

WORDT HET VREEMDETALENONDERWIJS OOIT ECHT COMMUNICATIEF?

De laatste grotere veranderingen in het vreemdetalenonderwijs op school dateren van een jaar of twintig geleden. In het begin van deze eeuw stakte het proces. Het lijkt erop dat na het laatste keerpunt in het overheidsbeleid in 2007 weinig meer gebeurd is. Nog steeds is de klacht dat het vreemdetalenonderwijs niet communicatief is. Hoe is dat gekomen? Wat zijn de kansen op vernieuwing?

ERIK KWAKERNAAK

In de jaren tachtig en negentig van de vorige en het begin van de jaren nul van deze eeuw buitelden de vernieuwingen in het vreemdetalenonderwijs over elkaar heen. Tot die tijd was nog de heersende taalonderwijstheorie dat in de onderbouw een ‘basis’ gelegd moest worden van kennis van de grammatica en de woordenschat en dat pas in de bovenbouw de vier vaardigheden aan de orde kwamen – ook vaak maar mondjesmaat, omdat de ‘basis’, vooral het toen zeer uitgebreide grammaticarepertoire, nog lang niet stevig zat. Maar in 1986 werd met het nieuwe lbo-mavo-examenprogramma moderne vreemde talen het begrip *gespreksvaardigheid* ingevoerd. De traditionele ‘boekentest’, waarin leesvaardigheid en spreekvaardigheid tegelijk werden getoetst en beoordeeld, werd expli-

ciet verboden. Er moest een levensecht gesprek gevoerd worden over een alledaags onderwerp. Leesvaardigheid werd niet langer beperkt tot literatuur; authentieke, vooral journalistieke teksten verschenen in de leergangen. Ook luisterteksten kregen meer aandacht. De grammatica verloor duidelijk terrein; niet langer nam die de helft en meer van de onderwijstijd in de onderbouw in beslag. Maar ze hield toch een duidelijke positie meteen vanaf het begin. Innovatieve leergangen die pas in het tweede jaar met grammatica begonnen, haalden het niet op de leer-middelenmarkt. Niettemin claimden de uitgeverijen dat hun leergangen communicatief waren.

Jaren negentig

In 1993 dwong de invoering van de basisvorming de ‘indaling’ van de vaardigheden in de onderbouw af: in de

onderbouw moesten niet alleen grammatica en woordenschat, maar ook de vier vaardigheden getoetst worden. Maar de basisvorming ging ook gepaard met een algemeenonderwijskundige vernieuwing: het zelfstandig werken. Op veel scholen moest de helft van de lestijd besteed worden aan zelfstandig te verwerken opdrachten. Bij de moderne vreemde talen zette dat meteen een rem op de vernieuwing. Zelfstandig werken betekende in de praktijk immers het maken van schriftelijke opdrachten. De beperking van de klassikale lestijd betekende minder ruimte voor het gebruik van de doeltaal als voertaal in de les en voor gespreksvaardigheidsoefeningen.

De invoering van de nieuwe tweede fase havo/vwo in 1998–1999 bracht de bovenbouw in rep en roer. De traditionele lessentabellen werden afgeschaft en de studielasturen ingevoerd. Dat leidde nu ook in de bovenbouw

tot een fikse daling van de contacttijd en een toename van het zelfstandig werken met schriftelijke opdrachten. Het ‘lezen voor de lijst’ moest danig ingeperkt worden; vroeger gold het lezen van literatuur ook als een vorm van vrijetijdsbesteding, maar in studielasturen gemeten kwam er voor het extensief lezen minder tijd beschikbaar. Ook in de bovenbouw kwam de ruimte voor mondeling taalgebruik in het gedrang.

De invoering van de profielen in 1998–1999 leidde tot een slechtere positie van de andere moderne vreemde talen dan Engels. Duits en Frans werden opgesplitst in deelvakken en heelvakken. De deelvakken waren in alle profielen verplicht, maar omvatten voor vwo alleen leesvaardigheid en voor havo luister- en gespreksvaardigheid. Dat havo-deelvak bood een unieke kans om het onderwijs in de mondelinge vaardigheden een boost

Foto: Tom van Limpt



te geven. Maar dat mislukte jammerlijk. De uitgevers kregen weinig tijd om werkbare en tegelijk effectieve leergangen te ontwikkelen. De deelvakken waren populair bij leerlingen, docenten en schoolleidingen en gingen bij de herziening van de tweede fase havo/vwo in 2007 roemloos ten onder.

