gedaan om Frans in de brugklas keuzevak te maken. In 1973 stak de volgende bedreiging de kop op: de Harmonisatiewet. Die moest de brugklasprogramma’s van het lager beroeps- en het algemeen voortgezet onderwijs op elkaar afstemmen en wilde daar nog maar één vreemde taal verplicht stellen (Hoeflaak, 2010, p. 43).

In de daarop volgende protestacties werd gevraagd om een onderzoek naar de behoeften aan vreemdetalenkennis in de samenleving. Dat kwam er ook (Claessen, Van Galen & Oud-de Glas, 1978; zie ook het artikel van Van Els & Tuin in deze jubileumpublicatie op p. 62–67). De uitkomsten waren in details interessant, maar globaal niet verrassend: Engels scoorde het hoogst, daarna kwam Duits en ten slotte Frans. Er werd niet veel mee gedaan. De formele positie van de moderne vreemde talen bleef tot de invoering van de basisvorming in 1993 dezelfde.

1980: sectie Nederlands als tweede taal

In de economische opbloei van de jaren zestig ontstond er grote vraag naar on- en laaggeschoolde werkrachten. Deels met overheidssteun werven bedrijven arbeidskrachten in Italië, Spanje, Portugal, Joegoslavië, Griekenland, Tunesië, Marokko en Turkije. Ook nadat men in 1973 ophield actief te werven, hield de immigrantenstroom aan. De veronderstelling dat het slechts om tijdelijke verblijven ging, bleek onjuist.

In de loop van de jaren zeventig ontstond er steeds meer behoefte om Nederlands te leren. Veel neerlandici moesten er nog aan wennen dat hun taal ook een tweede taal kan zijn; ze waren ook niet opgeleid om die als zodanig te onderwijzen. Een groep toegepasttaalkundigen nam het initiatief om een sectie Nederlands als tweede taal op te richten. Dat werd gehonoreerd op de jaarvergadering van 19 januari 1980.

1990: sectie Fries

Fries werd in Friesland al langer onderwezen als gewoon vak in het basisonderwijs en als keuzevak in het voortgezet en hoger onderwijs, deels als moedertaal, deels als tweede taal. Lange tijd voelden veel docenten Fries, vaak tegelijk neerlandici, zich in die dubbelrol thuis in de sectie Nederlands. Pas laat, namelijk op de Algemene Ledenvergadering van 20 januari 1990, werd de sectie

	klas 1	klas 2	klas 3	klas 4	klas 5	totaal
Nederlands	4	4	3	2	2	15
Frans	4	3	3	2	2	14
Duits	4	3	3	2	2	14
Engels	–	4	4	2	2	12
overige vakken	20	18	20	27	28	113
totaal	32	32	33	35	36	168

Tabel 1. Talen in de lessentabel van de vijfjarige rijkshogereburgerscholen 1916–1917 (naar Bartels, 1963, p. 76)

Fries opgericht, als gevolg van een verzoek van de Fryske Akademy. Directe aanleiding was de aanstaande invoering van Fries als gewoon vak in de basisvorming, die in 1993 tot stand kwam.

1996: sectie Arabisch en Turks

De voorzitter van 1990, Cees Tuk, sprak in zijn jaarrede niet alleen over de 600.000 Friestaligen in het Noorden van Nederland en Duitsland, maar ook over de 624.000 allochtonen die Nederland toen telde. 'Het getuigt (...) van visie dat de nieuwe staatssecretaris onlangs heeft bekendgemaakt dat hij het voornemen van zijn ambtsvoorganger om het Turks en Arabisch op te nemen in het eindexamenpakket per 1 augustus zal realiseren. Door allerlei familiale bindingen zal het ook heel wel mogelijk zijn dat Nederlandstalige leerlingen deze talen zullen gaan leren om bijvoorbeeld contacten met schoonouders te kunnen onderhouden' (Tuk, 1990, p. 104).

Zes jaar later, op de Algemene Ledenvergadering van 20 januari 1996, werd de sectie Arabisch en Turks opgericht. Sectieredacteur Ad van Doorn: 'Sinds enkele jaren wordt er op een toenemend aantal scholen Arabisch en Turks gegeven. (...) Er is enorm veel werk verricht (...)'. Op de inventiviteit en het improvisatietalent van de docenten Arabisch en Turks werd constant een beroep gedaan. Deze situatie en het feit dat beide talen vergelijkbare startmoeilijkheden in Nederland hadden, hebben geleid tot de oprichting van de sectie A/T' (Van Doorn, 1996, p. 141).

Tien jaar later, in 2006, was de dubbelsectie in rustiger vaarwater terechtgekomen; Arabisch en Turks gingen als aparte secties verder.

2006: sectie Nederlandse Gebarentaal

Lang is gestreden voor erkenning van gebarentalen als gelijkgesteld met gesproken talen. Van 1900 tot 1980 was het gebruik van gebarentaal in het onderwijs verboden. In 1995 begon het doveninstituut H.D. Guyot in Groningen met tweetalig onderwijs (Nederlands en Nederlandse Gebarentaal), snel gevolgd door andere instituten. De piepjonge schooltaal kreeg ook erkenning binnen de VLLT. Op 27 mei 2006 werd de sectie Nederlandse Gebarentaal opgericht.

2009: sectie Chinees

Kort na Mao's dood in 1976 werd in China de economie geliberaliseerd. Vooral in de jaren negentig leidde dat tot een sterke economische groei. In 2001 trad China toe tot de Wereldhandelsorganisatie. Ook in de VLLT bleven

deze ontwikkelingen niet onopgemerkt. In 2009 werd als dertiende en voorlopig jongste loot aan de stam de sectie Chinees opgericht.

1993–2007: herstructureringen van het schoolstelsel

In de laatste twee decennia zaten politiek en overheid niet stil op onderwijsgebied. Bij de invoering van de basisvorming in 1993 werd voor vbo (voorbereidend beroepsonderwijs, voorheen lbo) en mavo de verplichting voor de scholen afgeschaft om in de onderbouw naast Engels twee vreemde talen aan te bieden. Nu moesten de school of de leerlingen kiezen voor Duits of Frans.

Bij de reorganisatie van het mbo (de concentratie in regionale opleidingscentra) in de jaren negentig verslechterde de positie van het vreemdetalenonderwijs. Dat gold ook voor de vernieuwing van de tweede fase van havo en vwo in 1998/1999. Slechts in een van de vier nieuwe profielen, namelijk Cultuur en Maatschappij, werd naast het verplichte Engels minimaal één andere vreemde taal verplicht. Zelfs in het profiel Economie en Maatschappij konden leerlingen nu examen doen met alleen Engels, ondanks het economisch belang van Duitsland en Frankrijk in Europa.

Als compromis werden deelvakken ingevoerd. Leerlingen moesten in de tweede fase naast Engels één (havo) of twee (vwo) deeltalen volgen. Daarin werden alleen luister- en gespreksvaardigheid (havo) of leesvaardigheid (vwo) geoefend. Deze deeltalen waren vanaf het begin impopulair bij leerlingen en docenten: te weinig uren, te eenzijdige inhoud, te onduidelijke eisen, te grote klassen. In 2007 werden de deeltalen definitief afgeschaft.

Ten slotte

De komst van nieuwe schooltalen in de laatste halve eeuw heeft niet geleid tot een betere positie van het taalonderwijs als geheel. Ook de traditionele schooltalen Duits en Frans werden steeds meer naar de zijlijn gedrongen. Elke vernieuwing in het onderwijsstelsel bracht verslechteringen. De diversificatie in het talenaanbod kon niet verhinderen dat Engels zijn positie als eerste en steeds vaker enige vreemde taal behield en versterkte.

Nederlanders stonden ooit internationaal bekend om hun brede talenkennis. Die faam zijn ze in de laatste halve eeuw kwijtgeraakt. De VLLT heeft dat niet kunnen verhinderen. Maar dat weerhoudt haar niet van de strijd voor zo goed mogelijk onderwijs in zo veel mogelijk talen.

LITERATUUR

- Baardman, G. G. (1962). Het grote feest van 3 en 4 januari 1962. *Levende Talen*, 213, 4–22.
- Bartels, A. (1963). Een eeuw middelbaar onderwijs 1863–1963. Groningen: Wolters.
- Claessen, J., Galen, A. van, & Oud-de Glas, M. (1978). *De behoeften aan moderne vreemde talen*. Nijmegen: ITS.
- Combé, H. A. (1959). Verslag van de vergadering van de Spaanse sectie: Vervolg. *Levende Talen*, 198, 23–24.
- Daniëls, J. (2000). Van Mammoetwet tot basisvorming: Van kwaad tot erger? *Levende Talen Magazine*, 87(4), 17–18.
- Daniëls, J. (2000). Van Mammoetwet tot basisvorming: 'Gelijke kansen' blijven illusie. *Levende Talen Magazine*, 87(5), 17–19.

- Doorn, A. van. (1996). Ex oriente lux. *Levende Talen*, 508, 141.
- Hoeflaak, A. (2010). Louis Eggermont: Strijden en boeken schrijven. *Levende Talen Magazine*, 97(6), 42–43.
- Starink, H. (2010). Russisch aan de IJssel: De Oost-Europese ervaringen van een Deventer school als tijdsdocument. Deventer: Deventer Universitaire Pers.
- Tuk, C. (1990). Jaarrede 1990. *Levende Talen*, 448, 104–105.
- Vitringa, A. J. (1876). *Fransche school en burgerschool*. Deventer: Ter Gunne.
- Ypes, C. (1972). Italiaans. *Levende Talen*, 285, 81–82.



Mollercollege, vmbo, Steenberg, 2010

TALENEXPO.NL

Ter gelegenheid van het honderdjarig bestaan van de Vereniging van Leraren in Levende Talen is op 27 mei 2011 de Talenexpo geopend, een website over de geschiedenis van het taalonderwijs in Nederland. Deze digitale tentoonstelling op <www.talenexpo.nl> schetst een beeld van het taalonderwijs tegen de achtergrond van de maatschappij waaraan het zijn diensten verleende en verleent.

Het taalonderwijs van nu is niet alleen van vandaag of gisteren. Het heeft steeds bestaan en het zal blijven bestaan uit een veelsoortig mengsel van oude en nieuwe elementen in een steeds veranderende samenstelling. De Talenexpo probeert de grote lijnen en patronen naar voren te halen die een beter begrip van het heden mogelijk maken.

Om een goed beeld te geven beschrijft de Talenexpo een langere periode dan de honderd jaar van de Vereniging. Er zijn vijf expozaal onder de volgende titels:

- Expozaal 1 tot 1860: voorgeschiedenis
- Expozaal 2 1860–1920: opbouw
- Expozaal 3 1920–1970: consolidatie
- Expozaal 4 1970–2000: vernieuwing
- Expozaal 5 vanaf 2000: perspectief

Deze expozaal 1 tot en met 5 zijn elk onderverdeeld in vier hoofdstukken:

1. School en maatschappij
2. Nederlands
3. Moderne vreemde talen
4. De leraren

In een aparte zaal 'De expo' wordt de geschiedenis van de vereniging beschreven onder de titel 'Honderd jaar Levende Talen'.

De teksten zijn geschreven met veel aandacht voor de toegankelijkheid en de leesbaarheid voor een breed publiek. De teksten zijn rijk geïllustreerd met afbeeldingen en audiovisueel materiaal. Veel historisch onderwijsmateriaal wordt getoond.

Voor wie zich verder wil oriënteren en verdiepen, zijn er links naar andere internetbronnen en wordt verwezen naar vakliteratuur over de geschiedenis van het taalonderwijs.

Aan de Talenexpo is meegewerkt door Peter-Arno Coppen, Arie Hoeflaak, Erik Kwakernaak, Alie Toussaint-Dekker en Frans Wilhelm.



TOEKOMST



DE TOEKOMST VAN HET TAALONDERWIJS

JOHN DANIËLS

Eind 2006 is een commissie begonnen met de voorbereidingen voor de viering van het honderdjarig bestaan van Levende Talen. Het idee ontstond om een deel van de inhoud van de jubileumuitgave en het symposium op elkaar af te stemmen. Het gemeenschappelijke thema zou worden ‘En nu op weg naar het taalonderwijs in de komende honderd jaar...’, toegespitst op de docent, de leerling, de didactiek, de technologie en de leeromgeving van de toekomst. De toegevoegde vraag ‘Zijn taaldocenten innovatief?’ beoogde een groot scala aan meningen te krijgen en bijdragen van pioniers. Om de schrijflust van de taaldocenten op te wekken werd ook nog een aantal vragen aan de vijf thema’s gehangen:

De leeromgeving van de toekomst

Traditioneel zitten er ongeveer dertig leerlingen in drie rijen, twee of drie wekelijkse lessen van vijftig minuten in een leslokaal. Welke veranderingen zijn er te voorspellen in de ‘leerplek’? Wat zijn de gevolgen daarvan voor de scholenbouw?

Didactiek van de toekomst

Hoe wordt er in 2011 gedacht over het taalleerproces? Wordt dat in de toekomst nog steeds bepaald door de leergangen van de educatieve uitgeverij? Ontstaat er een nieuwe manier om de leerlingen taalvaardig te maken? Wordt didactiek in de toekomst gezien als webdidactiek waarbij interactieve digitale lessen en toetsen de traditionele leermiddelen gaan vervangen?

Docent van de toekomst

Verdwijnen in de komende honderd jaar de vakdocenten met hun 26 wekelijkse lessen? Wie of wat vervangt ze dan? Zijn ze alleen nog maar begeleiders en laten ze het verwerven van kennis en vaardigheden over aan gerobotiseerde ‘docenten’ of aan leerkrachten op afstand? Wat denken taaldocenten van nu over de toekomst van hun vak en de relatie met hun leerlingen?

Leerling van de toekomst

Leerlingen zijn in de loop der tijden veranderd. Ze zijn minder bereid het hun geboden onderwijs voor zoete koek te slikken. Ze gaan liever zelf op informatie uit, maar maken daarbij onderscheid tussen schools leren en leren voor zichzelf. Misschien gaan onderwijsinstellingen de leerlingen wel minder kennis bijbrengen en meer een beroep doen op hun bereidheid die kennis en vaardigheden zelfstandig te verwerven. Wat denken leerlingen van nu over het onderwezen worden en leren in de toekomst en over hun relatie met hun docenten?

Technologie van de toekomst

Computers en internet maken het mogelijk om plaats- en tijdsafhankelijk te leren, bijvoorbeeld in virtuele leeromgevingen en taaldorpen met een docent of *native speaker* op afstand die leerlingen individueel taalvaardigheid bijbrengt, of met behulp van robots die spraak kunnen herkennen. Misschien gaan op die manier de leerlingen wel zelf op zoek naar een geschikte taaldocent of *native speaker*!

Geringe opbrengst

Met deze teksten ging John Daniëls als mederedacteur van de jubileumuitgave en medeorganisator van het symposium op zoek naar auteurs, inleiders, meedenkers. Hij benaderde instituten als Cito, SLO, CINOP, de pedagogische centra, de vakdidactici van lerarenopleidingen van universiteiten en hogescholen. Er gingen brieven naar alle taaldocenten thuis, naar hun scholen, e-mails naar door veel docenten bezochte fora als die van de talendocentenlijst, *Leraar 24*, *Docentenplein*, de taallokalen van *De Digitale School*. Oproepen om mee te denken en te werken kwamen in de congresmappen van Frans, Duits, Engels, van de Landelijke Studiedag, in LTM, LTT en op de website van Levende Talen. De aangeschrevenen hebben waarschijnlijk zo veel moeite met het heden dat ze aan het denken over de toekomst van hun vak niet toekomen. De meeste bijdragen behandelen dan ook door docenten

of instituten gewenste vernieuwingen die, zo is de teneur daarvan, het traditioneel gegeven onderwijs kunnen verbeteren. Dat leverde toch een gevarieerd beeld op van het denken over taalonderwijs.

Ter inleiding laten enkele kleine secties van de vereniging van zich horen. **Toon van der Ven** voert de redactie en laat onder de titel ‘Niet alleen maar Nederlands, Frans, Duits, Engels’ achtereenvolgens de secties Nederlandse Gebarentaal, Italiaans en NT2 vertellen wat ze allemaal doen voor hun leden.

De overige bijdragen zijn ondergebracht bij de vijf opgegeven rubrieken.

De leeromgeving van de toekomst

Het bleek heel moeilijk om de naar hun mening gevraagde architecten van scholen toekomstvoorspellingen te laten doen. De oorzaak daarvan is dat zij geen ideeën hoeven te ontwikkelen over het onderwijs dat in hun gebouwen wordt gegeven.

Jan Willem de Kanter, architect van de Spaarnescholengemeenschap in Haarlem, zegt in een interview dat niet hij, maar het bestuur in samenspraak met de schoolleiding in 1970 vorm aan de school gaf. Hij was meer de uitvoerder, het didactisch concept kwam van de opdrachtgever, in dit geval van de rector voor de bouw van een *Gesamt- und Ganztagschule*.

Didactiek van de toekomst

Enkele auteurs hebben zich gebogen over het toekomstig didactisch handelen van docenten.

Mia Stokmans en **Peter Broeder** stellen in hun bijdrage dat de docent van de toekomst moet leren omgaan met diversiteit, want er is een groot verschil in leerprestaties van autochtone en allochtone leerlingen. De auteurs pleiten voor een schooltaal die alle leerlingen kunnen begrijpen en waarin ze zich ook uitdrukken.

Volgens **Antje van der Tak** is de toekomst aan doeltaal-voertaal. Ze begint er enthousiast mee in een derde klas vwo: ‘Liebe Leute, lasst uns anfangen!’ En

omdat de leerlingen daar kennelijk nog niet aan toe zijn: ‘Ik wil beginnen!’ – ‘Daar gaan mijn goede doeltaal-voertaalvoornemens!’

CINOP wil dat in de toekomst het niveau Engels van de leerlingen van het mbo beter aansluit op dat van het hbo. **Marianne Driessen** beschrijft de opzet van een te starten onderzoek naar het te halen niveau van het mbo. CINOP gaat daarvoor een gestandaardiseerde door Pearson/Ordinate ontwikkelde, innovatieve toets inzetten, de Versant Pro Speaking, gecombineerd met de Versant Pro Writing.

Elly Deelder van het Europees Platform ziet toekomst in vroeg vreemdetalenonderwijs. In 2111 wordt op alle basisscholen een aantal uren in de week lesgegeven in een vreemde taal. Dit is geen specifiek taalonderwijs, maar de vreemde taal is de voertaal bij diverse projecten en bij een aantal creatieve vakken.

Séverine Blache, haar collega van het Europees Platform, ziet een rooskleurige toekomst voor onze buurtalen Frans en Duits. Contact, uitwisseling en samenwerking met je ‘buren’ spreekt vanzelf. Daarom is iedere Nederlander een vaardig taalgebruiker Frans en Duits. Om dat te bereiken krijgen de leerlingen geen les meer in deze talen, maar wiskunde, aardrijkskunde, muziek enzovoort van docenten uit de buurlanden.

Onno van Wilgenburg, eveneens afkomstig van het Europees Platform, schrijft dat over honderd jaar alle leerlingen van basis- tot en met voorbereidend wetenschappelijk onderwijs geen apart taalonderwijs meer krijgen. Taalonderwijs en vakonderwijs zijn volledig met elkaar versmolten, docenten worden opgeleid in een taal én een vak. Bovendien zal het onderwijs van 2111 gekenmerkt worden door een volledige digitalisering, die interculturele communicatie binnen ieders handbereik heeft gebracht.

Van Wilgenburg krijgt steun van **Gerard Westhoff**. Ook hij ziet toekomst in allerlei vormen van geïntegreerd taalonderwijs, niet alleen Frans en Duits, maar ook vakgebonden taaltraining in het beroepsonderwijs, taalver-



werving in het kader van internationalisering en verblijf in het buitenland.

Rick de Graaff en **Kristi Jauregi** van de universiteit Utrecht pleiten ook voor samenwerking tussen taal- en vakdocenten. Dat maakt het taalgebruik functioneler en actueler, vooral als er of live of virtueel contact kan komen met buitenlandse leeftijdgenoten. In het taalonderwijs van de toekomst heeft iedere klas voor elke doeltaal een buitenlandse partnerklas, waarmee regelmatig via Skype en sociale media wordt samengewerkt.

Alike Last ziet graag in de toekomst alle docenten aan de slag gaan met TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling). Zij stelt dat TPRS sterk rekening houdt met de manier waarop ons brein taal verwerft en dat is niet op de in ons onderwijs gebruikelijke manier.

Hans van Driel en **Emmeken van der Heijden** van de universiteit Tilburg zien in de toekomst het curriculum van het vak Nederlands drastisch veranderen, tenminste als docenten bereid zijn ook tekstsoorten als sms, tweets, blogs, Hyves- en Facebookpagina's te betrekken bij alle schooldisciplines waar taal een belangrijke rol speelt. De taaldocenten zouden volgens de auteurs in het literatuuronderwijs ook uitingvormen in de beeld-

cultuur van foto's en films moeten accepteren.

Guus Perry, docent Engels en trainer/consultant APS, ziet toekomst in het werken met weblogs. Een weblog vervangt het leesdossier. De via het internet aangeboden weblogs bereiken meer lezers dan alleen de docent die traditioneel controleert of aan de opdracht is voldaan. Volgens de auteur motiveert deze werkvorm de leerlingen om goed verslag uit te brengen over wat ze hebben gelezen.

Docent van de toekomst

Drie jaar lang zijn alle taaldocenten regelmatig benaderd met de vraag hoe over honderd jaar docenten taallessen verzorgen – of niet meer natuurlijk, als het onderwijs dan geheel geautomatiseerd is. Daar zijn weinig reacties op gekomen. Dat docenten van het voortgezet onderwijs niet verder willen of kunnen kijken dan hun pensioen, is nog wel te begrijpen, maar de opleiders van deze docenten en van de studenten van nu mogen toch wel enige toekomstvisie hebben. Wanneer dat al zo is, ze hebben het niet laten weten. Ziehier de bescheiden oogst:

Willy Weijdema, manager van de vakcommunity Nederlands, vraagt zich af of er over honderd jaar nog

docenten Nederlands zijn. In de bovenbouw van het vwo vragen leerlingen aan hun docent Nederlands: 'Waarom zou ik mijn best doen voor Nederlands? Straks op de universiteit gaat toch alles in het Engels.'

Barbara Krstovic, docent Engels, en **Karen Verheggen** van het APS schrijven enthousiast over het door hun toedoen opgerichte Talen Expertise Centrum op het IJburg College in Amsterdam.

Wilma van der Westen stelt in haar bijdrage dat taalbeleid nieuwe antwoorden moet geven op nieuwe vragen, want overeenstemming over wat een taalbeleid zou moeten omvatten en hoe je dit beleid het beste kunt inrichten, bestaat er nog niet. Taalbeleid kent vele smaken en is in feite nog een zoektocht in volle gang.

Leerling van de toekomst

Van leerlingen kun je verwachten dat hun toekomst niet verder reikt dan hun eindexamen. Dat geldt natuurlijk ook voor het LAKS, dat om commentaar is gevraagd op de stelling. Over de toekomst van de leerlingen levert het Duitsland Instituut in Amsterdam een onderzoek naar het besluit van leerlingen om Duits wel of niet te kiezen. In de samenvatting van **Kerstin Hämmerling**, coördinator Duitse taal en cultuur van het Duitsland Instituut, is te lezen welke eisen de leerlingen aan hun docent Duits stellen.

Buitenlandse studenten leren NT2 zonder programma en zonder een boek open te slaan. Dat lukt volgens een bijdrage van **Wilma van der Westen** in het Voortraject Meertalige Studenten van De Haagse Hogeschool. De school boekt resultaat met een vorm van leerprocesbegeleiding die inzet op taalleerstrategieën en het ontwikkelen van een actieve en zelfstandige studiehouding. Studente Richel M. Roslinda vertelt hoe ze na vijf maanden leerprocesbegeleiding Nederlands leert zonder boek. Een idee dat misschien navolging verdient bij het onderwijzen van andere moderne vreemde talen.

Huib van den Bergh voert een gesprekje op tussen een overopa en zijn achterkleinkind. Als je vroeger je woordjes niet kende, had je gewoon een één! En nu?

Karen Verheggen en **Johan Keijzer** van het APS beantwoorden in hun bijdrage de vraag 'Hoe motiveer je de leerlingen van de toekomst?' met het antwoord 'Vraag het ze zelf!'. Als docenten al vinden dat de leerlingen heel goede adviezen geven, dan moeten ze deze ook nog kunnen opvolgen.

Technologie van de toekomst

Nick Zwart beantwoordt vragen van John Daniëls over de virtuele school van de toekomst. Veel van wat Daniëls

als toekomstmuziek ziet, is technisch nu al mogelijk.

Rintze van der Werf en **Anne Vermeer** ontwerpen en onderzoeken nieuwe ICT-toepassingen in het taalonderwijs. Ze zijn daar al behoorlijk ver mee. Ze stellen dat het een kwestie van tijd is voordat het eerste mobiele apparaat alle gesproken taal van een gebruiker opneemt, analyseert, en deze vervolgens adviseert over hoe de communicatie kan worden verbeterd.

In deze rubriek ook twee bijdragen van koffiedijkijkers.

Helmut Rauschenberg ziet het zo: 'Een denkbeeldige kandidaat heeft in 2111 vlijtig geleerd en geoefend in de vlo (virtuele leeromgeving) en is daarin af en toe ook bijgestaan door zijn hmc (human monitoring coach). Hij heeft onder andere vierhonderd uur via de vlo in direct contact met (virtuele) Duitstalige partners geoefend. De verfijnde ERK-niveautoetsen heeft hij tot en met niveau B2.8 doorlopen en hij gaat nu op voor zijn C1.'

Bas Trimbos van de SLO laat de leerlingen in de toekomst in een leeg lokaal taken uitvoeren in een visueel echte situatie. Ze hoeven alleen maar een bril met geïntegreerde koptelefoon en microfoon op te zetten. Er wordt dan een holodeck gecreëerd waarin ze rondlopen om taken uit te voeren.

De rubriek didactiek kreeg de meeste aandacht van de inzenders. Enkelen zien graag in de toekomst meer aandacht voor geïntegreerd taal- en vakonderwijs, zoals je dat ook al ziet bij tweetalig onderwijs. Het extreme gevolg daarvan zou kunnen zijn het geheel afschaffen van het aparte traditionele taalonderwijs. Onze bureaus uit Duitsland en Frankrijk komen bijvoorbeeld in hun moedertaal hier hun vak geven. Zo leren onze leerlingen vanzelf de vreemde taal, is de gedachte daarachter.

Het meeste koffiedik is te vinden bij de technologie van de toekomst. Binnen honderd jaar is de computer- en mediatechnologie zo ver gevorderd dat daarin gebouwde virtueel opererende docenten zich rechtstreeks in de doeltaal kunnen wenden tot lerenden waar ook ter wereld. Zij hebben dan ook toegang tot een 'gigagrote' database waar nieuw bedachte leerstof en toetsen op alle niveaus en voor alle vaardigheden te downloaden zijn. Op elke technologische beschikbaarheid volgt een daaraan aangepaste nieuwe leeromgeving en didactiek. Tegelijk moeten docenten en leerlingen leren hoe ze met deze nieuwe verworvenheden moeten omgaan. Nu deze er nog niet of nauwelijks zijn, kun je het docenten en leerlingen niet kwalijk nemen dat ze nog geen idee hebben over het functioneren van hun toekomstige collega's.



NIET ALLEEN MAAR NEDERLANDS, FRANS, DUITS, ENGELS

TOON VAN DER VEN (REDACTIE)

Zoals elders in deze publicatie te lezen is, biedt Levende Talen onderdak aan meer talen dan alleen de meest bekende. Nederland is een dynamisch, meertalig land, en culturele en economische factoren spelen een grote rol bij het belang van het onderwijs in minder bekende (school)talen. Bij het honderdjarig bestaan bestaat Levende Talen uit dertien talensecties: Arabisch, Chinees, Duits, Engels, Frans, Fries, Italiaans, Nederlands, Nederlands als tweede taal, Nederlandse Gebarentaal, Russisch, Spaans en Turks.

Wat is de toekomst voor deze minder algemeen bekende maar toch belangrijke talen? Voorbeeldmatig geven we hieronder drie toekomstvisies weer: Nederlandse Gebarentaal (NGT), Italiaans en Nederlands als tweede taal (NT2).

NGT

De nabije toekomst lijkt er niet rooskleurig uit te zien voor het NGT-onderwijs. Tegelijk met de ontwikkeling van het NGT- en tweetalig onderwijs ontwikkelde de technologie op het gebied van (inwendige) gehoorapparaten zich (cochleaire implantaten of ci's). Gesteund door het hardnekkige misverstand dat tweetalig onderwijs en het gebruik van een gebarentaal nadelig zouden zijn voor de ontwikkeling van het Nederlands zette hierdoor een terugkeer naar eentalig onderwijs in. Momenteel heeft ongeveer 95 procent van de dove en ernstig slechthorende kinderen een ci. Velen van hen volgen regulier onderwijs. Hun ouders wordt door gehoorspecialisten geadviseerd zo veel mogelijk Nederlands met hun kinderen te spreken en niet te gebaren. Op reguliere scholen wordt geen NGT-onderwijs verzorgd, tenzij er een of enkele dove leerlingen zijn. In dat geval is het NGT-onderwijs beperkt tot enkele uren of een losse cursus. Omdat het Nederlands voor veel van deze kinderen toch onvoldoende toegankelijk blijkt, wordt vaak gebruikgemaakt van Nederlands met Gebaren (NmG). Dit is een communicatievorm tussen Nederlands en NGT in: de structuur van het Nederlands wordt aangehouden en

bij het uitspreken van de Nederlandse woorden worden gebaren gemaakt. Het idee hierachter is dat deze communicatievorm het Nederlands toegankelijk(er) maakt voor doven en slechthorenden, hoewel recent onderzoek aantoont dat deze zowel de gesproken- als de gebarentaalontwikkeling vertraagt. In diverse kringen, met name die van (gebaren)taalexperts, vreest men dat de NGT over enkele decennia niet meer zal bestaan en er dus ook geen vraag meer zal zijn naar NGT-onderwijs.

Deze angst is niet helemaal gegrond, al zullen we wel een verschuiving in de doelgroepen kunnen verwachten. Minder vakleerkrachten in het dovenonderwijs en minder familieleden van dove kinderen zullen NGT leren. Het blijkt echter dat een aantal doven die als kind een ci hebben gekregen, op latere leeftijd alsnog NGT gaat leren. Steeds meer horende mensen in Nederland weten van het bestaan van de NGT en sommige vinden zo'n vreemde, visuele taal interessant en leuk om te leren, temeer omdat die weinig last heeft van bepaalde fysieke en sociale barrières van het gebruik van gesproken taal (zoals communicatie over grotere afstand of in rumoerige ruimten). Zo'n trend is al zichtbaar in het buitenland: het aantal leerders van de Amerikaanse Gebarentaal is bijvoorbeeld in de afgelopen jaren sterk toegenomen. In Nederland zal uitbreiding van de mogelijkheden om NGT te leren en een doelgerichte aanpak in het NGT-onderwijs daar zeker toe bijdragen.

In de wat verder verwijderde toekomst ligt een terugkeer naar tweetalig onderwijs voor doven in de verwachting en daarmee een toename van het NGT-onderwijs voor hun familie, leerkrachten en begeleiders. De resultaten van ci's wisselen namelijk sterk. Geen enkel implantaat resulteert in een normaal gehoor. Een kind dat niet normaal hoort, mist veel van de gesproken informatie in het dagelijks leven en op school. In het regulier onderwijs hebben deze kinderen weinig contact met hun horende leeftijdgenoten. Om een optimale cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling te waarborgen blijft het daarom zeer gewenst dat

dove kinderen, met en zonder ci, opgroeien met een geheel toegankelijke (dus: visuele) taal. De Nederlandse Federatie voor Ouders van Dove Kinderen blijft zich dan ook inzetten voor tweetalig onderwijs. Dovenschap, het Nederlands Gebarent centrum, de universiteiten waar NGT-onderzoek wordt gedaan en de Hogeschool Utrecht maken zich sterk voor het behoud en blijvend gebruik van deze taal. Het is hun taak om informatie over tweetaligheid en gebarentalen te bieden om daardoor de kennis over en acceptatie van de NGT als volwaardige taal te vergroten, zodat iedereen die op enige wijze baat heeft bij of plezier heeft in het gebruik van deze visuele taal, die ook kan leren. Niet alleen omdat het voor bepaalde groepen in onze samenleving nodig is en blijft voor een moeiteloze communicatie, maar ook omdat de NGT een prachtige taal is, met dimensies die ontbreken of slechts rudimentair aanwezig zijn in een gesproken taal. Erkenning van de NGT als officiële taal in Nederland zal hierbij een grote steun zijn.

Italiaans

Momenteel zijn er slechts enkele scholen die Italiaans in het reguliere vakkenpakket hebben. Een van deze scholen is het Amsterdams Lyceum. Begonnen met vier leerlingen, zijn er op die school nu ruim honderd leerlingen die het vak volgen, zowel als ‘gewone’ moderne vreemde taal (vanaf klas 3) als in de versterkte variant (beginnend in de onderbouw). Komend schooljaar doet ook de eerste lichte leerlingen van de versterkte variant eindexamen, met daarnaast een verplichte toets op B2-niveau. Het vak is volledig ingeburgerd als volwaardig vak binnen de school, het bruist van ideeën en projecten (ook internationaal).

Er is voor Italiaans als enige nieuwe schooltaal (nog) niet voorzien in een centraal schriftelijk eindexamen. Dit probleem kan echter opgelost worden door de leerlingen ofwel een schoolexamen, een staatsexamen ofwel een extern ERK-gevalideerd certificaat Italiaans te laten behalen. Door de SLO is er een reeks van publicaties,

zoals een leerplan Italiaans, handreiking schoolexamen enzovoort, ontwikkeld, die via hun site bekeken kan worden.

In het hbo heeft het Italiaans in bepaalde sectoren een vaste plek ingenomen, zoals op de verschillende hogescholen voor toerisme en het Nederlands Luchtvaart College. Op verschillende universiteiten worden minoren en masters aangeboden. In Groningen heeft het Italiaanse ministerie van Buitenlandse Zaken een lector gedetacheerd. Naast haar lesgevende taak heeft zij de doelstelling docenten Italiaans in het algemeen te ondersteunen met nascholing en conferenties. De situatie in Groningen is uniek omdat daar, in tegenstelling tot de andere universiteiten, de studie deel uitmaakt van de subfaculteit Romaanse Talen en Culturen. Daar, maar ook voor andere universiteiten geldt dat in het kader van het Erasmusprogramma van de EU er nauw samengewerkt wordt met een aantal universiteiten in Italië. Studenten hebben de mogelijkheid in het buitenland te gaan studeren en hun kennis van taal, land en cultuur te verrijken in uitwisselingsprogramma's.

Naast deze reguliere programma's wordt Italiaans vooral onderwezen op de volksuniversiteiten en in het privé-circuit.

Door de steeds uitgebreidere mogelijkheden tot (didactische) bijscholing, vaak in Italië zelf, stijgt het niveau van de betrokken docenten, en daarmee dat van het onderwijs. Binnen Levende Talen zien we de laatste tijd een toename van de studiedagen en een grotere samenwerking tussen universiteiten in Nederland en Italië. Er is dus beslist een stevig fundament voor voortzetting en verbetering van het onderwijs in Italiaans in Nederland. Wat het voortgezet onderwijs betreft, levert de lerarenopleiding met regelmaat enthousiaste startbekwame docenten Italiaans af, die klaar staan om Italiaans in het vo op te zetten en vorm te geven. Voor een school die zich wil profileren als talen- en cultuurschool is Italiaans in het vakkenpakket een waardevolle toevoeging.

NT2

NT2 is niet los te denken van politieke en maatschappelijke ontwikkelingen: vanwege de doelgroep van allochtone inburgeraars volgt dit onderwijs de politieke barometer min of meer op de voet. De inburgeraars moeten aan steeds meer eisen voldoen onder strengere voorwaarden. Mede daardoor wordt het vak steeds professioneler: docenten laten zich bij- of nascholen, NT2 is een aantrekkelijke markt voor uitgeverijen en toetsmakers, er komt steeds meer onderzoek naar het NT2-onderwijs, zowel wetenschappelijk als beschrijvend, en de UvA heeft inmiddels een leerstoel NT2.

De NT2-docent van nu kan kiezen uit een breed aanbod van post-hbo- en universitaire opleidingen. Opvallend genoeg heeft de professionalisering tot nu toe niet geleid tot een wettelijke bevoegdheid voor docenten NT2. De BVNT2 (Beroepsvereniging NT2) nam het initiatief tot het Competentieprofiel Docent NT2, op basis waarvan een NT2-docent zich kan laten certificeren. Steeds meer gemeenten stellen de eis dat taal-aanbieders de lessen laten geven door gecertificeerde docenten. Nu er zo veel druk op de inburgeraars ligt om in te burgeren is het een goede zaak ervoor te zorgen dat inburgeraars in ieder geval kunnen rekenen op gekwalificeerde docenten.

De sectie NT2 van Levende Talen wil ook in de toekomst blijven bijdragen aan het verbeteren van de kwaliteit van het NT2-onderwijs. Door artikelen in *Levende Talen Tijdschrift* en *Levende Talen Magazine* en studiedagen, zoals al dertig jaar gebeurt, maar ook op een nieuwe manier: informatie, discussies en uitwisseling via de website, LinkedIn en Twitter. Zo biedt de website bijvoorbeeld een beschrijving van alle reguliere NT2-toetsen.

Daarnaast zal de sectie NT2 zich de komende jaren ook meer gaan bezighouden met taalbeleid. In alle lagen van het onderwijs zijn leerlingen, cursisten en studenten die onvoldoende taalvaardig zijn om hun opleiding met succes af te ronden. De sectie NT2 en de sectie Nederlands van Levende Talen hebben in 2010

een werkgroep Taalbeleid opgericht om gezamenlijk een platform te bieden aan docenten dat hen kan ondersteunen bij het vormgeven van taalbeleid in hun school. Op LinkedIn is een discussiegroep geopend en in 2011 zullen de eerste bijeenkomsten over taalbeleid georganiseerd worden.

De vereniging Levende Talen biedt de NT2-sectie de mogelijkheid om uit te wisselen met andere talen en krachten te bundelen. Alhoewel het binnen alle secties gaat het om het leren van een taal, kunnen de didactische keuzes in het onderwijs enorm verschillen. Een ‘kijkje bij de burens’ kan heel inspirerend zijn. De sectie NT2 hoopt vanuit die ruime blik een zinvolle bijdrage aan het NT2-onderwijs te kunnen blijven leveren.

Nieuwe talen

Samenvattend: er zijn geen grote bewegingen te verwachten in het onderwijs in ‘de nieuwe (school)talen’. Ze hebben hun plaats naast de vanzelfsprekende traditionele schooltalen verworven en zullen met hun tijd meegaan. Tienduizenden Nederlanders zien het belang in van een bredere talenkennis dan ‘alleen maar’ Nederlands en Engels. Met Arabisch, Chinees, Duits, Engels, Frans, Fries, Italiaans, Nederlands, Nederlands als tweede taal, Nederlandse Gebarentaal, Russisch, Spaans en Turks kan iedereen zich extra onderscheiden en een cultureel en/of economisch verschil maken.

Scholen bouwen voor de toekomst: LEREN VAN HET VERLEDEN

JOHN DANIËLS

In 1969 kreeg Jan Willem de Kanter, architect van de gemeente Haarlem, de opdracht om een brede openbare scholengemeenschap te ontwerpen voor de nieuwbouwwijk Schalkwijk met 40.000 inwoners. Het zou de Spaarnescholengemeenschap worden, die in januari 1975 na een recente fusie van start ging. Het ontwerp was gebaseerd op de idealen van bouwrector Theo Liket: een *Gesamt- und Ganztagschule*. John Daniëls was leraar Frans op de school. De architect en hij waren getuige van de ondergang en de afbraak van de school in 2010.

Leercultuur

Het moest een brede school worden voor 1.150 leerlingen met alle in die tijd bestaande afdelingen. Om het aspect van de middenschool te accentueren, besloten rector en architect om op het terrein geen aparte vleugels neer te zetten voor lbo, mavo, havo en vwo, maar voor een gemeenschap van vakgroepen. Zo kwamen de moderne vreemde talen in een deel van vier bouwlagen waarvan een met in grootte te variëren lokalen. De deels zeer onderwijsvernieuwend sectie Nederlands kreeg experimentele ruimtes voor lezen en discussiëren naast een mediatheek en een filmzaal. In de centrale hal kwamen nissen voor groepswork.

De minister van Onderwijs waardeerde de onderwijsvernieuwingen en stelde daarvoor 200.000 gulden extra ter beschikking. De gemeente bekostigde de inrichting van een professioneel restaurant. De leerlingen konden dan tussen de middag daar eten en de wijkbewoners in de avond. Daarvoor of daarna konden ze ook, in het streven naar de *Ganztagschule*, lessen volgen in de na drie uur 's middags leegstaande lokalen. De leerlingen konden op school blijven om hun huiswerk te maken. Docenten zouden aanwezig zijn voor hulp daarbij. Zo zou er een leercultuur kunnen ontstaan voor de hele wijk die niet stopt na het wel of niet halen van een diploma en na de zes à zeven dagelijkse lessen van vijftig minuten.

De realiteit was anders

'Toen de school in 1975 in gebruik werd genomen, is van alle onderwijskundige mogelijkheden die het gebouw

bood, nauwelijks gebruikgemaakt', zegt Jan Willem de Kanter. 'De roostermakers bleven trouw aan het jaar-klassensysteem en zetten docenten voor klassen met als enige doel zo min mogelijk tussenuren voor de leerlingen. Oudere docenten kregen een eigen lokaal, maar veel jongeren van de talensecties trokken met een cassette-recorder onder de arm van lokaal naar lokaal. Het vernieuwingsdenken strandde onder ordeproblemen en examendruk. De emancipatorische middenschool van Liket werd door de docenten weggestemd. Een tweejarige brugperiode was het meest haalbare. Na het zevende lesuur gingen de deuren dicht tot de volgende ochtend.'

De gemeente Haarlem had bij de bouw 60.000 gulden extra ter beschikking gesteld voor de inrichting van een talenpracticum, een lokaal met dertig recorders en een docentenpaneel waarvandaan docenten de spreekvaardigheid van alle leerlingen individueel konden beluisteren en aanwijzingen geven. Maar het luistermateriaal ontbrak in die dagen. Docenten wisten niet wat ze met hun leerlingen in dat lokaal moesten doen. Na enkele jaren leegstand werd het talenpracticum uit het lokaal gehaald, waarna het werd ingericht voor maatschappijleer.

Talenschool als redding

Na het vertrek in 1978 van rector Theo Liket naar het ministerie van Onderwijs, waar hij zijn carrière eindigde als inspecteur-generaal, nam classicus en francofiel Dick Kraamwinkel de leiding van de school over. Hij was de grote promotor van het taalonderwijs, met name van het Frans. Hij werd voorzitter van de commissie TTO/VTO (tweetalig en versterkt taalonderwijs) van het Europees Platform. Samen met de sectie Frans van zijn school bood hij vwo-leerlingen de mogelijkheid om versterkt Frans te volgen. Dat betekende zes jaar lang zes wekelijkse lessen Frans en de mogelijkheid voor een verblijf van enkele maanden in het Lycée du Bellay in de Haarlemse jumelagestad Angers. Alle leerlingen verbleven ook minimaal een week in een Frans gezin. De leerlingen van deze school waren de eersten die deelnamen aan het examen DELF en



Spaarnescholengemeenschap in Haarlem, gesloopt in 2010

DALF, waarmee ze toegang kregen tot alle universiteiten in Frankrijk.

Bovendien konden de leerlingen vanaf alle tweede klassen lessen Spaans volgen, die gegeven werden door Mercedes Belchi, een Spaanse die eigenlijk docente Engels was en geen woord Nederlands sprak. Haar lessen in Leiden en Haarlem werden betaald door de Spaanse ambassade, een unicum in die dagen. In de jaren zeventig werd ook voor de extra uren Frans van het vto een francofone docente Frans benoemd. Daarmee werd doeltaal-voertaal al in praktijk gebracht voordat deze term bekend werd.

Het mocht niet baten

De Spaarnescholengemeenschap was openbaar onderwijs en was dus gedwongen alle leerlingen die het basisonderwijs uit de wijk aanbood, ook aan te nemen. Dat had gevolgen voor het onderwijsniveau, waardoor steeds meer leerlingen de wijk uit fietsten naar het bijzonder onderwijs dat witter was gebleven dan onze school. De minder goed scorende leerlingen bleven achter. Dat schrok nog meer ouders af hun kinderen naar de school te sturen.

Toen een van de raadsleden van de gemeente, geconfronteerd met de leegloop van de school, betoogde dat de grond waarop de school stond al meer waard was dan het daar gegeven onderwijs, werd met die woorden het doodvonnis getekend. In 2010 werd de school gesloten en enige tijd later gesloopt om plaats te maken voor uitbreiding van de ernaast gelegen villawijk. 'Een pijnlijk gebeuren voor een architect en een "schoolvoorbeeld" van kapitaalvernietiging', aldus De Kanter.

Toekomstvisie

Gevraagd naar de school van de toekomst, zegt Jan Willem de Kanter dat de onderwijsvisie niet van een architect komt maar van de opdrachtgever. Hij vindt wel dat kennisoverdracht een wezenlijk onderdeel blijft van het onderwijs. Maar niet op zo'n manier dat de leerlingen de zin in leren verliezen. De omgeving waar ze een groot deel van de dag verblijven, moet daartoe bijdragen. Hij vindt het jaar-klassensysteem waaraan hij voor de Spaarnescholengemeenschap gebonden was, minder geschikt. Leerlingen hoeven toch niet de hele dag met leeftijdgenoten te verkeren in lokalen van 45 vierkante meter? Hij ziet liever kleine ruimtes waarin docenten bijna individueel les kunnen geven. Kinderen leven in een erg drukke wereld. Daarom hebben ze op school beschutting, rust, kleinschaligheid nodig. Dat idee kon hij toepassen in een montessorischool in Haarlem. Het werd een onderwijsgemeenschap voor leerlingen van vier tot zestien jaar waar het samenwerken een onderwijsdoel is.

De Kanter meent wel dat scholenbouwers nu al, maar zeker in de toekomst, rekening moeten houden met milieu- en energieproblemen. In zijn Spaarnescholengemeenschap zat door de paviljoenachtige structuur veel glas, dus hoge stookkosten. Dit kan niet meer.

Zijn school van de toekomst zal er een zijn met een spannende, uitdagende werkomgeving waarin steeds nieuwe technische leerbevorderende ontwikkelingen worden geïntegreerd. De kinderen moeten ruimte krijgen voor expressie, in het lesaanbod moet variatie zitten zonder de samenhang uit het oog te verliezen. Desondanks is zijn conclusie dat er in de toekomstige scholenbouw niet echt veel zal veranderen.