Keerpunt

Die herziening in 2007 betekende een keerpunt in het onderwijsbeleid. De jaren negentig waren een tumultueuze periode geweest, maar de vloedgolf van vernieuwingselan had ook een reactie teweeggebracht. In 2006 werd een parlementair onderzoek op touw gezet onder leiding van Jeroen Dijsselbloem, en in het eindverslag *Tijd voor onderwijs* (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) trok de politiek het boete-kleed aan: er was te veel van bovenaf bedisseld en er was te weinig geluisterd naar de leraren op de werkvloer. Intussen had al in 2003 de nieuw aangetreden minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen Maria van der Hoeven (CDA) een notitie *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo* aan de Kamer gestuurd. De leus was dat het onderwijs aan de professionals overgelaten moest worden, dat wil zeggen de docenten en de schoolleidingen. In 2006 loste de nieuwe onderbouw de basisvorming af en in 2007 werd de tweede fase havo/vwo herzien. De kerndoelen voor de onderbouw en de eindtermen en examenprogramma's voor havo en vwo waren 'geglocaliseerd', dat wil zeggen veel korter, abstracter en opener gemaakt dan voorheen. Het lbo/mavo-examenprogramma van 1986 en het examenprogramma havo/vwo van 1998 waren zeer uitgebreid en gedetailleerd geweest; het verschil was aanzienlijk. Het vreemdetalenonderwijs werd verregaand aan zichzelf overgelaten.

De overheid beperkte zich nu tot het allernoodzakelijkste, dat wil zeggen haar grondwettelijke taak om de kwaliteit van het onderwijs te controleren en te handhaven. Dat betekende voor het vreemdetalenonderwijs dat de centrale examens streng gehandhaafd bleven, ook al werden die al vanaf de invoering in 1970 bekritiseerd vanwege twijfels aan de vraag of met die meerkeuzevragen (later ook open kortantwoordvragen) bij teksten wel leesvaardigheid getoetst werd zoals die in het leven bui-

ten de school nodig is, en vanwege het terugslag-effect op het onderwijs: leesteksten worden vanaf het eerste deel van de vreemdetalenleergangen gepresenteerd met vragen erbij, en in de bovenbouw wordt erg veel met oude examens geoefend – niet bevorderlijk voor de motivatie van de leerlingen en de populariteit van het vreemdetalenonderwijs.

Terwijl de centrale examens in beton gegoten bleven, is het vrijheid blijheid in de schoolexamens. De overheid heeft zich sinds 2007 terughoudend gedragen (Kwakernaak, 2023). De onderwijsinspectie heeft weinig of geen controle uitgeoefend op de programma's van toetsing en afsluiting (pta's) om te voorkomen dat er (te) veel verschillen ontstaan tussen de schoolexamens van verschillende scholen. Daarin worden alle andere vaardigheden dan lezen getoetst (en op sommige scholen ook leesvaardigheid nog een keer). Zijn de eindniveaus van verschillende scholen nog wel vergelijkbaar?

ERK en CLIL

Voor het vreemdetalenonderwijs werd veel vernieuwing verwacht van het Europees Referentiekader (ERK), dat in 2001 verscheen. Deels waren de verwachtingen onrealistisch. Zo werd gedacht dat 'invoering van het ERK' het vreemdetalenonderwijs met één klap 'communicatief' zou maken, of dat 'toetsen volgens het ERK' de didactische problemen zou oplossen. In werkelijkheid biedt het ERK alleen beschrijvingen van zes taalvaardigheidsniveaus, wel in termen van taalvaardigheden, maar helaas abstract en vaag, zodat omzetting in concrete toetsen problematisch bleek. Experts van SLO en Cito deden er jaren over om de ERK-niveaus te koppelen aan Nederlandse eindexamenniveaus, en de grote vraag is nog steeds: is jouw B1 ook mijn B1?