DE DOCENT VAN DE TOEKOMST MOET LEREN OMGAAN MET DIVERSITEIT

PETER BROEDER & MIA STOKMANS

Iedere docent staat steeds vaker voor klassen met een grote culturele en talige diversiteit. De grote moeilijkheden bij het lesgeven in deze klassen zijn al langere tijd bekend. Veel docenten proberen zich aan te passen aan hun heterogene klassen. Maar de problemen zijn hardnekkig; nog steeds is er een groot verschil in leerprestaties van autochtone en allochtone leerlingen en nog steeds rapporteren docenten zelf dat het meer moeite kost om les te geven in een cultureel en talig diverse klas.

In de Nederlandse situatie bestond veel aandacht voor de begeleiding van anderstalige leerlingen op school, maar veel goede initiatieven zijn door bezuinigingen geschrapt. Deze lacune kan niet opgevuld worden door reguliere docenten, omdat hun takenpakket al erg uitgebreid is. Daarnaast heeft in veel lerarenopleidingen het omgaan met culturele en talige diversiteit wisselende prioriteit.

Ook het vak Nederlands heeft vooral in het voortgezet onderwijs grote veranderingen ondergaan. Deze veranderingen tenderen naar minder aandacht voor geletterdheid, terwijl veel allochtone maar ook autochtone leerlingen juist problemen ervaren met het doorgronden van een tekst en het formuleren van wat precies bedoeld wordt.

Docenten zijn zich er niet altijd van bewust dat hetgeen zij zeggen en doen door een heterogene klas verschillend begrepen kan worden. Wat een ander zegt en doet, wordt immers altijd geïnterpreteerd vanuit dat wat men al kent (Broeder & Stokmans, 2011).

Communiceren via de schooltaal

Docenten moeten het belang gaan inzien van communicatie en met name interculturele communicatieve, naast didactische competenties. Binnen interculturele communicatie vormen openheid en empathie voor culturele verschillen een basishouding voor goed verlopende communicatieprocessen. Deze basishouding bij zowel docenten als leerlingen is een voorwaarde voor het voorkomen van miscommunicatie en onbegrip.

Om alle leerlingen te kunnen bereiken en het leerproces op gang te brengen en te houden is een schooltaal nodig. Dat is de taal die alle leerlingen kunnen begrijpen en waarin ze zich ook uitdrukken. Leraren die zich daarvan bewust zijn, praten in begrijpelijke taal met hen over de lesinhoud zonder te moeilijke woorden.

Samenwerking bevordert een actieve deelname aan de les van alle leerlingen en stimuleert de communicatie over de lesinhoud. Bij het formuleren van opdrachten en het samenstellen van groepen kan een docent rekening houden met de verschillen tussen leerlingen, zodat ze ook daadwerkelijk mee kunnen werken aan de lesopdracht. Actieve deelname is een voorwaarde voor het leerproces. Samenwerking, rapportage en discussie over de uitwerkingen van deelopdrachten leiden tot begrip en inzicht. Daarnaast geeft het docenten de mogelijkheid om het leerproces te monitoren. Zij houden de regie over het leerproces. Zij houden rekening met de vorderingen van hun leerlingen door motiverende tussenopdrachten te formuleren. Daarmee vergroten de leerlingen hun kennis, inzicht en vaardigheden.

Leerlingen moeten ook leren oorzaak en gevolg uit te drukken, een tijdslijn vast te stellen, een sluitende redeneerlijn op te stellen, een standpunt te formuleren enzovoort. Dit alles vindt plaats in de voor alle leerlingen te begrijpen schooltaal.

Schoolbrede aanpak noodzakelijk

Aandacht voor de schooltaal is een gedeelde verantwoordelijkheid. Docenten werken expliciet samen om de opdrachten op elkaar af te stemmen en gedoseerd de aangrenzende zones van schooltaalontwikkeling op te zoeken.

Een schoolbrede aanpak die gedragen en uitgedragen wordt door alle geledingen binnen de school, is een voorwaarde voor de ontwikkeling van een schooltaal waarin alle leerlingen kunnen communiceren. Bovendien stimuleert uitwisseling van ideeën en praktijken docenten om na te denken over hun eigen handelen. Hoe doe ik dat, werkt dat wel, ben ik tevreden met de inzet van leerlingen, is die gelijk voor alle leerlingen ongeacht hun culturele achtergrond? Hoe kan ik mijn lessen verbeteren? Hoe gevarieerd zijn mijn opdrachten, houden ze rekening met verschillen tussen leerlingen? Hoe kan ik mijn opdrachten verbeteren?

LITERATUUR

Broeder, P., & Stokmans, M. (2011). *Verschillen in geletterdheidsvaardigheden en slagingskans tussen monocultureel en multicultureel samengestelde klassen: Het perspectief van docenten* (Te verschijnen in Stichting Lezen Reeks). Delft: Eburon.



DOELTAAL-VOERTAAL

Probeer het maar eens als beginnend docent

ANTJE VAN DER TAK

Met het voornemen 'doeltaal is voertaal' kun je als beginnend docent al direct tegen een groot probleem oplopen. Jijzelf bent gemotiveerd, je leerlingen zijn het, de ouders, je collega's, maar je zit nog steeds met de leergang die je weinig steun biedt. Niet alleen zijn de opdrachten in het Nederlands geformuleerd, ook wordt er vaak geen authentiek materiaal aangeboden.

Voornemens

Lopend door de gangen naar mijn lokaal waar ik aan een atheneum 3-klas les ga geven, groet ik alle leerlingen in het Duits. Verbaasd en ook een beetje geïrriteerd kijken de leerlingen mij aan. Ach ja, niet iedereen heeft Duits en ik loop door een Nederlandse school.

Gemotiveerd om de doeltaal ook als voertaal in de les te gebruiken, stap ik de klas in waar ik nu eindelijk mijn 'Guten Morgen' kwijt kan. Een mengeling van 'Goete morgens' komt mij tegemoet. Ach, denk ik, ze zijn nog met andere dingen bezig. Ik leg mijn boeken op tafel en roep een vrolijk 'Liebe Leute, lasst uns anfangen!'. En omdat de leerlingen daar kennelijk nog niet aan toe zijn: 'Ik wil beginnen!' Daar gaan mijn goede doeltaalvoertaalvoornemens! Volhouden, zeg ik tegen mezelf. 'Schlagt bitte euer Arbeitsbuch auf Seite 127 auf und euer Textbuch auf Seite 122.' Ze doen het! Ik red het! Intussen zijn de leerlingen op de pagina's van tekst- en werkboek terechtgekomen. 'Tom, lies bitte den ersten Satz vor.' Tom weet kennelijk niet wat dit betekent en leest de Nederlandse opdracht op. 'Denken jullie eraan dat in iedere kolom iets moet staan.' O nee! Nu ben ik alweer naar het Nederlands terug. Waarom moeten ook al die opdrachten in het boek in het Nederlands geformuleerd zijn en niet in de doeltaal?

Frustratie

De meeste leerlingen zijn intussen met de opdracht bezig, behalve drie dames achterin. 'Lisa, bist du schon

fertig?', vraag ik keurig in de doeltaal. 'Mevrouw wat zegt u?' 'Bist du schon fertig mit der Aufgabe?' Ik ben trots op mezelf, ik ben in de doeltaal gebleven. 'Ik snap u niet.' 'Ben je al klaar?' Nee, nu is het ze toch weer gelukt! Ik word boos, eigenlijk meer op mezelf dan op de leerlingen en zeg, misschien iets te hard: 'Nu is het echt genoeg! Ga aan het werk en leid de anderen niet af!'

Nadat iedereen klaar is, vraag ik aan een leerling: 'Was hast du bei Nummer 1?' 'Die wist ik niet.' 'Hoezo?' 'Omdat de tekst in het Duits is.' Ja hallo, denk ik, jullie zitten hier toch ook niet bij Nederlands. Het is Duits! Ik adem even heel diep in en zeg: 'Oké, wie kan helpen?' Niemand. Waar waren ze nu de hele tijd mee bezig? Gefrustreerd zeg ik: 'Dan doen we het even samen.' Ik leg de leerlingen uit waar ze moeten kijken om het goede antwoord te kunnen vinden. Maar dat deed ik niet in de doeltaal. Langzaam wordt het de leerlingen duidelijk waar het in de tekst om gaat en hoe ze achter de antwoorden kunnen komen.

Eindelijk is de oefening klaar en is het tijd om huiswerk op te geven. Dat zet ik keurig in de doeltaal op het bord: 'HA (Hausaufgabe): machen: A+B, lernen: § X'. Gelukkig, iets van de doeltaal is toch in mijn les terug te vinden.

De bel gaat, de leerlingen springen op en het lukt mij nog net te zeggen: 'Tschüss, bis morgen!' Maar dat hoort alleen nog maar de helft van de klas. Morgen gebruik ik zeker consequenter de doeltaal in de les!

Anne Bitterberg, Antje van der Tak en Magda Weiss schreven als afsluiting van hun studie Duits aan de NHL in Leeuwarden de handleiding *Doeltaal is voertaal in de praktijk*. Ze wilden hun jonge en oude collega's laten zien hoe moeilijk het voor beginnende docenten is om onderwijs in de doeltaal vol te houden. Vanuit hun praktijkervaring geven ze goede tips waarmee iedere taaldocent zijn/haar voordeel kan doen. De studie van deze docenten is daarom zeker de moeite van het bestuderen waard en kan per e-mail aangevraagd worden bij <avdtak@googlemail.com>.

Een drempelloze overgang van Engels mbo naar hbo

HAALBAAR OF TOEKOMSTMUZIEK?

MARIANNE DRIESSEN

Engels is belangrijk voor de doorstroom van mbo 4 naar het hbo. Echter, het hbo klaagt regelmatig over het te lage niveau van vooral mbo-instromers. Om de doorstroom te bevorderen heeft het ministerie van Onderwijs besloten om Engels voor alle mbo 4-opleidingen verplicht te stellen. Het vereiste niveau zal ongeveer gelijk zijn aan het niveau van het havo-eindexamen Engels: B1 voor lezen en luisteren, en A2 voor spreken/gesprekken voeren en schrijven.

Het ene B1 is het andere niet

Op dit moment (2010) hebben veel mbo-opleidingen Engels al als verplicht onderdeel opgenomen, omdat het in het kwalificatiedossier vermeld staat. Studenten en docenten ervaren echter regelmatig dat een student die met bijvoorbeeld B1 voor Engels afstudeert aan een mbo-opleiding voor een instaptoets Engels op het hbo zakt terwijl die ook op B1 zou zijn. Wat is hier aan de hand? Is een B1-niveau op een mbo iets anders waard dan een B1 op een hbo? Enkele taalkundige medewerkers van CINOP besloten dit te gaan onderzoeken. Een masterstudent van de Universiteit van Leiden voerde het onderzoek uit.

In het onderzoek stonden de volgende vragen centraal:

1. Wat is het niveau Engels van eerstejaars hbo-studenten met een mbo-achtergrond?
2. Hoe kunnen de verschillen tussen mbo en hbo worden verklaard?

Op twee hbo-scholen zijn studenten bevraagd en getest. Voor een extra objectieve meting van het niveau

hebben alle deelnemende studenten een internationale gestandaardiseerde toets gemaakt: de Versant Pro Speaking en de Versant Pro Writing. Dit is een volledig digitale toets die de niveaus kan meten van luisteren/spreken en lezen/schrijven en gerelateerd is aan het ERK (<www.ordinate.com/samples/proSpeaking.jsp>). Daarnaast zijn de hbo-docenten bevraagd over het ERK, hun didactiek en hun verwachtingen van de mbo-studenten.

Docenten mbo en hbo nog lang niet op één lijn

Uit de resultaten van de toetsen bleek dat de meeste studenten wel degelijk een B1-niveau hadden, terwijl de hbo-docenten dit niet hadden verwacht. Ook bleek dat de hbo-docenten hogere verwachtingen hadden dan je op grond van B1 zou mogen hebben (bijvoorbeeld grammaticale correctheid). Hbo-docenten leggen meer nadruk op schrijfvaardigheid, terwijl op het mbo juist meer aandacht wordt besteed aan spreekvaardigheid en gespreksvaardigheid.

Is hiermee het probleem uit de wereld? Ja en nee. De studenten kunnen op een gestandaardiseerde toets laten zien wat ze waard zijn. Dat is mooi. Maar blijkbaar zijn er nog verschillen te overbruggen in percepties tussen het mbo en het hbo. Het ERK zou daarbij een hulpmiddel moeten zijn, maar blijkbaar is dat niet voldoende. Meer begrip voor elkaars opvattingen en didactiek en meer gebruik van gestandaardiseerde toetsvormen kan ervoor zorgen dat een drempelloze overgang van het mbo naar het hbo in elk geval voor Engels haalbaar wordt en geen toekomstmuziek blijft.

VROEG VREEMDETALENONDERWIJS IN 2111

ELLY DEELDER

Over honderd jaar wordt op alle basisscholen een aantal uren in de week lesgegeven in een vreemde taal. Dit is geen specifiek taalonderwijs, maar de vreemde taal is de voertaal bij diverse projecten en bij een aantal creatieve vakken. Deze vakken zijn allemaal gekoppeld aan elkaar en bieden leerstof aan op basis van de principes van meervoudige intelligentie, waarbij kinderen verschillende leerstrategieën gebruiken en inzicht krijgen in welke methode het beste bij ze past. De kinderen zijn goed op de hoogte van hun eigen lesprogramma en de bijbehorende doelen, niet alleen voor talen, maar voor alle onderwerpen. Wat willen en moeten leerlingen leren? De kinderen zijn in staat om zelf leerdoelen op te stellen en te werken aan de uitvoering daarvan. Dit vergt kennis en inzicht van de leerkracht in het lesprogramma, de leerdoelen en de voortgang van de leerling.



LinQ

VERSTERKING TALENONDERWIJS FRANS EN DUIJS OVER 100 JAAR

SÉVERINE BLACHE

Over honderd jaar zal LinQ niet meer bestaan. In Europa zijn meertalige regio's de belangrijkste eenheden. Contact, uitwisseling en samenwerking met je 'buren' spreekt vanzelf. Daarom is iedere Nederlander een vaardig taalgebruiker Frans en Duits. Alle Europese burgers spreken Globish (<www.globish.com>), wel handig maar niet genoeg om efficiënt en leuk te communiceren. In Europa wordt het Engels slechts in geïsoleerde regio's gesproken. Het wordt in Nederland alleen op gymasia onderwezen en heeft het imago van een moeilijke taal.

Kinderen van twee jaar beginnen vanaf groep 1 met Frans en Duits. De vakdocent kan zich niet voorstellen dat ooit een les Frans of Duits in het Nederlands gegeven werd. Leergangen, toetsen en huiswerk bestaan niet meer. Kinderen leren de taal door taken te verrichten. Op de middelbare school krijgen de leerlingen geen Frans en Duits meer, maar lessen wiskunde, aardrijkskunde, muziek et cetera van docenten uit de buurlanden, in verschillende talen dus. De docentmobiliteit is geen probleem, de vervoermiddelen zijn zo snel! Leerlingen- en docentuitwisselingen zijn de normaalste zaak van de wereld. Bovendien zijn alle leerlingen verplicht om een deel van hun schooltijd bij de 'buren' door te brengen. Het Europees taalportfolio? Het nieuwe paspoort!

Meer informatie over LinQ: <www.europeesplatform.nl/sf.mcgi?2377>.

TWEETALIG ONDERWIJS IN 2111 VOLKOMEN VANZELFSPREKEND

ONNO VAN WILGENBURG

In het jaar 2111 is het Landelijk Netwerk voor Tweetalig Onderwijs nog drie jaar verwijderd van haar honderdtwintigjarig bestaan. Het is echter de vraag of dat gevierd zal worden, omdat alle scholen in Nederland, op alle niveaus en voor alle leerlingen, volledig twee- of meertalig zullen zijn geworden. Tweetalig onderwijs (tto) als bijzonder type onderwijs zal dan ook niet meer bestaan: onderwijs in twee of meer talen is volkomen normaal geworden. Taalonderwijs en vakonderwijs zijn volledig met elkaar versmolten, docenten worden opgeleid in een taal én een vak. Taaldocenten zullen nog steeds bestaan, maar ze horen met verbazing over de praktijk van honderd jaar geleden, toen talen nog gezien werden als aparte studieobjecten. Bovendien zal het onderwijs van 2111 gekenmerkt worden door een volledige digitalisering, die interculturele communicatie binnen ieders handbereik heeft gebracht.

Op weg naar een meertalig wereldburgerschap

In de komende eeuw zal het tweetalig onderwijs zoals we dat nu kennen, oude geschiedenis worden. Onderwijshistorici kijken verbaasd terug op de tijd waarin een op de vijf Nederlandse scholen een aparte stroom had waarin de helft van alle vakken in het Engels werd onderwezen en leerlingen via uitwisselingen of de computer in contact kwamen met leeftijdgenoten in het buitenland. Anno 2111 zijn taal- en vakonderwijs niet meer van elkaar te onderscheiden.

Tegen de tweeëntwintigste eeuw is men ervan doordrongen geraakt dat Content and Language Integrated Learning (CLIL), de methodologie die ten grondslag ligt aan het tweetalig onderwijs, de beste weg is naar het ideaal van meertalig wereldburgerschap. Bovendien is door meerdere wetenschappelijke onderzoeken aangetoond dat CLIL niet alleen de taalverwerving van leerlingen ten goede komt, maar ook de kennis van de vakinhoud. Moesten vakdocenten zich in 2011 nog een tweede taal eigen maken door aparte cursussen te volgen, in 2111 worden docenten per definitie opgeleid in een taal én een vak, of beter: het onderwijs aan toekomstige leraren is ook gestoeld op CLIL, waardoor de scheidslijn tussen taal en vak al bij de bron vervaagt.

Taaldocenten blijven nodig

Betekent dit alles dat de universitaire taalopleidingen hun deuren kunnen sluiten? Absoluut niet. Er zal meer dan ooit behoefte zijn aan taalspecialisten, die weliswaar interdisciplinair zijn opgeleid, maar die op scholen een onmisbare rol kunnen spelen als procesbewaker, taalcoach van leerlingen en collega's, en – het belangrijkste – als expert op het gebied van de taal zelf. De taaldocent van de volgende eeuw heeft de vinger aan de pols van de levende taal en weet als geen ander hoe die taal in al zijn nuances wordt gebruikt.

Een grondige heroriëntatie op het grammaticaonderwijs is op dit moment al lange tijd achterstallig – tenminste in die situaties waarin de grammatica is losgekoppeld van context. Binnen tto is er echter zeker plaats voor specialistische grammaticale kennis, om toegepast te worden op het juiste moment, namelijk wanneer de context daarom vraagt. Tot slot is de taaldocent ook een expert op het gebied van de cultuur van het taalgebied, zowel voor wat de culturele geschiedenis betreft als voor de cultuuroverstijgende communicatie die plaatsvindt tussen gebruikers van de taal, die niet per definitie de moedertaal van een of beide gesprekspartners hoeft te zijn. De taaldocent van de toekomst staat voor een waaier aan nieuwe uitdagingen.

Visie 2025

De tto-stuurgroep heeft een visie gepubliceerd op het tto in 2025. Onderdeel van die visie zijn onder meer: een nationaal diploma tweetalig onderwijs met een internationale uitstraling, een compleet internationaal georiënteerd curriculum voor tto, een doorlopende leerlijn van de basisschool naar het middelbaar onderwijs en speciaal voor tto opgeleide docenten.

Al deze zaken zullen over honderd jaar gerealiseerd zijn en een vanzelfsprekend onderdeel vormen van een sterk, volwassen en veelvormig meertalig onderwijs voor alle leerlingen, geen niveau of leeftijd uitgezonderd. Het einde van tto als een interessante onderwijsstroom voor een 'kleine' groep van 25.000 leerlingen anno 2011 betekent de komende eeuw het begin van onbegrensde mogelijkheden voor iedereen.

Met dank aan Dieter Wolff en Peeter Mehisto.

Onderzoek naar taalverwerving vindt te weinig weerklank in het taalonderwijs

GERARD WESTHOFF

De auteur ziet de toekomst van het taalonderwijs niet rooskleurig in. De reden daarvoor is dat veel docenten de resultaten van onderzoek naar het ondersteunen van vreemdetaalverwerving niet toepassen in hun lessen. Je kunt dit verklaren uit onwetendheid en ook door te grote gebondenheid aan traditie. Onderzoek bevestigt dat de gebruikelijke leerstofgerichte aanpak en het succesievelijk doorwerken van betrekkelijk geïsoleerde grammatica-items met name voor beginners erg weinig oplevert. Andere manieren om mensen te leren taal te produceren met zo weinig mogelijk vormfouten blijken meer op te leveren. Helaas dringt die wetenschap niet door tot in de leslokalen.

Intussen zie je het overweldigend succes van het tweetalig onderwijs (tto). Dat is niet zo gek, want die aanpak volgt wél de inzichten vanuit onderzoek naar taalverwerving. Er zullen in de toekomst dan ook allerlei vormen van geïntegreerd taalonderwijs aangeboden worden. Niet alleen tto Frans en Duits, maar ook vakgebonden taaltraining in het beroepsonderwijs, taalverwerving in het kader van internationalisering, verblijf in het buitenland. Net als nu al in het tto Engels zal in dat soort onderwijs de traditionele taaldocent een steeds ondergeschiktere rol gaan spelen. Kortom, wat de toe-

komst betreft, denk ik dat het leren van vreemde talen zich steeds meer buiten het reguliere taalonderwijs zal gaan afspelen.

Om dat te voorkomen zouden docenten betrokken moeten worden bij de ontwikkeling van het onderwijs. Zij zouden zich wat meer moeten verdiepen in wat onderzoek heeft opgeleverd en op basis daarvan meedenken over de vraag wanneer en onder wat voor omstandigheden en voorwaarden vernieuwing zinvol is en kans van slagen heeft. Vervolgens zou je kunnen filosoferen over de vraag wat dit voor de rol en expertise van de docent betekent. Of dat voor alle docenten hetzelfde zou moeten zijn of dat dit alleen maar kan als er een zekere differentiatie zou gaan bestaan. Daardoor kun je misschien aan bepaalde docenten hogere eisen stellen dan aan andere. Dan moet je ook gaan kijken wat dit betekent voor het functioneren van docenten, de salariering, de consequenties voor opleiding, registratie, kwaliteitsbewaking. Daarbij hoort onherroepelijk de vraag: wie moet dit dan doen. Een voorzichtige conclusie zou dan kunnen zijn dat elke onderwijsvernieuwing alleen succes heeft als die in samenspraak tussen wetenschappelijke onderzoekers en daarvoor gemotiveerde docenten plaatsvindt.



DE INNOVATIEVE TAALDOCENT VAN DE TOEKOMST IS EEN NETWERKENDE TAALDOCENT

RICK DE GRAAFF & KRISTI JAUREGI

Soms lijkt het wel of taaldocenten pas innovatief worden als de leergangen of toetsen geïnnoveerd worden. Een tamelijk volgzaam innovatiebereidheid dus. En ook dan proberen we vaak om tussen alle nieuwe inzichten, eisen en mogelijkheden door aan onze oude, vertrouwde aanpak vast te houden.

Hoezo doeltaal-voertaal? Grammatica uitleggen kan toch alleen in het Nederlands? Hoezo ERK? Ik moet toch gewoon cijfers kunnen geven? Hoezo inhoudelijke integratie met andere vakken? Mijn taal is toch geen steunvak? Hoezo communicatie via nieuwe technologie? Ze willen in de klas al niet communiceren!

Zo kan het ook

Toch zien we ook prachtige en succesvolle voorbeelden van taalonderwijsinnovatie. Interessant genoeg vaak niet in gang gezet door taaldocenten. Denk aan tweetalig onderwijs (tto), waarbij een deel van de vakken in een vreemde taal (lees: Engels) wordt aangeboden, om de mogelijkheden voor functioneel taalaanbod, verwerking en interactie te vergroten. Denk aan vroeg vreemdetaalonderwijs, waarbij de basisschoolleerkracht al vanaf groep 1 het begrijpen en communiceren in een vreemde taal stimuleert, en kinderen gemotiveerd maakt voor en bewustmaakt van meertaligheid.

Natuurlijk hebben taaldocenten gelijk als ze kritisch zijn over het vreemdetaalvaardigheidsniveau van sommige collega-vakdocenten of groepsleerkrachten. Natuurlijk hebben ze gelijk dat taaldidactiek een vak apart is, dat je niet zomaar aan iedere collega kunt overlaten. Maar tegelijkertijd zien we enthousiaste kinderen, ouders, collega's en directies, en zien we dat met eenzelfde inspanning binnen het bestaande curriculum veel hogere taalvaardigheidsniveaus worden behaald.

Samenwerken heeft toekomst

In onze visie op de taaldidactiek van de toekomst wordt daarom samengewerkt tussen taal- en vak- of groeps-

docenten, op alle onderwijsniveaus, rond geïntegreerde thema's. Daarvoor moeten we de leergangen los durven laten. Taaldocenten vervullen dan een essentiële rol als deskundigen in taalleertaken en taaldidactiek. Samen met hun collega's stimuleren en garanderen ze dat de leerlingen intensief kunnen communiceren, bijvoorbeeld met buitenlandse leeftijdgenoten. Dat maakt hun taalgebruik daadwerkelijk functioneel en actueel en vergoot hun interculturele bewustzijn. Dit kan door uitwisselingen en excursies (zeker in de grensstreek) maar ook door virtuele uitwisselingen.

In ons taalonderwijs van de toekomst staan de leerling en zijn leerproces centraal. Het gaat niet om eenheidsworstonderwijs geregisseerd door de docent, maar om onderwijs op maat, waar elke leerling individueel gestimuleerd wordt om een taal te leren door deze effectief te gebruiken. Hiervoor zijn werkvormen nodig die de leerling, zijn interesses en zijn interactiebehoeften aanspreken. In dit proces speelt de taaldocent een belangrijke rol: hij moet zijn leerlingen goed kennen en de best passende didactische processen in gang zetten om het maximale te bereiken.

Een duidelijk kenmerk van de leerlingen van vandaag en morgen is hun vanzelfsprekende affiniteit met sociale media. Na schooltijd thuis zitten ze iedere dag urenlang te multitasken: zijn ze met hun huiswerk bezig en tegelijkertijd hebben ze een videochatsessie via MSN met een klasgenoot, zijn ze een video aan het uploaden naar YouTube, houden contact met vrienden via Hyves of Facebook, zijn online aan het gamen in een vreemde taal... Voor de jongeren staat sociale interactie via nieuwe media centraal, en de voorspelling is dat deze trend alleen nog maar zal toenemen.

Interactiestijlen en leerprocessen zijn blijvend aan het veranderen. Het talenonderwijs kan deze cruciale veranderingen benutten en nieuwe didactische aanpakken voorstellen die profiteren van de enorme mogelijk-

heden van sociale media om het gebruiken van talen authentiek, relevanter, effectiever en motiverender te maken.

Samenwerken door netwerken

Het leren en onderwijzen van een andere taal is zeker ook het leren en onderwijzen van een andere cultuur en dus het stimuleren en ontwikkelen van intercultureel bewustzijn. Hoe kan dat beter dan door leerlingen te laten communiceren en samenwerken met buitenlandse medeleerlingen en door als taaldocenten te netwerken met buitenlandse collega's? Initiatieven als <www.etwinning.net> bieden daarvoor prachtige mogelijkheden. Ook het Europese NIFLAR-project (Networked Interaction in Second Language Acquisition and Research: <www.niflar.eu>) biedt een blik op de toekomst die vandaag al is begonnen: leerlingen en toekomstige talendocenten uit verschillende landen voeren interactieve taken uit die hun intercultureel bewustzijn bevorderen. Dit doen ze via Skypeachtige videowebcommunicatie en in Second Lifeachtige virtuele werelden. Talendocenten doen op deze manier praktische ervaring op met interactieve ICT-toepassingen, en ervaren aan den lijve wat interculturele communicatie is, door samen te werken met buitenlandse leerlingen en collega's.

Taalonderwijs van de toekomst

In ons taalonderwijs van de toekomst heeft iedere klas voor elke doeltaal een buitenlandse partnerklas, waarmee regelmatig via Skype en sociale media wordt samengewerkt. Zo'n *global* leeromgeving vraagt natuurlijk om goede samenwerking en internationale afstemming tussen collega's. Daardoor leren we van elkaars visie op onderwijs en samenleving, van elkaars taal en cultuur en van elkaars didactiek. De innovatieve taaldocent van de toekomst is een netwerkende taaldocent, met collega's dichtbij en ver weg!

TPRS EEN NIEUWE MANIER VAN TAALONDERWIJS

ALIKE LAST

In het voortgezet onderwijs heeft een enorme schaalvergroting plaatsgevonden, waarbij efficiëntie en kostenbesparingen belangrijker zijn dan het individu. Scholen zeggen er voor het kind te zijn, maar zijn ze dat ook? En hoeveel aandacht is er voor de individuele docent? In het onderwijs is op korte termijn een mentale verandering nodig om de menselijke maat terug te brengen en om de leerlingen weer echt te onderwijzen, en dat niet alleen cognitief, maar op alle terreinen van het mens-zijn. Dit kan met TPRS.

TPRS (Teaching Proficiency through Reading and Storytelling) is in de jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkeld door de Amerikaanse docent Spaans Blaine Ray. Inmiddels werken vooral in Amerika meer dan zesduizend taaldocenten met TPRS. In Nederland zijn de eerste pioniers ermee begonnen.

TPRS is een bijzonder effectieve taalverwervingsmethode die ondanks de mondialisering en internet nu pas in Europa bekendheid krijgt. TPRS houdt sterk rekening met de manier waarop ons brein taal verwerft en dat is niet op de in ons onderwijs gebruikelijke manier.

Nadrukkelijk wordt hier gesproken over taalverwerving en niet over taalleerproces. Blaine Ray, in navolging van Krashen, geeft aan dat een taal niet geleerd kan worden, maar dat deze wordt verworven. Om een taal vloeiend te leren spreken moet deze eerst te begrijpen zijn. Er is veel herhaling nodig en het taalaanbod moet belangstelling wekken. TPRS voldoet daaraan. In het taalverwervingsproces wordt gebruikgemaakt van verhalen waarin de leerlingen de hoofdrol spelen. Dit vraagt om een verandering in het denken van de docent: de leerling en het leerproces zijn de uitgangspunten, niet de docent die een emmer kennis leeggiert in de leerlingen.

Motivatie

Menig docent weet niet wat hij hoort en ziet als hij met TPRS kennismaakt – dit zowel in positief als in negatief opzicht. Vooral de docenten die hun onderwijs willen aanpassen aan de veranderde leerlingen en naar nieuwe wegen zijn gaan zoeken, zijn bijzonder blij verrast met de effectieve methode TPRS.

Een collega uit Friesland die al vierentwintig jaar in het vak zit, schrijft: 'Ik kan niet meer op dezelfde manier lesgeven als vroeger. De leerlingen willen niet meer leren. Ze vinden Frans te moeilijk en ze doen er ook niet eens moeite voor, ze maken hun huiswerk niet. Nu heb ik een paar dingen van TPRS in mijn les uitgeprobeerd en de leerlingen waren heel enthousiast. En wat ik in mijn loopbaan nog nooit gehoord had, ze vroegen aan het einde van de les om er de volgende les mee door te mogen gaan.' Amerikaanse docenten die met TPRS zijn gaan werken, getuigen eveneens van hun enthousiasme voor deze manier van lesgeven.

De menselijke maat is weer terug in de school. Dat komt omdat de leerlingen zelf deel van de verpersoonlijkte verhalen uitmaken en daardoor intensief contact hebben met hun docenten. Het verhaal en de leerlingen staan centraal, en het leren van de taal gebeurt eigenlijk onbewust als een soort bijproduct. Aan het einde van de rit blijken de leerlingen taalvaardiger te zijn dan in het traditionele onderwijs. Dit hebben ze bereikt zonder er veel moeite voor te hebben moeten doen. Dit geeft de leerlingen veel zelfvertrouwen en ook het gevoel dat ze een andere taal met plezier kunnen leren.

Traditioneel werkende docenten schrikken wel van TPRS. Zij functioneren nu eenmaal beter met de les-

WAT IK HOOR VERGEET IK, WAT IK ZIE WEET IK EN WAT IK DOE ONTHOUD IK

boeken die de leerstof in hapklare brokken aanbieden. De oefeningen in de werkboeken en de bij de leergang geleverde toetsen bieden minder werkdruk dan TPRS. Zij vragen zich bovendien af of de leerlingen dan nog wel voldoende grammatica leren. Zij vergeten daarbij dat ze weinig tijd besteden aan het stiefkind van het taalonderwijs: spreekvaardigheid. Je leert alleen spreken door dat te doen. Dat kan heel goed met TPRS, dat de lestijd vult met spreken.

In het traditionele taalonderwijs is de aangeboden woordenschat gebaseerd op de frequentiewoordenboeken. De te leren woorden worden niet of nauwelijks herhaald of nog eens in een andere context aangeboden. Daardoor bekliven ze niet. TPRS heeft als uitgangspunt het aanbod van een beperkte woordenschat, maar dat zijn dan wel de meest gebruikte woorden. Dat is een voorwaarde om behoorlijk vloeiend te communiceren in de doeltaal.

Leren door het te doen

Onderwijzen met TPRS is anders dan het traditioneel lesgeven. Wie dat wil leren, kan er beter niet alleen iets over lezen. Om het zelf te kunnen doen, moet je het aan den lijve ervaren en zien. Daarom is op de jaarlijkse *National TPRS Conference* ook altijd een aantal dagdelen ingeruimd om de daar aanwezige taaldocenten zelf als beginner een andere taal zoals Chinees of Russisch te laten leren via TPRS.

Wie eenmaal deze ervaring gehad heeft, weet wat beginnende leerlingen meemaken en zal het tempo van zijn lessen en de aangeboden hoeveelheid vocabulaire daarop aanpassen. Maar hij heeft ook de kracht van TPRS ervaren. Het motto daarvan is: 'Wat ik hoor vergeet

ik, wat ik zie weet ik en wat ik doe onthoud ik'. Om ook de komende honderd jaar goed vooruit te kunnen, is in het taalonderwijs een mentale verandering nodig; de eerste stappen zijn al gezet! Wie gaat er mee?

LITERATUUR

Ray, B., & Seely, C. (2008). *Fluency through TPR storytelling: Blaine Ray workshops* (5e ed.). Pismo Beach/Berkeley: Command Performance Institute.
Slavic, B. (2008). *TPRS in a year*. Littleton, Co.: Auteur.

LATEN WE VOORAL OOK OPLEIDEN VOOR DE TOEKOMST

HANS VAN DRIEL & EMMEKEN VAN DER HEIJDEN

Aan de Universiteit van Tilburg start in september 2011 een nieuwe lerarenopleiding, onder andere voor Nederlands. Zowel de didactiek als de inhoud willen wij, met behoud van het goede uit het verleden, richten op de toekomst. En daar is alle reden voor, want de westerse samenleving is op alle punten fundamenteel aan het veranderen. Die veranderingen zijn zichtbaar in heel concrete uitingsvormen. Wie ze bestudeert, constateert een aantal lijnen waartoe het onderwijs en de opleiding leraar Nederlands in het bijzonder zich moeten gaan verhouden.

Formeel leren naast informeel leren

Buiten het formele onderwijs hebben leerlingen bijbaantjes, plaatsen ze zelfgemaakte filmpjes op YouTube of hermonteren ze bestaand beeldmateriaal; ze bezoeken muziekfestivals, de bioscoop of zien dvd's, ze msn'en, bloggen, twitteren, hyven, facebooken, googelen, zijn deelnemer in het verkeer, sporten, maken deel uit van een gezin enzovoort. We doelen op al die situaties waar geen formele leerdoelen zijn geformuleerd, maar die wel kunnen bijdragen aan formele leerdoelen in termen van kennis, vaardigheden en kritische reflectie. Naast differentiëren en kennis delen zoekt de algemene didactiek naar wegen om informeel leren te kunnen integreren met formeel leren. Overigens zal dit een noodzakelijke strategie blijken te zijn, aangezien het formele leren – het geformaliseerde schoolonderwijs – aan belang zal inboeten.

Differentiëren en flexibiliseren

Het massamediale model van 'alles voor iedereen' – later genuanceerd tot 'op eenzelfde niveau', bijvoorbeeld 4 havo – kunnen we verder doordenken. En dan doelen we niet alleen op het daadwerkelijk integreren van de leercyclus van David Kolb (1939), waaruit sommigen vier leerstijlen afleiden. De marketing kan als

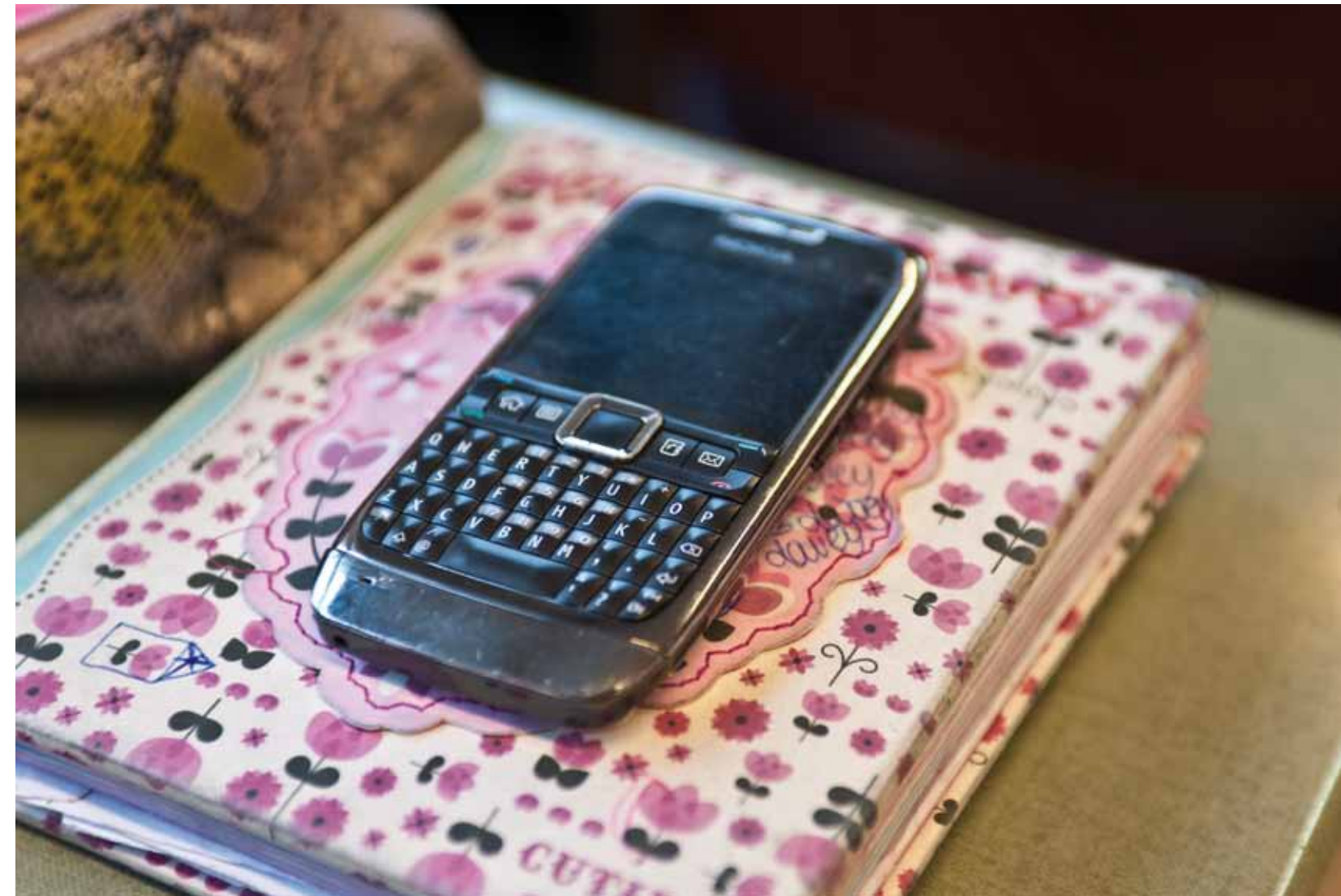
voorbeeld dienen. Hier stappen we af van het statische doelgroepdenken. Ieder individu kent immers talloze kwalificaties die opkomen en verdwijnen. Sommige van deze kwalificaties groeperen we, zodat we op een bepaald moment in verband met een bepaald doel een doelgroep construeren die vervolgens weer uiteenvalt. Op deze wijze behoort ieder van ons tot een ontelbaar aantal doelgroepen waarvan er één actueel is op een bepaald moment. Deze gedachtegang heeft niet één op één te worden overgenomen in het onderwijs – er bestaan voorlopig fysieke en logistieke wetten en bezwaren –, maar kan wel het creatieve denken hierover stimuleren in elke fase van het onderwijsproces.

Kennis delen

Het aloude adagium 'twee weten meer dan een' krijgt een veelbelovende invulling, zeker in combinatie met informeel leren. Een voorbeeld kan dit verduidelijken. Op school leren we op formele wijze een vreemde taal. Menige stad heeft inwoners die de desbetreffende taal als *native* beheersen. Wat ligt meer voor de hand dan om beide groepen met elkaar in contact te brengen, op school of in de lokale bibliotheek? Naast 'spreken in de praktijk' leert iedereen via kennis delen op informele wijze elkaar en elkaars cultuur kennen.

Nieuwe tijd: nieuw curriculum

Aansluiten op de belevingswereld van de leerling is het gebruikelijke begin in de didactische cyclus om hem/haar vervolgens in aanraking te laten komen met de buitenwereld. Nu worden zowel de belevingswereld van de leerling als de buitenwereld veelal geformuleerd vanuit het perspectief van de leraar Nederlands die is opgegroeid en opgeleid binnen een mechanistisch wereldbeeld. Een postmoderne blik zou onzes inziens een bevrijding kunnen betekenen voor de invulling van het curriculum. Taalvaardigheid ook betrek-



ken op tekstsoorten als sms, tweets, blogs, Hyves- en Facebookpagina's, en betrekken bij alle schooldisciplines waar taal een belangrijke rol speelt. Onderkennen dat grammatica- en spellingregels normatieve, top-down geregelde afspraken zijn en de aanpak hierop afstemmen. Naast mondeling en schriftelijk communiceren ook digitaal communiceren via sociale media, en audiovisuele media een vanzelfsprekendheid laten zijn. De schriftcultuur beschouwen als een van de uitingsvormen via welke we verhalen kunnen vertellen naast de beeldcultuur van foto's, films en videoclippen. En inzien dat literatuuronderwijs niet beperkt hoeft te blijven tot de Nederlandstalige noch tot de literatuur alleen.

Zijn dit geheel nieuwe invullingen van het curriculum? Ten dele. Zeker nieuw geformuleerd zijn de maat-

schappelijke lijnen die de invullingen onderbouwen en die de flexibele basis vormen waarop een dynamisch bouwwerk zich inhoudelijk en didactisch beweegt.

Ten slotte

Wie de veranderende didactiek en de zich wijzigende inhoud van de discipline Nederlands overziet, kan niet anders dan concluderen dat ook in het onderwijs grenzen aan het vervagen zijn, zowel de grenzen die het formele onderwijs afbakenen als de grenzen die de schooldisciplines van elkaar onderscheiden. De toekomst vraagt om docenten die hierop zijn voorbereid.

Een uitgebreide versie van dit artikel is te vinden in *vakTaal*, 23e jaargang, nr. 1/2, 2010.

WERKEN MET WEBLOGS

GUUS PERRY

‘Sorry, meneer, maar mijn leesdossier is uit elkaar gevallen, ik had hier toch echt dat gedicht in zitten. Hoe kan dat nou weg zijn? Goh, gisteren zat het er nog in. Gek hoor, ik kan het nu even niet vinden.’

Soms ben je dit soort excuses zó zat, dat je denkt: er moet iets gebeuren! En de leerlingen vinden het zelf ook

vervelend, hun cijfer wordt er niet beter van. Dus ging ik, eerst alleen en later met mijn leerlingen nadenken over andere manieren van verzamelen en verslag leggen. En dan ook nog op hun manier. En al snel kwamen we op het idee dat we maar iets met weblogs moesten proberen. Zo ontstond de volgende opdracht:

WAAROM	Voor je literatuurexamen moet je een aantal romans en <i>short stories</i> en gedichten lezen. Behalve dat je de inhoud hiervan kunt vertellen, is het ook interessant om je leeservaring met klasgenoten te delen. Vorig jaar hield je je leeservaringen bij in een dossier, nu in een weblog. Je kunt zo ook anderen mee laten lezen, je ouders bijvoorbeeld of vrienden.
WAT	Samen met een klasgenoot maak je een weblog. Je informeert je lezers over wat je allemaal hebt gelezen en probeert hen ervan te overtuigen jouw favoriete verhalen, gedichten, romans te gaan lezen. Je beschrijft waarom je een en ander gekozen hebt, geeft je <i>personal opinion</i> uitgaande van de begrippen <i>plot</i> , <i>character</i> , <i>scene</i> , <i>point of view</i> , <i>theme</i> . Natuurlijk staat het je vrij om nog aanvullende andere info in je weblog op te nemen (denk aan websites over de auteurs, foto's et cetera). Verder lees je minstens twee andere weblogs van klasgenoten en reageer je op de verhalen die daar staan: ben je die verhalen gaan lezen of juist niet, en waarom?
HOE	Zoek een klasgenoot met wie je graag samenwerkt. Mocht je niet weten hoe een weblog te maken, kijk eens bij <www.mijnhomepage.nl/weblog/les1.php>, of bij <www.weebly.com> of bij <www.web-log.nl>. Geef via onze elektronische leeromgeving Teletop aan je docent door waar je weblog te vinden is.
RESULTAAT	Je weblog en de reacties van klasgenoten. Tijdens je mondelinge examen presenteer je je weblog aan je docent en bespreek je met hem/haar de gelezen werken volgens afspraken die we in de lessen gemaakt hebben. Je weblog is dus uitgangspunt voor het examen.
HULP	Je werkt samen met een medeleerling. Je kunt je docent raadplegen in de les en in het z-uur [zelfstandigwerkenuur]. <http://engelse taal-letterkunde.startpagina.nl> <www.engelsetaal.org/literatuur.html>
TIJD	Je hebt de tijd voor het maken van je weblog tot drie weken vóór de toetsweek. Je reacties op de andere weblogs moeten er twee weken voor de toetsweek zijn. Je geeft binnen nu en een week aan waar je weblog te vinden is.