Enkele jaren lang werd het ERK in de nascholing gepropageerd samen met het taakgericht vreemdetalenonderwijs, dat vanaf de jaren negentig aan Amerikaanse en Engelse universiteiten was ontwikkeld. Maar het ERK schreef uitdrukkelijk geen didactische aanpak voor; het gaf alleen een opsomming van alle begrippen uit de vreemdetalendidactiek met de oproep om je vreemdetalenonderwijs daarmee te onderbouwen. De taakgerichte aanpak werd in enkele leergangen gereali-

In de jaren nul werd gedacht dat 'invoering van het ERK' het vreemdetalenonderwijs met één klap 'communicatief' zou maken

seerd in de vorm van projectachtige opdrachten aan het eind van elk hoofdstuk, maar daar kwam in de praktijk niet veel van terecht: ze kostten te veel tijd en organisatie en de beoordeling was lastig, en zo verdwenen ze weer uit de leergangen.

Engels was in de tweede fase verheven tot algemeen verplicht vak en in 2013 tot kernvak, en er werd verwacht dat Engels een voortrekkersrol zou gaan spelen

en didactische vernieuwing zou gaan brengen. Maar dat viel tegen. Hoewel er veel meer docenten Engels zijn dan in de andere vreemde talen heeft de sectie Engels van *Levende Talen* ongeveer evenveel leden als Frans en Duits, en in *Levende Talen Magazine* is Engels niet sterker met didactische artikelen vertegenwoordigd.

Wel is het tweetalig onderwijs met de CLIL-didactiek (Content and Language Integrated Learning) op de voorgrond getreden. In de jaren negentig en nul groeide het aantal scholen met tweetalig onderwijs aanzienlijk, vrijwel allemaal met Engels als voertaal. Er is wel geclaimd dat tweetalig onderwijs 'de enig echte vernieuwing' in het vreemdetalenonderwijs vanaf 1990 is geweest (De Bot & Maljers, 2009). De CLIL-didactiek kampt echter ook met een probleem, namelijk een goede balans te vinden tussen aandacht voor de inhoud en aandacht voor de taal; dat laatste komt nogal eens tekort. In het vreemdetalenonderwijs is het precies omgekeerd. De vakvernieuwingsoperatie die sinds 2022 aan de gang is en die tot nieuwe kerndoelen en examenprogramma's moet leiden (zie <vllt.nl/act>) streeft naar meer aandacht voor een eigen vakinhoud. Daarbij dreigt de kernactiviteit, namelijk de taalvaardigheidsdidactiek, vergeten te worden.

Pijnpunten

Wat hebben de professionals sinds 2007 van hun vrijheid gemaakt? Wat is er sindsdien veranderd? Het is lastig om daar een betrouwbaar beeld van te krijgen. Naar de lespraktijk is geen systematisch onderzoek gedaan. Maar het valt op dat de eeuwige klacht dat het vreemdetalenonderwijs niet communicatief is, nog steeds niet verstomd is.

Nog steeds krijgt grammatica (te) veel tijd en schiet het mondeling gebruik van de doeltaal tekort. Johan Graus (2018) promoveerde op een onderzoek waaruit

Engels werd in 2013 kernvak, en er werd verwacht dat Engels een voortrekkersrol zou gaan spelen en didactische vernieuwing zou gaan brengen. Maar dat viel tegen

bleek dat docenten Engels in opleiding veel belang hechtten aan traditioneel gebrachte expliciete grammatica en dat een cursus didactische grammatica bitter weinig indruk op hen maakte. Leslie Piggott (2019) promoveerde op een onderzoek waaruit bleek dat leerlingen die een experimentele cursus Engels van twee jaar zonder expliciete grammatica deden communicatief vaardiger bleken

dan leerlingen die een traditionele cursus met grammatica deden. De experimentele groep kreeg een stoomcursus grammatica aan het eind van het tweede jaar. Dat uitstel van grammaticabehandeling leidde niet tot slechtere resultaten. Eigenlijk wisten we dat al: het is vanouds een bekend verschijnsel dat grammatica die in invuloefeningen goed gaat, bij gebruik in communicatieve oefeningen steeds maar weer fout gaat, bij schrijven maar zeker ook bij het spreken. Vroege grammatica-aanbieding is al gauw te veel en weinig effectief. Uitstel van grammaticabehandeling heeft het voordeel dat de leerlingen beter in de taal zitten en daardoor veel meer grammatica herkennen en kunnen plaatsen. Maar de docenten aan de school waar Piggott haar onderzoek gedaan had, keerden daarna weer terug naar de traditionele aanpak met grammatica vanaf het begin (Piggott, 2020).