En toen gingen mijn leerlingen aan de slag, thuis en in de mediatheek. Ze openden weblogs. De meesten deden dat via de aangegeven sites, anderen zochten hun eigen site. Er werd door sommigen gemopperd dat het toch wel lastig is, zo'n weblog maken. Anderen, de computer-freaks, vonden het geen probleem. Zo maakten ze soms zelfs duo's die met elkaar werkten en elkaar hielpen.

En op het tentamen zaten we met zijn drieën achter een computer en namen de leerlingen mij mee op reis door hun weblogs. En ik had de meest mooie reizen, dat kun je je wel voorstellen, reizen door hun eigen literaire wereld. Kijk maar eens op <www.vera-marleen.blogspot.com> of <http://ourbookpage.blogspot.com>.

Na de tentamens vroeg ik mijn leerlingen naar hun mening over deze manier van werken. Ook vroeg ik tips voor volgend jaar. Hier is wat ze zeiden:

- Doordat het je eigen weblog is, ga je het mooier maken en wil je ook dat anderen er met plezier in lezen.
- Wanneer je niet zo heel graag leest, kun je toch nog lekker met je pc iets doen.
- Doordat we meteen na les 1 van ons blokkuur aan de slag konden in het computerlokaal, ging je meteen wat je geleerd had in les 1 opschrijven, verwerken tot een verhaaltje.
- Kunnen we niet met een andere klas in Nederland webloggen? Het is nog leuker wanneer je weet dat ook andere leerlingen dan je eigen klasgenoten naar je weblog kijken.
- Zo konden ook mijn vader en moeder meekijken met wat ik doe.
- U moet de leerlingen meer technische tips geven hoe een en ander op de weblog *blogspot.com* moet.
- Leerlingen moeten kunnen kiezen: ook *forum2go* is een mooie manier om zaken op te slaan.

- U moet de leerlingen volgend jaar eens een paar weblogs laten zien voordat ze eraan beginnen, dan weten ze beter wat er verwacht wordt van ze.
- Via *TeacherTube* kunt u misschien een filmpje laten zien over *weblogs in the classroom*, waarom het maken van een weblog goed is voor leerlingen.

Dat de leerlingen aan hun weblog konden werken wanneer ze maar wilden, werd niet eens meer genoemd, dat was vanzelfsprekend. Ook het reageren op anderen gaat heel soepel: er zijn geen live ontmoetingen voor nodig. En ook komen leerlingen al surfend, op zoek naar info, allerlei materiaal tegen, soms handig, soms niet.

Al met al, meer werk voor de leerling, dat klopt, maar ook verdiepend en dat is toch waar het om gaat. En het leukste compliment was dat veel leerlingen zeiden dat ze mij nu ook eens wat hadden kunnen leren, namelijk hoe je in een weblog werkt.

DE DOCENT NEDERLANDS VAN DE TOEKOMST

WILLY WEIJDEMA

Zullen er over honderd jaar nog docenten Nederlands zijn? Vast niet. Docenten Nederlands hebben het nu al moeilijk, met 'de fine fleur van de natie'. In de bovenbouw van het vwo vragen leerlingen aan hun docent Nederlands: 'Waarom zou ik mijn best doen voor Nederlands? Straks op de universiteit gaat toch alles in het Engels.' Zullen er over honderd jaar nog wel docenten 'vreemde' talen zijn? Alles gaat in het Engels. De Vereniging van Leraren in Levende Talen bestaat over honderd jaar dus ook niet meer, want er is nog maar één levende taal.

Gelooft u het? Ik niet!

Ik geloof helemaal niet dat er over honderd jaar nog maar één levende taal zal zijn. Mensen houden de behoefte om zich als groep te onderscheiden van andere groepen. Kijk naar de Belgen. Of beter gezegd: kijk naar de Vlamingen. Zij spreken geen Nederlands meer, maar Vlaams. Of spreken ze Belgisch-Nederlands? Er ontwikkelt zich een tussentaal, die als informele omgangstaal gebruikt wordt. Ze benadrukken de verschillen tussen Nederlands en Vlaams. Als je als Nederlander naar een Vlaamse televisieserie kijkt, zonder ondertitels, zijn de acteurs moeilijk te verstaan. Dat is dus lastig. Sommigen vinden deze tussentaal, ook wel 'soapvlaams' genoemd, een negatieve ontwikkeling. Maar het is wel een teken dat een taal leeft.

Meertaligheid, een onderwijsprobleem

Zullen er over honderd jaar nog docenten moedertaal zijn? Bestaat het begrip moedertaal dan nog wel? Termen als *moedertaal* en *vreemde taal* zijn termen uit de negentiende eeuw, die samenhangen met het opkomende nationalisme, met landsgrenzen. Taal is altijd een cruciaal element geweest in de ontwikkeling van nationale gevoelens. In de twintigste eeuw ontwikkelde het begrip *standaardtaal* zich: wat is goed Nederlands en wat niet? Als het ABN ook je moedertaal was, dan was je bevoorrecht. En anders moest je maar heel erg je best doen bij het vak Nederlands: daar leer je wat goed en wat fout is. Wordt er thuis iets anders gesproken, dan moet je dat maar zo snel mogelijk vergeten.

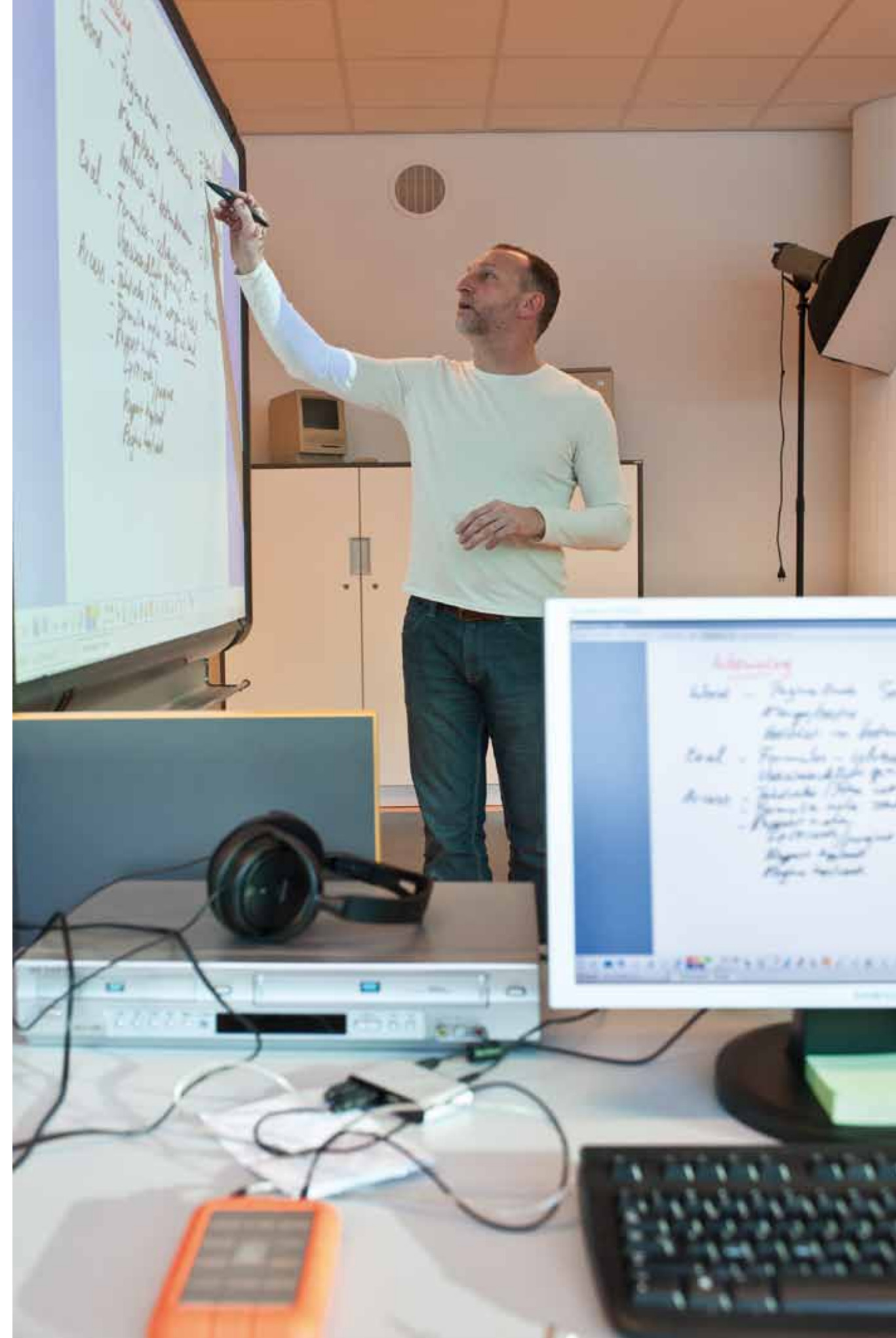
In de eenentwintigste eeuw groeien steeds meer kinderen in een meertalige situatie op. Moeder spreekt Spaans, vader spreekt Nederlands; moeder spreekt Nederlands, vader spreekt Engels: er is 'moedertaal' en 'vadertaal'. Thuis spreken ze Turks, op school leren ze

Nederlands: er is 'thuis taal' en 'schooltaal'. En jongeren onderling praten weer anders en gebruiken heel andere schrijfwijzen als ze sms'en, twitteren of chatten: 'turbotaal'... Het wordt allemaal steeds complexer. We spreken niet meer van *moedertaal*, maar we hebben het over L1, L2 enzovoort.

Toekomstige docenten geven taalkunde en literatuur

Hoe kun je in zulke complexe situaties taalonderwijs geven? Kun je dat laten geven door vakdocenten met 26 wekelijkse lessen van 50 minuten die in een lokaal van 45 m², frontaal, klassikaal van les 1 naar les 2 gaan uit de leergang? Nee, zo gaat dat dan niet meer. De docenten noemen zich dan trainers: trainers in Frans, Duits, Spaans, Turks enzovoort. Groepen leerlingen die een bepaalde taal nodig hebben, omdat ze bijvoorbeeld op excursie of stage gaan, worden gedurende een korte periode, bijvoorbeeld een week, ondergedompeld in die taal, even niets anders, alleen die taal leren. De verworven vaardigheden worden meteen toegepast en uiteraard wordt tijdens dit soort trainingen alle beschikbare technologie gebruikt, vooral om in contact te komen met gebruikers van de te leren taal. Er zullen ook trainers Nederlands en Engels zijn, en misschien ook wel Vlaams: trainingen zijn op verschillende niveaus mogelijk.

Maar de docent Nederlands dan? Wie goed kijkt naar de docenten Nederlands in 2011, ziet de docenten van de tweeëntwintigste eeuw daar al in. In 2111 zijn dat docenten Taalkunde, of docenten Literatuur. Ze hebben Taalwetenschap of Literatuurwetenschap gestudeerd en laten hun leerlingen met veel enthousiasme bezig zijn met de discipline waar zij zelf zo veel plezier aan beleven. Taal als communicatiemiddel, het taalvermogen waarmee de mens zich onderscheidt van het dier, taal als voertuig van het denken, verschillen en overeenkomsten tussen talen, welke taal gebruik je in welke situatie, hoe leert een kind eigenlijk praten, taalverandering: met deze en nog vele andere onderwerpen zal de docent Taalkunde zijn passie voor taal overbrengen. Taal waarmee je een fictieve wereld kunt oproepen en aan de echte wereld zin kunt geven: de docent Literatuur zal met deze en nog veel meer onderwerpen zijn passie voor fictie weten over te brengen. Dit zijn taaldocenten die over grenzen, over taalbarrières heen kunnen kijken. Het wordt vast heel leuk, over honderd jaar...



Taal Expertise Centrum op het IJburg College

BARBARA KRSTOVIC & KAREN VERHEGGEN

Het IJburg College in Amsterdam is een voorbeeld van een innovatieve school waar vanaf de oprichting vijf jaar geleden door docenten Nederlands en moderne vreemde talen gewerkt wordt aan het Taal Expertise Centrum (het TEC). Deze ruimte biedt de leerlingen veel mogelijkheden om met verschillende opdrachten bezig te zijn. Er zijn individuele studiehoeken, overlegtafels, computerhoekjes, lees- en luisterhoekjes, opnamestudio's enzovoort. Leerlingen kunnen langer aan taaltaken doorwerken, omdat er een ander lesritme is dan op reguliere scholen. Ook kun je zien dat de bemensing er anders uitziet: niet alleen de vakdocent van een klas, maar ook collega-docenten, taalassistenten, stagiairs, externe experts of *native speakers* zijn op gezette tijden beschikbaar. Leerlingen hebben keuze uit vele materialen en 'ingangen', dit doet beter recht aan de verschillen tussen leerlingen.

Docenten zijn zeer actief

Om het TEC te realiseren organiseren de docenten vaste werkmiddagen om samen materiaal te ontwikkelen en om met en van elkaar te leren. Het team bedenkt van tevoren welke thema's relevant zijn voor de leerlingen, maar ook zinvol om vorderingen in de talen te maken. De docenten werken onder andere aan het ontwikkelen van beoordelingsmodellen aan de hand van het ERK en de Referentieniveaus Nederlands, aan een literatuurprogramma, aan internationale uitwisselingen (virtueel en reëel), aan een doorlopende leerlijn van onder naar bovenbouw. De docenten nodigen experts uit van

nascholingsinstituten. Ze zoeken ook naar allerlei vormen van samenwerking met omliggende basisscholen, hogescholen, universiteiten en mensen uit het bedrijfsleven of de kunstwereld. Zij vervullen een voorbeeldfunctie voor hun leerlingen en stimuleren hun leerlingen om ook zelf naar buiten te treden, door hen bijvoorbeeld een Engelse stand-upcomedyshow (zie kader) te laten opvoeren voor professionele theatermensen, Engelse les te laten geven aan basisschoolleerlingen of ze te laten solliciteren in de doeltaal bij buitenlandse bedrijven. Daarnaast zoekt het team steeds naar uitdagende projecten in de buitenwereld, zoals *De brugklas leest*.

Het opzetten van het Talen Expertise Centrum op IJburg College levert zowel docenten als leerlingen veel voordeel op:

- talen leren wordt als waardevol gezien binnen de school;
- de docenten ontwikkelen een samenhangende aanpak binnen hun lessen die voor leerlingen herkenbaar is bij elke taaldocent;
- de docenten worden geprikkeld om zich te blijven ontwikkelen;
- de docenten hebben een open blik naar de buitenwereld: ze gaan er zelf op uit en halen expertise binnen;
- leerlingen worden uitgedaagd de wereld buiten de school op 'talige' manier te verkennen en daarbij het beste uit zichzelf te halen;
- nieuwe collega's wordt de mogelijkheid geboden om in de school te groeien en daarbij hun eigen inbreng te hebben.

DOCENTEN EN LEERLINGEN MAKEN SAMEN TAALONDERWIJS VAN DE TOEKOMST

STAND-UP AND MAKE EVERYONE LAUGH!

Stop learning, start fooling!

Laughing your head off in English class!

4th period

3 vmbo k/gt & 3 havo

Introduction

Yeah, yeah, you're pretty funny. But it's one thing to make some of your slightly buzzed friends laugh at a party. It's a whole other ball game to get on stage in front of an audience and do stand-up comedy. To do any kind of live performance, you need to have a strong ego and nerves of steel. To do stand-up comedy, you need to be virtually insane. Almost everybody bombs their first time (*bombing* means that you didn't make them laugh... in the world of stand-up, that's not good).

There's a common misconception that stand-up comedians do nothing all day and tell little stories to drunken audiences at night. It's a lot tougher than that. Stand-up comedians spend hours every day working on and perfecting their routines, and they have to be able to read their audience to know exactly what kind of humour they'll respond to. Before you go stand in front of the infamous brick wall, you will need some guidance.

You got it right! Good for you! Yes, within a few weeks you'll be out there! Performing with your (probably first) and very own stand-up comedy show. This is your big task, trying to be funny! Nothing better for your reputation at school than to be considered smart and funny! Now the good news is that we're taking you to the hottest stand-up comedy theatre in Amsterdam. You might know it: it's Boom Chicago. You'll watch and listen to some die-hard comedians who do most of their work by means of improvisation. If you keep a close eye on them and you work on your task by using step-to-step guidelines, there's nothing to worry about. We're just going to have some fun and share a few laughs! But first things first: during this period you will...

1. find out a lot about the world of comedy;
2. before even thinking about a joke, you need to build up your comic vocabulary – gather it in your 'word and chunk list';
3. learn about the different categories of jokes;
4. discover the tricks of telling jokes;
5. look for jokes and try to write a few yourself;
6. hand in your best joke with your teacher for the comedy journal we're making;
7. write and give a stand-up comedy show.

Voorbeeld van een taalkaak Engels

NEDERLANDS LEREN ZONDER BOEK

WILMA VAN DER WESTEN

In het Voortraject Meertalige Studenten van De Haagse Hogeschool wordt NT2 niet met een boek verworven, er is zelfs geen programma. Het is een vorm van leerprocesbegeleiding die inzet op taalleerstrategieën en het ontwikkelen van een actieve en zelfstandige studiehouding. Elke les is anders en een eenmaal gegeven les komt nooit meer terug, omdat de ervaringen en de daaruit voortvloeiende leervragen de les bepalen. De aspirant-studenten bereiken in korte tijd een hoog taalniveau en belangrijker nog, zij krijgen de bagage waarmee zij succesvol hun toekomstige hbo-opleiding kunnen doorlopen. Het voortraject maakt deel uit van het Schakeljaar Hoger Opgeleiden van de Haagse Hogeschool dat bestaat uit een NT2-deel (vanaf o-niveau tot ongeveer A2) en het voortraject, waar de aspirant-studenten die toelaatbaar zijn op basis van een buitenlands diploma, in één jaar de taal leren en zich voorbereiden op hun toekomstige hbo-opleiding.

Als voorbeeld van wat een uit het buitenland afkomstige student na twee maanden NT2 en drie maanden in het voortraject heeft bereikt, vertelt Ritschel M. Roslinda van de Filippijnen in een eerste versie, nog zonder revisie, hoe zij Nederlands leert zonder boek.

Student aan het woord

Iedereen heeft eigen manier om te leren. Er zijn veel hulpmiddelen dat wij kunnen gebruiken namelijk, de boeken, een computer, de internet, en tevens de zelfervaringen. Leren wordt makkelijker als wij een precieze context kunnen hanteren. Waar van alles zijn gepland en elke lessen hebben wij de precies hoofdstukken dat tijdens de lessen wij kunnen gebruiken. Ik kan het niet voorstellen om zonder boek te studeren. Maar toen ik de voortraject les begon, verbaasde me echt dat er geen boek is om Nederlands taal te leren. Hoe kan ik leren zonder een boek en hoe kan ik het les reden? Hier onder zal ik uitleggen hoe kan ik leren zonder een boek.

Zonder een boek tijdens studeren is lastige situatie

voor alle studenten want zonder een boek leren blijkt dat er is begin maar er is geen eind van studeren. Bovendien wordt het moeilijker voor de studenten uit de andere landen. Want vooral buitenlanders zijn gewend van traditioneel manier om te leren. Ze zijn boekgerichten en docentgerichten studenten. Ik heb een hetzelfde probleem over de taal leren zonder een boek. Want hoe kan ik leren als ik geen boek heb en waar kan ik de informatie uithalen en vanuit welke context kan ik de nieuwe woorden uitpikken. Ik leer taal door mijn eigen leerproces. Mijn eerste leerstap is schrijven. Ik schrijf alle nieuwe woorden, en de woorden definiëren en ik probeer de woorden te reproduceren door zinnen te maken. Dit is een receptieve manier van leren maar het helpt om mijn taal te ontwikkelen. Tijdens de lessen zijn er geen boeken gebruiken als een hulpmiddel voor de studie. De lessen beginnen als de docent een situatie geeft en als de docent over de situatie vraagt. Op dat moment leerde ik wel door vragen stellen aan de medestudenten en aan de docent werd de moeilijke woorden makkelijker en het probleem over het woorden opgelost. Ik blijf trachten om de vragen van mijn medestudenten en de vragen van mijn docent te beantwoorden. Het maakt niet uit als mijn antwoorden niet juist zijn. De belangrijkste punt is, heb ik geprobeerd om de vragen beantwoorden en ik heb de essentie van leren dat door vragen stel ik leer. Soms gaf ik stomme antwoorden maar door de stomme antwoorden leer ik wel. Want ik leer door mijn fouten. Daarom durf ik risico's nemen om fouten te maken.

Voordurend contact met Nederlanders en met de andere medestudenten zijn effectieve manier om mijn taal te ontwikkelen. Luisteren van de mensen die aan het praten, en luisteren naar de radio zijn de manieren om mijn luistervaardigheid te ontwikkelen, maar taal leren is niet alleen maar luisteren, als wij aan het luisteren, moeten wij alert zijn en scherp zijn om nieuwe woorden op te pikken en de fouten herkennen. Bovendien tijdens de presentaties van de medestudenten probeer ik om



kritisch feedback te geven. Door de kritische feedback geef ik ontwikkel mijn taalvaardigheid. De kritische feedback is echt handig voor iedereen, want als de presentator een kritische feedback krijgt, herkent hij de fouten dat hij heeft gemaakt. En als ik een feedback geeft ontwikkel mijn spreekvaardigheid. Daar kan ik zeggen dat in dat moment gebruik ik de woorden actief en reproduceren van de woorden die ik heb geleerd. Tijdens de argumenten en discussie besef ik dat ik in de realiteit ben en ik heb een gevoel dat mijn taal ontwikkel is. Het is een compliment voor mij dat ik kan discussiëren en communiceren. Nu kan ik zeggen dat ik kan leren in de verschillende manier niet allen door het boek.

Dus wij kunnen leren zonder een boek. En ik kan ook concluderen dat taal leren zonder methoden en contexten is meer effectieve manieren om mijn woordenschat te verrijken. En ik leer taal door mijn eigen leerproces. Bovendien taal leren door de ervaringen is meer effectief door het extra indrukt. Ik heb geschreven dat taal leren zonder een boek eindeloos is, want ik pak alle nieuwe woorden en gelijk om woorden te reproduceren. Want iedereen heeft eigen leerproces om hoe iedereen kunt leren zonder een boek. Taal leren is eindeloos en er is geen speciaal boek nodig om de taal te ontwikkelen want taal leren is hang van het leergedrag van de studenten af. Ik leer door contact met de medestudenten, door vragen stellen, risico's nemen om fouten te maken, blijf schrijven, bewust zijn en pak ik alle nieuwe Nederlands woorden dat ik heb gehoord, dat heb ik gelezen, en ik probeer ook om de fouten herken niet alleen van mijzelf tevens de fouten van de medestudenten.

LITERATUUR

- Alladin, E., & Westen, W. van der. (2010). Voortraject Meertalige Studenten: Sterk in taal, sterk in studie – Taalleerstrategieën en een zelfstandige en actieve studiehouding. *LES*, 28(165), 14–16.
- Westen, W. van der. (2010). Taalbeleid met het accent op taalleerstrategieën en een actieve studiehouding. In E. Peters & T. van Houtven (Red.), *Taalbeleid in het hoger onderwijs: De hype voorbij?* (pp. 177–191). Leuven: Acco.

LEERLINGEN STELLEN EISEN AAN HUN DOCENT DUIITS

KERSTIN HÄMMERLING

Het Duitsland Instituut heeft in 2010, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, onderzocht wat leerlingen vinden van het vak Duits. Met behulp van digitale enquêtes en diepte-interviews werd de leerlingen gevraagd waar ze hun keus voor die taal op baseren. Is Duits belangrijk om carrière te maken, of alleen maar omdat het de taal van een buurland is? Bovendien konden de leerlingen hun mening geven over het onderwijs Duits dat ze genoten en wat ze daar eventueel veranderd in zouden willen zien.

Geef de lessen in de doeltaal

Uit het onderzoek komen een aantal punten naar voren die volgens leerlingen beter zouden kunnen in het huidige onderwijs. Een van die punten is het gebruik van de Duitse taal in de lessen Duits. Veruit een meerderheid van de docenten spreekt slechts een kwart van de lestijd Duits, terwijl 73 procent van de leerlingen van mening is dat dit op zijn minst de helft van de lestijd zou moeten zijn. Dit zou niet alleen beter zijn voor de taalontwikkeling van de leerlingen, maar in sommige gevallen zou het de les ook leuker maken. De leerlingen spreken zelf ook maar weinig Duits tijdens de lessen. Slechts 8 procent spreekt vaak of altijd Duits in de les, 92 procent slechts af en toe. 37 procent van de leerlingen geeft dan ook aan dat ze graag wat meer Duits zouden spreken tijdens de lessen.

Daarnaast zou er in de toekomst minder aandacht besteed moeten worden aan de saaiere en moeilijkere aspecten van het Duits, zoals de grammatica. In plaats hiervan zou de aandacht meer uit moeten gaan naar het

ontwikkelen van kennis over het land en de Duitse cultuur, actuele ontwikkelingen in Duitsland en bijzondere activiteiten zoals excursies en uitwisselingen. De leerlingen geven echter ook aan dat ze veelal huiverig zijn voor direct contact met Duitsers, vanwege de onzekerheid over hun taalbeheersing. Ze waarderen het kijken naar Duitstalige films, of het luisteren naar Duitse muziek.

Bovendien moet er meer afwisseling in de lessen Duits komen, zo blijkt uit interviews met enkele scholieren. De meeste lessen Duits verlopen namelijk volgens een vast patroon: de docent opent de les, controleert het huiswerk, legt in het Nederlands wat grammatica uit, waarna de leerlingen zelf aan de slag gaan met opdrachten uit hun werkboek. De lessen zouden aantrekkelijker gemaakt kunnen worden door wat afwisseling in het lesprogramma aan te brengen.

De ideale docent

Volgens de leerlingen is de ideale docent Duits iemand die langere tijd in Duitsland heeft gewoond, het land goed kent en er enthousiast over kan vertellen. Bovendien moet hij/zij in staat zijn de klas onder controle te houden, voor afwisseling zorgen, grappig zijn, Duits spreken tijdens de les en goed kunnen uitleggen.

Het Duitsland Instituut Amsterdam (DIA) is een onafhankelijke, wetenschappelijke instelling die zich richt op de politiek, economie en moderne geschiedenis van Duitsland vanuit Nederlands perspectief. Het instituut coördineert onderzoek en onderwijs met betrekking tot het moderne Duitsland en wil als forum dienen voor geïnteresseerden in Nederland. Wilt u meer weten over de resultaten van het belevingsonderzoek? Kijk dan op <www.duitslandweb.nl>.

TAALBELEID

Nieuwe antwoorden op nieuwe vragen?

WILMA VAN DER WESTEN

Elke school vult taalbeleid op een eigen manier in en de ene school is verder met de invoering ervan dan de andere. Taalbeleid is een andere tak van sport dan taalonderwijs, zoveel is wel duidelijk, maar overeenstemming over wat een taalbeleid zou moeten omvatten en hoe je dit beleid het best kunt inrichten, bestaat nog niet. Taalbeleid kent vele smaken en is in feite nog een zoektocht in volle gang.

De term *taalbeleid* (of *taalpolitiek*) was van oorsprong voorbehouden aan nationaal taalbeleid en had betrekking op de politiek rond het gebruik van een taal oftalen, de taalwetten. Vanaf de jaren negentig van de vorige eeuw heeft taalbeleid ‘in Nederland en Vlaanderen in onderwijscontexten een heel specifieke onderwijskundige invulling gekregen’ (Daems, 2008, p. 14).

Wordt taalbeleid smal opgevat, dan heeft het als doel dat leerlingen de toetsen in het kader van de niveaus 1 tot en met 4F van de commissie-Meijerink behalen en de leerlingen worden hier op de ‘schoolse’ manier van taalonderwijs op voorbereid (Rooijackers & Van der Westen, 2009). Is dit nog wel taalbeleid of is hier sprake van gewoon goed taalonderwijs?

Informeel taalgebruik haaks op eisen taalvaardigheid

Taalbeleid zou in mijn optiek vooruit moeten kijken in plaats van achteruit. Het is te mager om te richten op het verbeteren van de taalvaardigheid omdat het onderwijs zaken zou hebben laten liggen. Dan blijven bepaalde leerlingen buiten de boot vallen. Bij taalbeleid gaat het erom nieuwe antwoorden te vinden op nieuwe

situaties. Met een goed en goed ingevoerd taalbeleid wordt het Nederlandse onderwijs toegankelijk voor alle leerlingen én verlaten zij de school met een diploma en de daarbij behorende taalvaardigheid. Taalbeleid hoort een antwoord te bieden op de vragen die anno 2011 oprijzen als gevolg van de veranderde maatschappelijke positie van taal, van de veranderde leerlingenpopulatie door migratie, internationalisering en globalisering en de veranderde achtergrond van leerlingen (thuiscultuur, opvoeding, taalgebruik en taalgedrag).

Er is nogal wat veranderd op dit gebied. De afstand van de taal die de jongere dagelijks hoort of bezigt tot de taal die hij uiteindelijk moet verwerven, is groter dan ooit. Enerzijds is de taal in de maatschappij veel informeler geworden, de manier waarop je je ouders of je baas aanspreekt is informeler dan vroeger en die informalisering zie je ook bij het *Journal* en andere informatieve programma's en zelfs in de lesmethodes terug. Zo zag ik laatst in een nieuwe leergang Nederlands voor het voortgezet onderwijs dat zelfs de instructies zijn geschreven in informele spreektaal. Verder is de positie van straattaal of jongerentaal groter geworden en staat het vele chatten, sms'en en twitteren met eigen conventies veraf van de schrijfvaardigheid die later in vervolgopleiding of beroep nodig is. Wanneer moet een leerling nog nadenken over het formuleren van een zin?

Anderzijds, en eigenlijk haaks daarop, is tegenwoordig voor vrijwel elk beroep een goede en passende taalvaardigheid vereist. En dat geldt ook voor de lagere beroepen, waar voorheen ‘taalvaardig zijn’ minder van belang was. En tot slot is de leerlingenpopulatie en haar

achtergrond veranderd. Steeds minder leerlingen zijn eentalig Nederlands opgevoed, voor alle leerlingen gaat op dat zij nauwelijks in aanraking komen met de taal die later in studie en beroep vereist is. Waar verwerven de leerlingen, al dan niet met een Nederlandstalige achtergrond, dan die taal die ze zo broodnodig hebben?

Als taalbeleid zich beperkt tot behalen van taaltoetsen behorend bij de niveaus van de commissie-Meijerink, lopen we het risico dat we voorbijgaan aan de fundamentele vragen en aan de fundamentele taalverwerving. Taalbeleid legt dan meer de nadruk op taal controleren dan op taal leren.

Scholen moeten taalbeleid stimuleren

Een school die werkt vanuit een brede visie op taalbeleid gaat op zoek naar de fundamentele vragen en probeert daar antwoorden op te vinden. Binnen een dergelijk taalbeleid zoekt men naar mogelijkheden om alle leerlingen in staat te stellen de taal die zij nodig hebben te verwerven. De taalsterke leerlingen tillen het niveau op en de taalzwakke leerlingen krijgen extra ondersteuning. Elke leraar heeft dan een taak in taalontwikkelen

lesgeven. Het is een taalbeleid dat de lat hoog legt en inzet op de ontwikkeling van een goede taalattitude. De focus ligt op een optimaal taalgedrag en taalgebruik van de leerlingen zelf.

Om de zoektocht van leraren (en scholen) te verbreden, door gebruik te maken van elkaars kennis en ervaringen en een brug te slaan tussen onderzoek en onderwijspraktijk heeft Levende Talen in 2010 een werkgroep Taalbeleid opgericht, waar leraren van alle talen aan deel kunnen nemen.

LITERATUUR

- Daems, F. (2008). Van droom naar werkelijkheid: Taalbeleid in het onderwijs. In W. de Hert (Red.), *Taalbeleid in de praktijk: Een uitdaging voor elke secundaire school* (pp. 9–34). Mechelen: Plantyn.
- Daems, F., & Westen, W. van der. (2008). Doorlopende leerlijn taal? Dan ook in het hoger onderwijs! Conceptuele uitgangspunten voor een taalbeleid in het hoger onderwijs. In A. Mottart (Red.), *Tweeëntwintigste conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp. 100–104). Gent: Academia Press.
- Rooijackers, P., & Westen, W. van der. (2009). Taalbeleid in de praktijk. In P. Rooijackers, W. van der Westen, & J. Graus (Red.), *Taal centraal: Taalbeleid in het Nederlandse en Vlaamse onderwijs* (pp. 6–8). Amsterdam: Vereniging van Leraren in Levende Talen.



Overopa, had je ook Engels op school?

HUUB VAN DEN BERGH

‘Overopa, had jij ook Engels op school?’, vraagt Don aan zijn overgrootvader.

‘Ja, ja,’ antwoordt deze, ‘dat was toen een heleboel woordjes leren en een heleboel regeltjes, dat weet ik nog wel. Dat is nu toch ook nog zo?’

‘Ja, en werd je toen ook elke keer overhoord? Want, als ik ze niet weet dan moet ik ze de volgende keer extra leren’, zegt Don.

‘Nee hoor’, lacht overopa. ‘Als je ze niet kende, had je gewoon een één.’

‘Hè? Een één, en dan...?’, vraagt Don.

‘Nou, dan ging je gewoon door. ’t Maakte niet uit of het woordjes waren of iets anders, als je ’t niet goed had, kreeg je gewoon een één.’

‘Gek zeg’, zegt Don. ‘Als je iets niet kon, of je snapte het niet, dan snap ik dat je je proefwerk niet goed maakte, maar... maar... dan kan je toch ook niet echt verder, want dan weet je het begin toch niet?’

‘Nou..., nou ...,’ bromt overopa, ‘dat valt toch wel mee... Ik heb toch ook mijn talen geleerd? Maar dat was vroeger gewoon zo. Basta! Als je een onvoldoende had, had je gewoon niet genoeg geleerd, en daarna waren er nieuwe kansen bij een volgende serie woordjes, of bij een volgend onderwerp. Maar, nu je er zo naar vraagt, Don, ik heb er nooit over nagedacht, maar... het klinkt wel logisch, hoor, dat als je een onvoldoende hebt, je het opnieuw moet leren. Maar, als je het niet snapt, krijg je dan extra uitleg, of moet je het dan helemaal zelf doen?’

Don: ‘Natuurlijk overopa, dan wordt het je opnieuw verteld. Dat geldt natuurlijk niet bij woordjes, maar wel bij andere dingen. Als je bijvoorbeeld de *progressive* niet snapt bij Engels of als je, zoals ik, nogal wat fouten maakt met de *indicatif-plus-que-parfait* in het Frans, dan wordt dat vanzelfsprekend nog een keer uitgelegd.

Niet aan de hele klas natuurlijk, want die anderen doen andere dingen. En daarna moet je het weer leren, voor het weer overhoord wordt. Dat kan niet anders, want iedereen heeft z’n eigen stof. Bij Italiaans ben ik bijvoorbeeld bij de *congiuntivo*, om de dingen beleefd te kunnen zeggen, maar veel anderen hebben geen Italiaans, of zijn met een ander onderwerp bezig. Iedereen heeft wat dat betreft z’n eigen dingen.’

‘Ik begrijp het’, zegt overopa. ‘Het is nu veel meer toegespitst op de leerling. Bij ons kreeg de hele klas altijd hetzelfde. Bij ons was er eigenlijk niks individueels. Leren, proefwerken, alles gebaseerd op wat de docent behandeld had.’

‘Hoe kan dat nou, overopa?’, vraagt Don. ‘Iedereen leert toch anders, iedereen leert toch in z’n eigen tempo? Hoe kan je dan allemaal hetzelfde leren? Hoe kan je dan allemaal bij hetzelfde zijn? Dat is toch helemaal niet efficiënt?’

‘Da’s maar hoe je het bekijkt Don’, zegt overopa. ‘Het hangt er maar van af wat je bedoelt met efficiënt, en voor wie. Het is efficiënter voor de docent, maar ja, die had toen nog zo’n vijftwintig lessen aan klassen van tussen de vijftwintig en dertig kinderen. Dat is nu toch wel anders? Niet dan? Nu zijn de klassen kleiner, en is het aantal contacturen beperkt. Toch?’

‘Ja, dat klopt overopa, nu hebben we bij de meeste vakken zo rond de twintig kinderen in de klas, maar hoeveel lessen docenten geven, weet ik niet.’

Overopa: ‘Ik weet het ook niet zeker, maar ik dacht dat een fulltimebaan nu twintig lessen was. Daarmee hoopte men destijds het beroep van docent, na de kaalslag begin deze eeuw, aantrekkelijker te maken, en docenten weer docent te maken in plaats van lesboeren die noodgedwongen hun lessen afdraiden.’

Hoe motiveer je de leerling van de toekomst?

ADVIES: VRAAG HET DE LEERLINGEN VAN NU!

KAREN VERHEGGEN & JOHAN KEIJZER

Op verschillende vo-scholen houden wij interviews met leerlingen waarin wij hun vragen stellen over de ideale taalles. Uit de antwoorden komt een helder beeld naar voren. In dit artikel lichten wij hier opmerkingen en suggesties van leerlingen uit en schetsen we een nieuw perspectief waarin leerlingen en docenten samen goed talenonderwijs kunnen ontwikkelen.

Didactiek en organisatie

Als je leerlingen vraagt: 'Wanneer denk je bij een taalles: "Yes!!!"?', en: 'Wat moet een docent doen om jou actief te krijgen?', komen ze met vele suggesties. Zij willen meer eigen inbreng in de lessen en meer variatie in werkvormen. 'Docenten houden ons vaak van het werk', verzochten de gemotiveerde leerlingen. 'Zij zijn vaak veel te lang aan het woord en dan komen wij bijvoorbeeld aan spreekoefeningen niet toe!' Willen ze dan geen uitleg? Juist wel: ze zeggen dat een goede docent 'goed kan uitleggen', maar ze bedoelen dat hun docent in interactie met de klas dingen voordoet, tussendoor vragen stelt en YouTube-filmpjes en dergelijke gebruikt ter verlevendiging. De docent moet elke leerling individueel bij de les betrekken en niet altijd in algemene zin feedback geven aan de hele klas. 'Jullie hebben je woordjes weer slecht geleerd!' gaat over de hoofden van leerlingen heen en demotiveert met name diegenen die veel tijd steken in leren. Leerlingen vragen om individuele feedback en erkenning, om hulp en ondersteuning op maat, bijvoorbeeld bij groepswork. Leerlingen waarderen het enorm als docenten oog hebben voor hun individuele behoeften. Een leerling zegt: 'Veel docenten geven alleen les aan de leerlingen die altijd meteen hun vinger opsteken.' Met name over docenten die passie uitstralen voor hun vak, zijn leerlingen positief. 'Als je ziet dat ze er zelf voor gaan, doe je eerder mee!'

Inhoud

'Hoe zou jij de taalles inrichten wanneer je het voor het zeggen had?' Veel leerlingen antwoorden dat zij meer zelf willen doen om de taal te leren gebruiken en niet alleen leren over de taal. Heldere instructie, bijvoorbeeld over het doel van de opdrachten en de verwachtingen

van de docent, is daarbij een voorwaarde. Leerlingen vinden grammatica belangrijk 'om de toets voldoende te kunnen maken', maar zien het nut ervan bij spreken en luisteren niet in en ervaren het daarbij eerder als belemmerend. Een leerling: 'Bij Engels spreken denk ik helemaal niet aan grammatica, dan hoor ik wel of ik het goed zeg.' Een andere leerling verzucht: 'Als ik Frans praat, zit ik zo lang na te denken over de goede werkwoordsvorm, dat ik er geen woord uit krijg!', en bij Duits blijft het hardnekkig gaan over het juiste gebruik van de naamvallen. Leerlingen zien wel het belang in van grammaticaonderwijs bij het schrijven van een brief of bij het lezen van moeilijkere teksten. Een tip van een leerling: 'Geef bij de verschillende onderdelen aan of het voor schrijven of spreken is en in welke situatie je het nodig hebt, dan snap je veel beter waarom je het leert.'

De buitenwereld

Leerlingen willen de buitenwereld de school binnenhalen en vaker de school uit gaan. Taalexkursies naar het buitenland leveren veel meer leerrendement op als de leerlingen direct betrokken worden bij de organisatie ervan en als ze op de bestemming een taak uitvoeren. Bijvoorbeeld door een rondleiding te verzorgen in de doeltaal door een bepaalde stadswijk in een buitenlandse stad of door interviews af te nemen op een kerstmarkt of in een museum. Een leerling: 'Je moet dan de taal echt gebruiken, er is geen ontkomen aan. Je merkt dat je best wat geleerd hebt en je pikt in een gesprek ook snel uitdrukkingen op van je gesprekspartner.'

Sociale media

Als hulpmiddelen noemen leerlingen niet alleen het gebruik van laptops, maar juist van iPads. 'Je hebt dan alle boeken in één apparaat. We kunnen dan makkelijker in de les de site van de lesmethode opzoeken, waar actuele teksten en opdrachten te vinden zijn of zelf zoeken en werken op internet. En je kunt toch makkelijk met elkaar communiceren zonder kleppen voor je neus.' 'Via een spaarsysteem zouden we de iPads deels zelf kunnen financieren en de school betaalt natuurlijk mee van de driehonderd euro per leerling voor schoolboeken!'



Leerlingen vermelden ook dat docenten veel kunnen leren van computergames: daar is altijd sprake van een open einde en kun je op verschillende levels opereren. En wat te denken van Twittersessies? Je laat de leerlingen binnen een thema met elkaar twitteren in de doeltaal en projecteert na een kwartier de resultaten op het digibord. Zo kun je samen nabespreken wat er getwitterd is en fouten opsporen.

Conclusies

Tijdens interviews namen alle ondervraagde leerlingen onze vragen hoogst serieus en gaven zeer weloverwogen antwoorden. Zij denken zelf ook echt na over de taallessen en sparen zichzelf daarbij niet. 'Als de docent de moeite neemt om mijn vragen te beantwoorden, ga ik pas aan de slag om oefeningen te maken. Stom natuurlijk, want ik kan het ook best aan een medeleerling vragen!' Of: 'Ik weet ook wel dat ik de teksten beter snap als ik regelmatig woorden leer, maar ik kan me er vaak niet toe zetten.'

Wanneer leerlingen praten over een les met veel schrijven en invullen in het werkboek, reageren ze gelaten op onze vragen over wat ze daarvan leren. Ze lopen warm voor opdrachten waarbij ze wat meer vrijheid krijgen om dingen zelf uit te zoeken. Ze willen het liefst echte gesprekken voeren, met ruimte voor creativiteit en geen voorgestructureerde dialoges die ze uit het hoofd kunnen of moeten leren.

Onze belangrijkste conclusie is dat het raadplegen van leerlingen over het wat en hoe tijdens de taallessen beide partijen nieuwe inzichten oplevert. Geef niet alleen feedback, maar vraag er ook om: leerlingen nemen je serieus als je hen serieus neemt! Je zult zien dat de leerlingen, die met hun 'brein in ontwikkeling' veel beter *out of the box* kunnen denken, met zeer vruchtbare ideeën komen!

Wilt u meer weten over onze ervaringen? Neem dan contact op met <j.keijzer@aps.nl> of <k.verheggen@aps.nl>.

DE TOEKOMST VAN DE VIRTUELE LEEROMGEVING

NICK ZWART & JOHN DANIËLS

Nick Zwart is educatief 3D-specialist en ontwikkelt sinds 2006 virtuele educatieve applicaties in online 3D-werelden zoals *Second Life* en *OpenSim*. Zijn bedrijf Nixwård heeft voor De Digitale School een aantal onderzoeken gedaan naar het gebruik van virtuele leeromgevingen. Eind 2009 is hij begonnen met de bouw van het virtuele Engelse taaldorp Chatterdale in een *OpenSim*-omgeving. De Digitale School heeft hem een vervolgopdracht gegeven voor de bouw van een Frans taaldorp. Bij succes zullen er ongetwijfeld meer talen volgen. De vraag aan Nick is natuurlijk hoever de technische ontwikkelingen in de komende honderd jaar kunnen gaan om virtueel leren mogelijk te maken.

Wat nu al mogelijk is

Tijdens de lessen Engels kan een hele klas in Chatterdale rondlopen. Ze komen met de trein aan in het station waar ze om informatie kunnen vragen voor de terugreis naar huis. Ze kunnen een pub binnenlopen, op een barkruk gaan zitten en een consumptie bestellen, een kamer boeken in een hotel, gaan eten in een restaurant en boodschappen doen in de verschillende winkels. Ze worden te woord gestaan door *native speakers* of studenten Engels van een aantal hogescholen.

John: 'Is het niet lastig voor de ontvangende *native speaker* om zo veel leerlingen tegelijk over de vloer te hebben?

Zou het in de toekomst niet beter zijn om leerlingen individueel te laten inloggen vanaf een eigen werkplek binnen de school of thuis? Je krijgt dan in ieder geval meer spreiding van bezoekers in het taaldorp. Er kan op borden bij alle te bezoeken locaties teksten komen met de tijden waarop de post is bemenst. Dat gebeurt in het echte leven vaak ook.'

Nick: 'Ja, als een leerling individueel inlogt om eigen opdrachten uit te voeren is dat natuurlijk wel de mooiste oplossing. Een hogeschool levert de *shopkeepers* die aan dezelfde uren vastzitten als de scholen.

'Het hele dorp Chatterdale is er ook op ingericht dat alle leerlingen van een klas er tegelijk kunnen werken. De studenten van de hogeschool zullen op dat moment in hun computerlokaal zitten waar ieder over een eigen computer met koptelefoon en microfoon beschikt. De leerlingen kunnen op school maar ook vanaf thuis inloggen, dat hangt van de school af. Er zijn zeventien gebouwen waar een gesprek gevoerd kan worden, dus het zal niet meteen storm lopen bij het hotel, ieder kiest een ander gebouw om te starten. Aan het eind van het gesprek kan de *shopkeeper* het gesprek in een online database beoordelen. Want er moet uiteindelijk wel een cijfer uitrollen. In de toekomst zou het wel heel mooi zijn als er altijd mensen in Chatterdale rondlopen, zodat het een levend dorp wordt waar altijd iets te beleven is. We

hebben nu al rode knoppen bij alle gebouwen. Als een leerling erop klikt, wordt hij te woord gestaan.'

John: 'Zou het technisch mogelijk zijn om in de toekomst een schoolgebouw in een denkbeeldige stad neer te zetten met leslokalen voorzien van bordjes met de vakken die er worden gegeven? Dat moeten dan de gewone bestaande schoolvakken zijn. Bij elk vak staat vermeld in welke taal er wordt onderwezen. Daarmee kun je dus ook leerlingen trekken buiten ons taalgebied. Lessen aardrijkskunde kunnen bijvoorbeeld worden gegeven door buitenlandse docenten in hun eigen moedertaal, zonder dat deze hoeven te reizen.'

Nick: 'Dat is nu al mogelijk. Een sim (een virtueel gebied van 256 bij 256 meter) kan in verschillende delen worden opgedeeld, zodat op ieder stukje land met eigen spraak en eigen streaming video gewerkt kan worden zonder dat de andere delen daar last van hebben. Een docent zou vanuit huis, waar dan ook in de wereld, met een webcam en de juiste software zichtbaar kunnen zijn op een scherm in de virtuele vakruimte, terwijl leerlingen vanuit huis inloggen om het vak te volgen, maar dan verplaats je het lokaal naar een virtuele ruimte en dat is niet echt uitdagend. De uitdaging ligt meer in de extra mogelijkheden van 3D. Objecten zijn in 3D beter uit te leggen omdat je eromheen kunt lopen en je ze zo

van alle kanten kunt bekijken. Als je objecten vergroot, kun je er zelfs doorheen lopen. Oude gebouwen en voorwerpen die niet meer bestaan, kunnen in 3D worden nagebouwd. Ik ben voor De Digitale School bezig geweest om juist de meerwaarde van een 3D-omgeving in kaart te brengen.'

John: 'Is het dan ook technisch mogelijk om in zo'n virtueel schoolgebouw de *native speaker* een korte mondelinge of schriftelijke inleiding van tien minuten te laten houden waarin hij de aanwezige zittende leerlingen uitlegt wat ze moeten gaan doen, bijvoorbeeld een opdracht voor geschiedenis uitvoeren aan de hand van geprojecteerde URL's waar de gewenste informatie is te vinden?'

Nick: 'Ook dat is nu al mogelijk. De docent kan via streaming video aanwezig zijn om die inleiding te geven, maar het is ook mogelijk om de video van tevoren op te nemen en later af te spelen. Een leerling kan dan op een zelf gekozen moment een opdracht bekijken en die dan verder in de virtuele wereld uitvoeren. Het mooiste is natuurlijk als leerlingen met elkaar samenwerken aan een opdracht. We hebben een aantal tools die gekoppeld zijn aan een elo (Moodle). Een docent kan opdrachten en objecten voor de uitvoering uitdelen. De resultaten daarvan zijn in Moodle te volgen. Die Moodle-



koppeling heet in de volksmond “Sloodle”. Ik heb het afgelopen jaar, in opdracht van SURFnet, alle Sloodle-objecten naar onze virtuele wereld gehaald, getest, aangepast en er ook een Nederlandstalige handleiding bij geschreven. Deze objecten zijn nu voor het onderwijs in Nederland beschikbaar. Meer informatie daarover is te vinden op <www.sloodle.nl>.’

John: ‘Binnen of naast de school zou ook een ontmoetingsplaats moeten zijn waar jongeren, maar ook ouderen voor de volwasseneducatie van allerlei nationaliteiten elkaar kunnen ontmoeten en chatten, of nog beter, mondeling kunnen communiceren. Op de deur de bordjes met de taal, bijvoorbeeld “Ici on parle français”. Zou het technisch mogelijk zijn om binnen de gekozen ruimte mondeling contact te leggen en te onderhouden?’

Nick: ‘Elke ruimte kan een eigen spraaksysteem hebben. Buiten de ruimte is daar niets van te horen maar binnen hoort iedereen elkaar. Het is dus nu al zeer goed mogelijk om in een taal met elkaar te praten in die ruimte. Het is wel van belang dat er ook een docent of een *native speaker* bij is die het een beetje reguleert.

‘Het enige nadeel aan deze nieuwe vorm van werken is dat iedereen ook eerst moet leren werken met de *OpenSim*-viewer en moet leren rondlopen en communiceren. Uit de pilots die we tot nu toe gedaan hebben, blijkt dat het best nog wel een steile leercurve is. Het lijkt technisch gezien het meest op een game en de besturing is dan ook daarop ingesteld. In de toekomst wordt dat een stuk eenvoudiger, dan zal de viewer ingebed zijn op een webpagina die gewoon in je webbrowser opent, daar worden nu al de eerste stappen in gezet maar het kan nog wel even duren voordat het ook goed werkt.’

John: ‘En dan virtueel winkelen, zoals in het echte leven. Hoe zie je over honderd jaar taalleerders bijvoorbeeld een warenhuis binnengaan om kleren te kopen? Er zijn nu al internetwinkels waar je het gewenste product kunt opzoeken, bekijken, bestellen en betalen. Hoe simuleer je dergelijke winkels in je leeromgeving, zodat er ook mondeling gecommuniceerd kan worden?’

Nick: ‘We staan nog maar aan het begin, de objecten zoals kleding, auto’s enzovoort worden nu nog door mij in elkaar gezet. Maar ik hoop dat er in de toekomst echte merken aan deze virtuele educatie zullen meewerken. Dat zou niet alleen voor de kleding interessant zijn maar ook voor de andere objecten. Een autofabrikant



ontwerpt zijn auto’s nu al in 3D, dus een eenvoudige stap zou zijn om een eenvoudige versie van die auto ook beschikbaar te stellen voor een virtuele wereld. Hier lopen de technieken nog niet helemaal synchroon met elkaar. In *OpenSim* en *Second Life* worden nu wel de eerste stappen gezet om een 3D-object vanuit een professioneel ontwerpprogramma te importeren, maar dat moet nog verder uitgewerkt worden. Over honderd jaar zal dat zeker geen probleem meer zijn. Op dit moment hebben we in Chatterdale een *Boots Pharmacy* en ook koffie van *Costa* bij de *fish & chips shop*. Dat zijn merken die echt in Engeland te vinden zijn. Leerlingen zullen deze dan

ook herkennen wanneer ze een keer in Engeland zijn. Ik heb deze merken zelf in Chatterdale geplaatst, maar als bedrijven een virtuele wereld willen sponsoren, dan zijn ze nu al van harte welkom.

‘Over honderd jaar zal het ook mogelijk zijn om met een virtueel persoon te praten. Een intelligente robot kan horen wat iemand zegt en dan ook in spraak antwoorden. Als leerlingen dan niet goed formuleren, zal de robot ze helpen door vragen te stellen of aanwijzingen te geven. Elke winkel krijgt dan zijn eigen spraakrobot. Op dit moment hebben we als test een aantal robots in Chatterdale staan die dat via *textchat* al doen.

‘Taal moet de verbindende factor in het geheel zijn. Vandaar dat we zo veel mogelijk via spraak met elkaar proberen te werken in de 3D-omgeving. Ik organiseer al geregeld bijeenkomsten met collega’s in Chatterdale, en die lopen op rolletjes. Ik denk dat het nu van belang is om voor Engels en Frans goed lesmateriaal te maken voor de virtuele dorpen Chatterdale en Parolay. Om de docenten wegwijs te maken in ons virtuele taaldorp zijn we dit jaar met een training gestart.’

Meer informatie is te vinden op <www.chatterdale.nl>, <www.digischool.nl/3d>, <www.sloodle.nl> en <www.nixward.net>.

NIEUWE ICT-TOEPASSINGEN IN HET TAALONDERWIJS

RINTSE VAN DER WERF & ANNE VERMEER

De opkomst van nieuwe informatie- en communicatietechnologie en de toepassing daarvan in ons dagelijks leven heeft de afgelopen decennia voor grote veranderingen gezorgd in de manier waarop we taal gebruiken. Sommige veranderingen zijn duidelijk zichtbaar doordat ze te maken hebben met specifieke eigenschappen van de technologie, zoals de ontwikkeling van sms-taal als antwoord op de beperking in het aantal karakters per bericht en (soms) het ontbreken van een toetsenbord. Andere veranderingen zijn minder direct zichtbaar, zoals bijvoorbeeld de toename van het belang van een goede beheersing van het Engels, omdat dit de dominante voertaal is op het internet. Zonder Engels dus geen goede toegang tot veel online informatie.

Taaltechnologie komt van buiten het onderwijs

Taal is een cruciale factor voor veel nieuwe toepassingen van informatie- en communicatietechnologie. Het is geen toeval dat Google, als marktleider in zoektechnologie voor het internet, ook vooroploopt in de ontwikkeling van taaltechnologische toepassingen zoals vertaalsoftware. Het ontwikkelen van slimme, nieuwe (online) toepassingen is steeds vaker een kwestie van het zoeken, interpreteren, combineren, en op het juiste moment en op een handige manier leveren van informatie. En deze informatie heeft vaak de vorm van geschreven, en soms gesproken, taal. Het protocol waarmee computers met elkaar communiceren via het internet heet niet voor niets 'hypertext transfer protocol' (http).

Het gebruik van deze nieuwe vormen van ICT in het onderwijs staat nog in de kinderschoenen. Het zoeken, interpreteren, combineren en aanleveren van informatie (of eigenlijk lesmateriaal) is nog steeds vooral een taak voor experts zoals auteurs en/of docenten. Voor de komende decennia mag worden verwacht dat de rol van technologie hierbij echter steeds belangrijker wordt. Dat dit zeker ook voor het taalonderwijs geldt komt door een combinatie van wat wel *technology-push* en *technology-pull*-factoren wordt genoemd. Op allerlei gebieden gaat de ontwikkeling van taaltechnologie met sprongen vooruit door de hierboven beschreven ver-

wevenheid van informatie, kennis, communicatie en taal. Deze ontwikkelingen worden niet primair gedreven door het onderwijs, maar sijpelen er wel in door (*technology push*). Anderzijds bestaat er in het taalonderwijs een sterke roep om het gebruik van authentiek materiaal en is er daarnaast een sterke behoefte aan differentiatie en maatwerk, vooral ook omdat er grote individuele verschillen bestaan tussen taalleerders in taalbeheersing enerzijds, en taalbehoeften anderzijds. Nieuwe toepassingen van ICT kunnen hierbij helpen (*technology pull*). Hieronder volgt een voorbeeld van een dergelijke technologie: de Nieuwslezers (of Knowble Articles voor het modernevreemdtaalenonderwijs).

De taaltechnologie zoekt bruikbare teksten

Knowble Articles is een toepassing die automatisch lesmateriaal op maat genereert door het combineren van allerlei informatie die online wordt gevonden. Belangrijkste component is een zoekmachine die continu teksten van het internet verzamelt, zoals bijvoorbeeld nieuwsberichten. Voor het Nederlands worden zo per dag ruim 1.200 nieuwsberichten gevonden. Voor het Engels en Duits zelfs meer dan 1.500 artikelen per dag. Ieder artikel wordt technisch en functioneel geanalyseerd met behulp van taaltechnologie: wat is het onderwerp van de tekst, welke woorden staan erin, hoelang zijn zinnen et cetera. Teksten worden op basis van deze analyse onder andere ingedeeld op taalniveau en ook geclusterd op onderwerp. Naast de nieuwsberichten wordt ook allerlei ander basismateriaal verzameld, zoals bijvoorbeeld definities van woorden, vertalingen, voorbeeldzinnen en uitspraak.

De uitdaging is om uit deze grote verzameling basismateriaal de verschillende elementen zo te selecteren en met elkaar te combineren dat er voor de taalleerder bruikbaar, nuttig en motiverend lesmateriaal ontstaat. *Bruikbaar* betekent bijvoorbeeld dat een tekst voor een leerder niet te moeilijk, maar ook niet te makkelijk is: net boven zijn huidige niveau, zodat er voldoende mogelijkheden zijn om nieuwe taal te leren. *Nuttig* omdat het bijdraagt aan taalontwikkeling in de richting van bepaal-



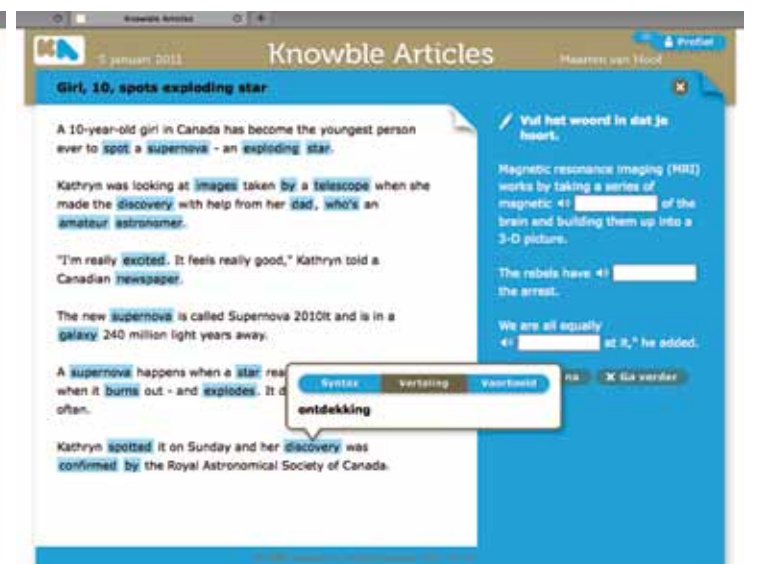
Figuur 1. Voorpagina van Knowble Articles

de leerdoelen (of eindtermen). En *motiverend* omdat het aansluit bij interesses en voorkennis, waardoor ook meer leereffect optreedt.

Elke leerling een tekst op eigen niveau

In figuur 1 staat een schermafbeelding van de voorpagina van Knowble Articles. In dit geval de Engelse versie die is ontwikkeld voor het vergroten van de woordenschat. Voor iedere individuele leerder wordt iedere dag een selectie uit het nieuws van de dag gemaakt. Per onderwerp (bijvoorbeeld binnenland, sport, economie) worden zes artikelen geselecteerd die aansluiten bij het vocabulairniveau van de leerder. Bij ieder artikel wordt er automatisch voor gezorgd dat er een aantal onbekende woorden in zitten die geleerd moeten worden (in dit geval omdat ze de afgelopen twintig jaar veelvuldig in de Cito-examens voorkwamen). De leerder selecteert uit de voorpagina een bericht dat hij interessant vindt om te lezen en daarmee opent figuur 2.

In figuur 2 verschijnt het nieuwsbericht waarbij nieuwe, moeilijke woorden die tot de leerdoelen behoren, ondersteund worden met een vertaling naar het Nederlands, informatie over woordopbouw, uitspraak, extra voorbeeldzinnen en eventueel een definitie in het Engels. Voor een aantal van deze doelwoorden worden automatisch opdrachten gegenereerd. Oefeningen die tot op heden zijn geïmplementeerd, zijn: dictee, woord slepen, woord aanvullen en werkwoord vervoegen. De voortgang van de leerder wordt bijgehouden in termen van gelezen teksten, gelezen woorden, resultaten op de oefeningen. Deze informatie wordt gecombineerd in



Figuur 2. Nieuwsbericht

een model van de gebruiker waarin is vastgelegd welke woorden in welke mate bekend zijn. De informatie uit dit model wordt weer gebruikt in het selecteren van nieuwsberichten voor een nieuwe persoonlijke krant de volgende dag.

In de toekomst ook voor spreken en luisteren

Articles is een voorbeeld van een zogenaamd open leerstelsel waarbij door de inzet van technologie continu nieuw materiaal kan worden toegevoegd en geëvalueerd op de bruikbaarheid voor bepaalde onderwijsdoelstellingen. Qua werking lijkt het dus op een internetzoekmachine. Zo'n zoekmachine evalueert continu nieuwe informatie op bruikbaarheid, gegeven een informatievraag van een gebruiker. Op dezelfde wijze evalueert Articles tekstuele informatie op bruikbaarheid, gegeven een bepaalde onderwijsbehoefte bij de gebruiker.

Door de zich snel ontwikkelende (taal)technologie zal dit type toepassingen in de toekomst steeds beter in staat zijn om lesmateriaal en leerder op een slimme manier aan elkaar te koppelen, waarbij ook andere communicatieve vaardigheden zoals luisteren en spreken op nieuwe manieren kunnen worden aangeleerd. Het is een kwestie van tijd voordat het eerste mobiele apparaat alle gesproken taal van een gebruiker opneemt, analyseert en vervolgens adviseert over hoe de communicatie kan worden verbeterd.

LITERATUUR

Daniëls, J. A. M. (2010). Alane, slimme Nieuwslezer: Online leermodel voor leesvaardigheid en woordverwerving. *Levende Talen Magazine*, 97(4), 36-37.

Over honderd jaar hoeven leerlingen niet allemaal tegelijk in de gymzaal examen te doen

HELMUT RAUSCHENBERG

In de laatste twintig jaar heeft er een stormachtige ontwikkeling plaatsgevonden van digitale tekstverwerking tot de opbouw van multimediale sociale netwerken op internet. Wat vandaag allemaal kan, was dertig jaar geleden nog volstrekt onvoorstelbaar. Als wij nu ter gelegenheid van het honderdjarig bestaan van Levende Talen onze gedachten laten gaan over hoe de examinering in de toekomst – of zelfs over honderd jaar – eruit zou kunnen zien, dan kunnen wij onze fantasie dus gerust de vrije loop laten. Jules Verne voorspelde toch ook meer dan honderd jaar vóór 20 juli 1969 een reis naar de maan!

Stel je voor

Een denkbeeldige kandidaat heeft in 2111 vlijtig geleerd en geoefend in de vlo (virtuele leeromgeving) en is daarin af en toe ook bijgestaan door zijn hmc (human monitoring coach). Hij heeft onder andere vierhonderd uur via de vlo in direct contact met (virtuele) Duitstalige partners geoefend. De verfijnde ERK-niveautoetsen heeft hij tot en met niveau B2.8 doorlopen en hij gaat nu op voor zijn C1.

Hij zet zijn multimediahelm op en spreekt zijn verzoek in. De centrale computer van de exameninstantie start na verificatie van zijn identiteit (via zijn geïmplanteerde DigiD-chip) de projectie van de virtuele examenomgeving. Onze kandidaat ontvangt een complexe opdracht en moet zich luisterend, lezend, schrijvend en sprekend zien te redden in situaties die worden aangepast aan het wisselend resultaat van zijn talig handelen. De computer scoort niet alleen op correctheid, maar ook op doeltreffendheid en sociale aangepastheid. Na

25 minuten wordt de toets gestopt. Onze kandidaat ontvangt meteen felicitaties. Het behalen van C1.2 wordt op zijn DigiD-chip bijgeschreven. Hij kan zijn helm afzetten.

Voorlopig alleen maar vragen

Wordt dit virtuele taaldorp met automatische beoordeling realiteit? Hoever komen we in één eeuw met de ontwikkeling van spraakherkenning – zelfs die van afwijkend sprekende taalleerders? Kan de natuurlijke omgeving over een eeuw al zo perfect virtueel worden nagebootst dat de reacties van het systeem zich aanpassen aan het niveau en taalgebruik van de leerder/kandidaat? Is het dan niet eerder denkbaar dat iedereen straks een klein vertaalcomputertje met zich meedraagt in anderstalige omgevingen en daarmee de wederzijdse uitingen in de moedertaal omzet in de taal van de gesprekspartner?

In dit scenario is het lezen en schrijven eigenlijk allang geen issue meer. Anderstalige teksten worden foutloos automatisch vertaald en dat geldt ook voor zelf geproduceerde teksten (vertaald terwijl u tikt).

En wat te denken van de doorbraak op het gebied van het DNA-geheugen rond de jaren zeventig van deze eeuw? Zo gauw informatie uit biomassa leesbaar wordt en ook weer op 'lege' biomassa geschreven kan worden, dan hang je er toch gewoon een kwabje Frans bij voor je vakantie? Wat valt er dan nog te toetsen? Ik draaf door. *Back to reality.*

Hoever zijn we op dit moment?

Er worden digitale examens aangeboden (bb en kb voor al), maar er loopt ook een experiment met Duits havo. In

OP WEG NAAR FLEXIBELE, ADAPTIEVE EXAMENS ONLINE

essentie betreft het een mix van opgaven kijk-, luisteren leesvaardigheid die per computer wordt aangeboden. De leerlingen kunnen daarbij ook de opgaven kijk- en luistervaardigheid in eigen tempo en regie doen en vrij door het examen navigeren. Zij bevinden zich daarbij in een multimediale omgeving, zoals in hun echte leven. Het enige verschil is dat ze niet even een antwoord op een vraag kunnen opzoeken of een online woordenboek raadplegen.

Uiteraard corrigeert de software de gesloten vragen automatisch. De open vragen moeten nog met behulp van correctiesoftware worden nagekeken.

Adaptieve examinering

In principe zou dit soort examens geheim kunnen worden gehouden. De software kan pas op het moment van de examenafname de opgaven vrijgeven. Voordeel van geheimhouding zou zijn dat er in de loop van de tijd zonder extra kosten een behoorlijke voorraad opgaven kan worden opgebouwd die voor meer flexibele examinering beschikbaar komt. Van de opgaven is empirisch exact bekend welke kwaliteit en moeilijkheidsgraad zij hebben. Als uit een dergelijk corpus de beste vragen worden gekozen, kan de toetslengte teruggebracht worden zonder dat de betrouwbaarheid van de toets als geheel afneemt.

Als het examen of de toets online wordt aangeboden, kan de samenstelling daarvan worden bepaald aan de hand van de vaardigheid van de kandidaat (adaptieve toetsing). Deze krijgt dan de eerste vraag op een moeilijkheidsgraad aangeboden die duidelijk onder zijn niveau ligt. Bij een juist antwoord krijgt hij

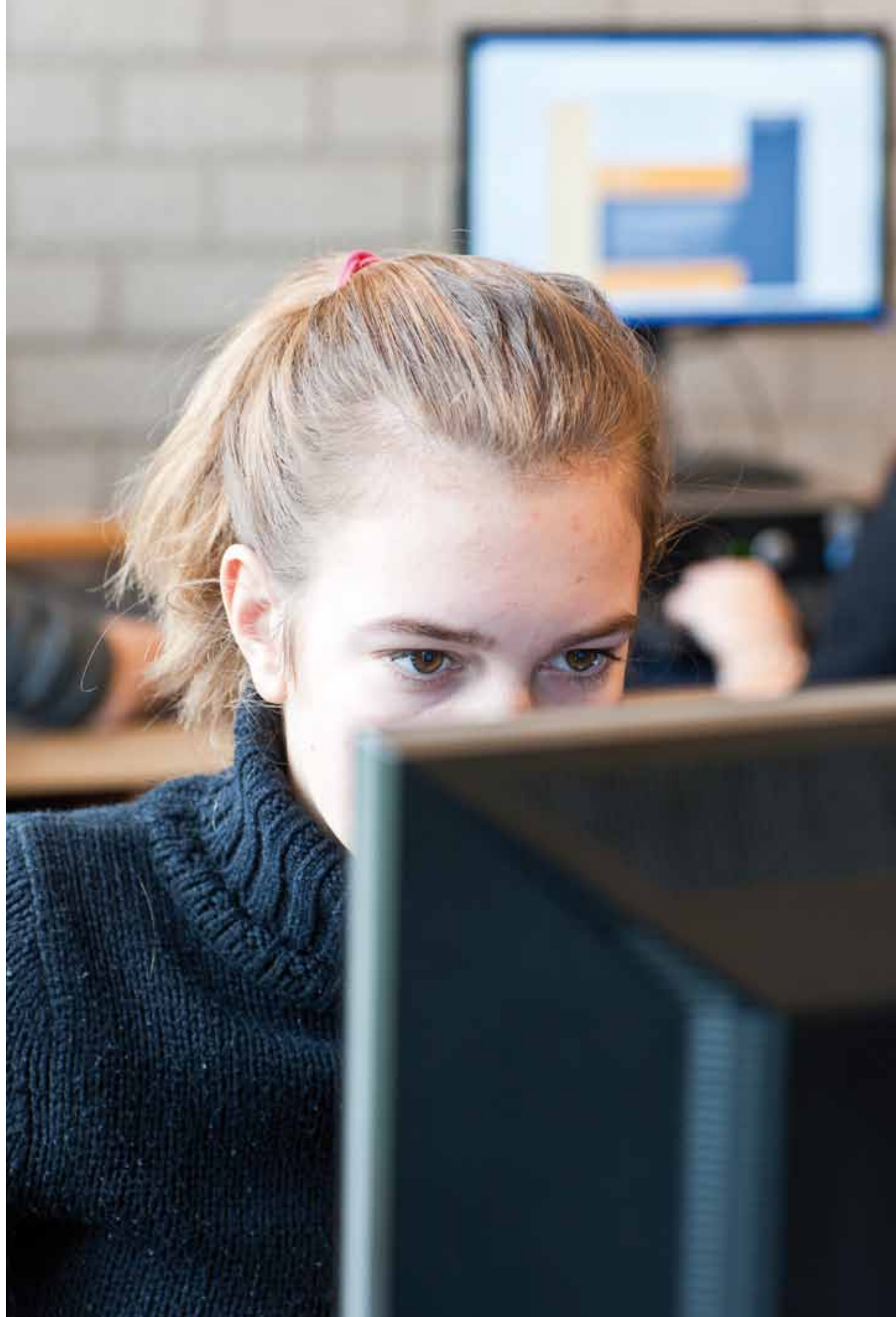
een iets moeilijkere vraag. Dat gaat zo door tot zijn eerste fout. Dan haalt het programma een minder moeilijke vraag op. Binnen niet al te lange tijd past het programma zich aan het niveau van de kandidaat aan, doet nog een beetje aan finetuning en kan mogelijk al na minder dan dertig minuten het examen beëindigen. De uitslag laat aan precisie niets te wensen over. Een examen dat de slechtste en de beste leerlingen van een cohort moet meten, kan hier niet aan tippen. Met een beetje goede wil laten leerlingen zich rond 2030 individueel online examineren op het moment dat zij en de school van mening zijn dat zij daar klaar voor zijn.

Techniek is niet het belangrijkste

Al deze bespiegelingen laten buiten beschouwing dat wij ons allereerst moeten afvragen hoe wij het best de kennis en vaardigheden kunnen toetsen die voor de leerlingen in de toekomst relevant zullen zijn. Moet het centraal examen uitsluitend leesvaardigheid blijven toetsen? Moet dat in deze vorm blijven doorgaan? Zijn wij aan een grotere herziening van ons onderwijs en de afsluiting ervan toe? Wat moet en mag het kosten om examens levensecht te laten lijken?

En waarom maakt elk EU-land weer andere toetsen en examens voor onze doeltalen? Hoe wenselijk is het nog dat Spaans in Denemarken anders wordt getoetst dan in Griekenland?

Het is aan een vakvereniging als Levende Talen en haar zusterverenigingen om over deze vragen mee te denken, om proactief gewenst beleid te schetsen en te stimuleren. Als dat gebeurt, valt er vast ook op de tweehonderdste verjaardag nog iets te vieren.



Gespreksvaardigheid en holografische simulaties op ERK-niveau. EEN TOEKOMSTPERSPECTIEF?

BAS TRIMBOS

Zou nieuwe technologie het mogelijk kunnen maken gespreksvaardigheid in visueel levensechte situaties te oefenen en te toetsen? Voor de organisatie van de toetsen is dan wel een database nodig die gevuld is met visueel levensechte situaties die gekoppeld en geïkt zijn aan ERK-niveaus. Wat zijn de technologische mogelijkheden hiervoor? En welke ontwikkelingen in het verleden en heden kunnen een bijdrage leveren aan bovenstaande perspectieven in de toekomst?

Taaldorpen

Al vanaf de jaren tachtig van de vorige eeuw worden taaldorpen ingezet om gespreksvaardigheid te toetsen. Leerlingen worden voorbereid op het taaldorp door in de lessen extra aandacht te besteden aan de situaties waaraan zij later blootgesteld worden. De mate waarin zowel de lessen als de toetsen zijn ingericht staat nog vaak ver van de realistische werkelijkheid af. Er worden bijvoorbeeld stalletjes ingericht die een politiebureau moeten voorstellen op een manier waarop een politiebureau er heden ten dage vast niet uitziet. Steeds vaker zie je ook digitale of virtuele varianten van het taaldorp, zoals in *Active Worlds of Second Life*. Ze benaderen de werkelijkheid al beter maar zijn nog niet compleet de visuele werkelijkheid waarin een leerling vanuit de eerste persoon enkelvoud een taak moet uitvoeren in bijvoorbeeld een bakkerij. In de toekomst zou het zo moeten zijn dat je als leerling daadwerkelijk een bakkerij binnenstapt met echte beelden en geluiden waarin je je taak uitvoert. Is het met de huidige en toekomstige technologie mogelijk visueel daadwerkelijk een bakkerij binnen te stappen waarbij een leerling dan 'echt' een taak uitvoert?

Simulatieprogramma's

Al in de jaren zeventig van de vorige eeuw werden holografische simulaties geïntroduceerd in de serie *Star Trek*. In een zogenaamd *holodeck*, een ruimte binnen een ruimteschip, kon de bemanning vanuit een database een programma selecteren en daarmee actief interacteren, waarbij het leek alsof je visueel echt in die situatie zat. Vaak werd dit ter ontspanning gedaan maar soms werd

deze techniek ook gebruikt voor het oplossen van een probleem.

Simulatieprogramma's worden al lange tijd in de luchtvaart ingezet om piloten op te leiden. Ook in spellen wordt veelvuldig gebruikgemaakt van het simuleren van situaties waarin de speler in de rol kruipt van een fictief personage om een taak interactief uit te voeren met visueel bijna levensechte beelden.

Toepassen voor gespreksvaardigheid

In de toekomst zouden leerlingen in een leeg lokaal taken kunnen uitvoeren in een visueel echte situatie. Ze hoeven alleen maar een bril met geïntegreerde koptelefoon en microfoon op te zetten. Er wordt dan een *holodeck* gecreëerd, waarin leerlingen rondlopen om taken uit te voeren. Deze brillen zijn nu al te koop.

Aardige bijkomstigheid is dat de uitvoering van de taak digitaal opgenomen kan worden en toegankelijk kan worden gemaakt voor leerlingen. Daardoor kunnen ze zelfreflectie plegen op hun prestatie. Tevens stellen de beelden de docent in staat de leerlingen verder te begeleiden in hun leerproces. Een ander gunstig effect is dat de docent niet aanwezig hoeft te zijn bij de uitvoering, waardoor kostbare lestijd bespaard wordt en de organisatie van het toetsen van gespreksvaardigheid vergemakkelijkt wordt.

Een database van taken op ERK-niveau

Om voldoende taken beschikbaar te hebben op alle ERK-niveaus zou een database ingericht moeten worden waaruit docenten taken op ERK-niveau, passend bij het niveau van de leerling, kunnen selecteren. Dit vraagt om Europese afstemming. Immers een van de doelen van het ERK is om vergelijking van taalprestaties in Europees perspectief zo breed mogelijk te maken. In een ijkingsproces waarin verschillende Europese (onderzoeks)instituten een rol spelen, gecoördineerd door bijvoorbeeld de Raad van Europa, zou men het eens moeten worden over de vraag welke (virtuele) taken met welke kenmerken een bepaald gedrag uitlokken op een bepaald ERK-niveau.



Een holodeck



Virtualreality-videobril (Vuzix iWear)

De taken die voor de moderne vreemde talen ontwikkeld zouden moeten worden, zijn af te leiden uit de verschillende domeinen van het ERK: Dagelijks Leven (DL), Publieke Sector (PU), Werk (WE) en Opleiding (OPL) en de daaraan gerelateerde thema's/onderwerpen.

Voor A1-niveau gaat het om de volgende thema's binnen de domeinen Dagelijks Leven en Publieke Sector (Breakthrough, 2001):

Dagelijks Leven

1. persoonlijke identificatie
2. (t)huis en omgeving
3. dagelijks leven
4. vrije tijd en ontspanning
5. relaties met andere mensen

Publieke Sector

1. ontspanning: bioscoop, theater, toeschouwers bij sportevenementen
2. reizen
3. gezondheid en lichaamsverzorging
4. winkelen
5. eten en drinken
6. diensten

Wanneer de taken geïjkt zijn, zouden deze vertaald moeten worden naar holografische uitwerkingen die via een Europese databank ontsloten kunnen worden, zodat docenten taken kunnen selecteren op ERK-niveau voor hun specifieke groep leerlingen.

Voor het afnemen van examens zou een speciale Europese examendatabank ingericht kunnen worden met holografische taken die leerlingen uitvoeren, gekoppeld aan de examenprogramma's van het betreffende land. De prestaties van die examens zouden in de toekomst door internationale specialisten beoordeeld

kunnen worden zodat de beoordeling meer valide is, doordat twee externe personen beoordelen in plaats van één docent, en dan liefst ook nog vanuit een andere, neutrale context.

Conclusie

Wat zijn de kansen dat bovengenoemde ideeën daadwerkelijk uitgevoerd kunnen worden? Er zijn al vele technologieën beschikbaar die hiervoor geschikt zouden zijn en die slechts voor wat de interactie betreft verder uitgewerkt zouden moeten worden. Het zou zo moeten zijn dat wanneer een leerling iets zegt er ook een passende reactie op komt. Dit houdt in dat er bij het programmeren van een holografisch programma rekening gehouden moet worden met de verschillende teksten die je als deelnemer kunt uiten en de verschillende reacties die daarop dan kunnen volgen. Daar ligt een mooie technologische uitdaging voor de toekomst.

Voor wat de Europese databank betreft, zal het nogal wat afstemming vergen tussen de verschillende Europese (onderzoeks)instituten om het eens te worden over het feit of een taak op een bepaald niveau ook daadwerkelijk gedrag op dat beoogde niveau ontlokt.

De toekomst zal moeten uitwijzen of deze technologisch reeds te realiseren leeromgeving er wel of niet komt. Veel van wat vroeger sciencefiction leek, is later gewoon werkelijkheid geworden.

LITERATUUR

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaB-MVT.

Trim, J. L. M. (2001). *Breakthrough*. Cambridge: University of Cambridge ESOL.

Internet

<www.erk.nl>, <www.activeworlds.com>, <www.secondlife.nl>

Auteurs

HUUB VAN DEN BERGH (1957) is als docent en onderzoeker verbonden aan het departement Nederlands van de Universiteit Utrecht.

SÉVERINE BLACHE (1970) was docente Frans in het voortgezet onderwijs en werkt nu als senior medewerker projecten bij het Europees Platform.

PETER BROEDER (1959) is verbonden aan de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit van Tilburg.

PETER-ARNO COPPEN (1958) is taalkundige en hoogleraar Vakdidactiek en Schoolvakontwikkeling op de wetenschapsgebieden taal, cultuur en geschiedenis aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Daarnaast is hij redacteur van de tijdschriften *Onze Taal* en *Neder-L*.

JOHN DANIËLS (1934) was van 1965 tot 1995 docent Frans in het algemeen voortgezet onderwijs. Hij was van 1999 tot 2011 internetmedewerker van *Levende Talen* en *Levende Talen Magazine*.

ELLY DEELDER (1978) is senior medewerker projecten en coördinator vto Engels bij het Europees Platform in Haarlem.

JOOP DIRKSEN (1949) is leraar Nederlands aan het Pleincollege Eckart in Eindhoven en leermiddelenauteur.

HANS VAN DRIEL (1952) is vicedecaan Onderwijs aan de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit van Tilburg en in die functie onder andere verantwoordelijk voor de lerarenopleiding Nederlands die aldaar start in september 2011.

MARIANNE DRIESSEN (1957) is senior consultant bij CINOP op het gebied van talen en andere basisvaardigheden in het beroepsonderwijs, en was daarvoor onder andere docent Engels en ontwerper/ontwikkelaar van educatieve software en e-learning.

THEO VAN ELS (1936) was een vijftal jaren docent Engels in het voortgezet onderwijs. Vanaf 1965 tot 2000 is hij werkzaam geweest aan de Radboud Universiteit Nijmegen. In 1981 werd hij benoemd tot hoogleraar Toegepaste Taalkunde en in 1994 tot rector magnificus. Hij was onder andere hoofdauteur van *Horizon Taal: Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen*.

ARTHUR VAN ESSEN (1938) was leraar Engels te Rotterdam en hoogleraar Toegepaste Taalwetenschap en Alfadidactiek aan de Rijksuniversiteit Groningen.

RICK DE GRAAFF (1966) is onderzoeker en vakdidacticus mvt aan het IVLOS en de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht.

KERSTIN HÄMMERLING (1977) studeerde Taal- en Cultuurwetenschappen in Ierland en Nijmegen. Ze werkte als docente Engels en Duits op het Montessori College in Nijmegen en bij het Europees Platform voor verschillende subsidieprogramma's rondom internationalisering en talenonderwijs. Sinds 2009 is zij werkzaam bij de onderwijsafdeling van het Duitsland Instituut Amsterdam als coördinator Duitse taal en cultuur.

EMMEKEN VAN DER HEIJDEN (1967) is directeur Strategie en Beleid aan de Universiteit van Tilburg en tevens adjunct-secretaris. Zij promoveerde in Nederlandse taalwetenschap aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

ARIE HOEFLAAK (1942) was docent Frans aan het Groen van Prinsterercollege te Den Haag en aan het Ashramcollege te Alphen aan den Rijn, vakdidacticus en docent taalvaardigheid aan de Vrije Universiteit van Amsterdam en aan de Universiteit van Leiden. Hij is tevens redacteur Frans van *Levende Talen Magazine*.

HANS HULSHOF (1946) is hoogleraar Didactiek van het Nederlands aan de Universiteit Leiden.

JEF JACOBS (1946) is als germanist/mediëvist verbonden aan de Universiteit van Leiden. Hij was van 2002 tot 2008 portefeuillehouder Onderwijs van de Leidse letterenfaculteit, daarvoor vakdidacticus Duits en schoolleider.

KRISTI JAUREGI heeft het Europese project NIFLAR (Networked Interaction in Foreign Language Acquisition and Research, <www.niflar.eu>) over implementatie van synchrone interactie in het talenonderwijs gecoördineerd en is werkzaam als docent-onderzoeker aan de Universiteit Utrecht, departement Moderne Talen. Ze doet onder andere onderzoek naar de meerwaarde van het inzetten van interactieve communicatiemiddelen in het talenonderwijs.

JOHAN KEIJZER (1961), oud-docent Duits, is trainer/consultant bij APS onder andere als lid van de Talengroep. Binnen de Talengroep houdt hij zich bezig met de meest uiteenlopende thema's, zoals het ontwerpen van taaldorpen, spreekvaardigheid, taakgericht werken, het ERK en activerende didactiek. Op dit moment hebben taakgericht werken en de rol van de docent in de taalles zijn bijzondere belangstelling.

BARBARA KRSTOVIC is docente Engels en coördinator van het Taal Expertise Centrum op het IJburg College Amsterdam.

ERIK KWAKERNAAK (1942) was lerarenopleider Duits aan de Lerarenopleiding Zuidwest-Nederland (later Hogeschool Rotterdam) in Delft en aan de Rijksuniversiteit Groningen. Hij is auteur van onder meer *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs* en redacteur Duits van *Levende Talen Magazine*.

ALIKE LAST (1961) is docente Frans, nascholer en arbeids- en organisatiepsychologe. Zij heeft ruim vijftien jaar ervaring als trainer en nascholer en daarbij tien jaar als docente Frans. Zij is oprichtster en docente van Vrolijk & Frans, taal leren met plezier en van Taalleermethoden.nl. Zij verzorgt als nascholer TPRS & TPR- en MI-trainingen en ze heeft de afgelopen jaren TPRS-trainingen in Nederland georganiseerd voor Blaine Ray en Susan Gross.

GUUS PERRY (1951) is trainer/consultant bij APS en is docent Engels aan het Merletcollege. Bij het APS werkt hij als lid van de Talengroep aan onder meer ICT en taalonderwijs. Op dit moment hebben tto, het digitale schoolbord en het inzetten van de iPad in het onderwijs zijn bijzondere belangstelling.

HELMUT RAUSCHENBERG (1953) was docent Duits havo/vwo en mo A, lid van het sectiebestuur Duits en penningmeester van Levende Talen. Hij werkt in een onderwijsgerelateerde functie.

ALEX M.J. RIEMERSMA (1953) is lector Fries en Meertaligheid in Onderwijs en Opvoeding. Hij is in 1994 gepromoveerd op onderzoek naar de beheersing van het Nederlands en het Fries aan het einde van de basisschool. Hij is lerarenopleider Fries aan de hogeschool NHL en onderzoeker bij het Mercator Europees Kenniscentrum voor Meertaligheid en Taalleren aan de Fryske Akademy.

MIA STOKMANS (1962) is verbonden als universitair hoofddocent aan de faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit van Tilburg.

ANTJE VAN DER TAK (1977) komt oorspronkelijk uit Duitsland en heeft het afgelopen jaar aan de NHL in Leeuwarden haar tweedegraads bevoegdheid voor Duits gehaald en werkt als docent Duits aan het CSG Liudger in Drachten.

BAS TRIMBOS (1969) was docent Engels en Frans van 1992 tot 2004. Sinds 2000 is hij leerplanontwikkelaar moderne vreemde talen bij SLO.

DIRK TUIN (1952) is medewerker van SLO (het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling) en van daaruit betrokken geweest bij het Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen (NAP-MVT) en het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT).

PIET-HEIN VAN DE VEN (1946) is universitair hoofddocent vakdidactiek aan het Instituut voor Leraar en School van de Radboud Universiteit Nijmegen. Als vakdidacticus Nederlands verzorgt hij onderwijs aan de universitaire lerarenopleiding. Daarnaast verricht en begeleidt hij onderzoek naar geschiedenis en praktijk van taalonderwijs, vanuit een internationaal-vergelijkende vraagstelling.

TOON VAN DER VEN (1953) is als docent Engels en Nederlands werkzaam geweest in mavo, vmbo en mbo. Na een baan als adviseur van enkele jaren bij CINOP, werkt hij nu als lerarenopleider in het hbo.

KAREN VERHEGGEN (1949) was docente Frans en ckv1 op het Da Vinci College in Purmerend en werkt nu als trainer/adviseur vo voor APS te Utrecht.

ANNE VERMEER (1951) is universitair hoofddocent Communicatie- en Informatiewetenschappen aan de Universiteit van Tilburg en houdt zich bezig met onderwijs en onderzoek van het leren en onderwijzen van Nederlands als tweede taal.

RINTSE VAN DER WERF (1976) is een van de oprichters van Edia Educatie Technologie en is gespecialiseerd in het ontwikkelen en toepassen van innovatieve taaltechnologie in het onderwijs.

WILMA VAN DER WESTEN (1955) is senior adviseur Taalbeleid aan De Haagse Hogeschool. Ze is verder bestuurslid van Levende Talen en Het Schoolvak Nederlands en voorzitter van het Nederlands-Vlaams Platform Taalbeleid Hoger Onderwijs.

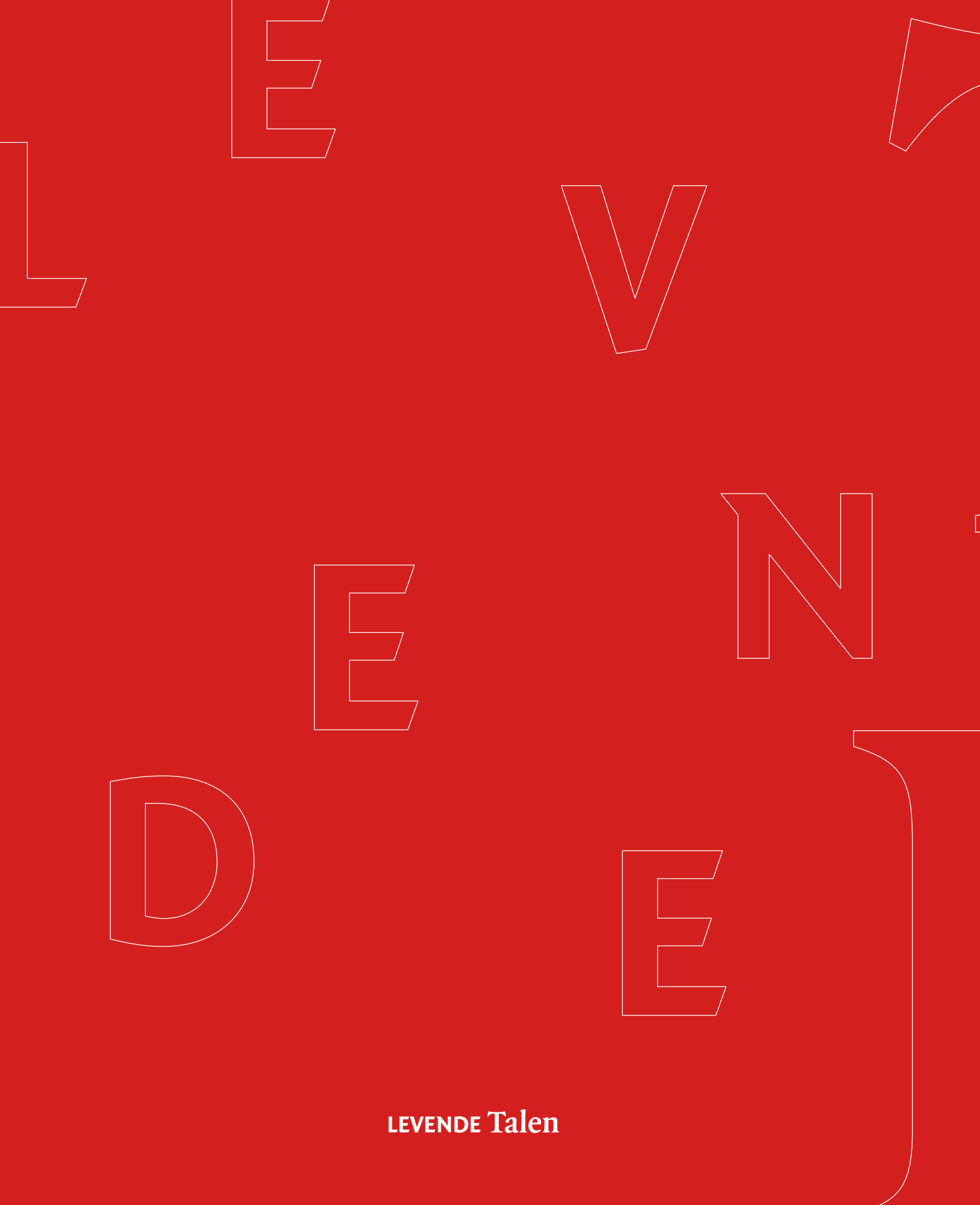
GERARD WESTHOFF (1942) was leraar Duits, lerarenopleider aan de Universiteit Utrecht, hoogleraar Didactiek voor de Moderne Talen aldaar, president van de Internationale Deutschlehrerverband (IDV), directeur van het Nationaal Bureau MVT (NaB-MVT) en coördinator van het Masterplan ERK.

WILLY WEIJDEMA (1944) was lerarenopleider Nederlands en ICT aan de Hogeschool van Amsterdam en is sinds 2000 communitymanager van de vakcommunity Nederlands.

ONNO VAN WILGENBURG (1978) is landelijk coördinator tweetalig onderwijs bij het Europees Platform in Haarlem.

FRANS WILHELM (1945) was docent Engels en lerarenopleider aan diverse instellingen, het langst aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

NICK ZWART (1960) is specialist op het gebied van OpenSim-toepassingen (virtuele werelden) in het onderwijs. Hij was ooit docent maar werkt nu als freelancer voor Digischool, waar hij onder andere Chatterdale en Parolay heeft gebouwd.



LEVENDE Talen