Wim Gombert (2022) promoveerde op een proefschrift waarin hij aantoonde dat vwo-leerlingen na zes jaar Frans met een AIM-aanpak beter scoorden op de mondelinge vaardigheden dan leerlingen met een traditionele leergang. Audrey Rousse-Malpat (2019) had al eerder vergelijkbare leerresultaten in spreken schrijfvaardigheid aangetoond na drie jaar met een AIM-aanpak. Bij AIM (Accelerative Integrated Methodology) wordt in het begin alleen mondeling gewerkt, meteen helemaal in de doeltaal. In geschreven vorm wordt die pas later voor het eerst gepresenteerd. Daarbij wordt erop gelet dat de leerlingen niet meteen helemaal verdrinken: er worden eenvoudige verhaaltjes verteld met een beperkt aantal woorden die telkens weer terugkomen, er worden verduidelijkende gebaren bij gemaakt. Leerlingen spreken veel na. Grammatica wordt heel voorzichtig gedoseerd in de vorm van *chunks*. Door deze introductie wordt luis-ter- en spreekangst vermeden.

In het permissieve Nederlandse onderwijsklimaat speelt extrinsieke motivatie door frequente toetsing een belangrijke rol

Oorzaken

In het doorsnee-vreemdetalenonderwijs bracht de communicatieve golf na het lbo-mavo-examenprogramma van 1986 wel meer lees- en luisterteksten in de onderbouw, dus een duidelijke indaling van de receptieve vaardigheden. Het grammaticarepertoire werd gereduceerd, maar verdween niet, en de productieve vaardigheden, schrijf- en vooral gespreksvaardigheid bleven achter. De onderbouw wordt nog steeds gekenmerkt door een nadruk op geschreven taal en op schriftelijk oefenen (op papier of op het beeldscherm): schriftelijke opdrachten bij de lees- en luisterteksten, schriftelijke grammatica- en woordenschatoefeningen.

Dat gaat gepaard met een langzaam tempo. Het grote probleem bij de mondelinge vaardigheden ligt juist in het tempo: bij luisteren en spreken sta je onder tijdsdruk. Geen wonder dat leerlingen bij luisteren in paniek raken en spreekangst ontwikkelen. Lezen en schriftelijk oefenen zonder tempodruk is veilig. Vandaar dat veel leerlingen daaraan de voorkeur geven. Een bruikbare metafoor is die van de blokkendoos- tegenover de taalbadaanpak. Langzaam en voorzichtig blokken stapelen staat tegenover in een taalbadje gegooid worden en zien dat je boven water blijft.

Hoe komt het dat die oude kritiekpunten op het vreemdetalenonderwijs zo hardnekkig zijn en dat een echt communicatieve aanpak nog steeds op zich laat wachten? Waarom stagneert de communicatieve ontwikkeling sinds de jaren negentig?

Dat werkelijk communicatieve vreemdetalenonderwijs, de taalbadaanpak, gaat gepaard met een toetsprobleem. Vaardigheden zijn lastiger te toetsen dan grammatica en woordenschat. Dat merken leerlingen net zo goed als docenten. Leerlingen willen duidelijkheid, en die is moeilijker te geven bij complexe vaardigheden. Dus worden grammatica en woordenschat meer getoetst (en geoefend) dan schrijf- en gespreksvaardigheid. Het vele toetsen hangt ook samen met de discipline. In het permissieve Nederlandse onderwijsklimaat speelt extrinsieke motivatie door frequente toetsing een belangrijke rol. De docent die minder toetst moet dat compenseren met andere middelen om een goed leerklimaat te creëren. Niet alle docenten beschikken in gelijke mate over die andere middelen.

De taalbadaanpak betekent ook een taakverzwaring voor de docent. Er wordt meer activiteit van haar of hem gevraagd. Er moet meer mondeling gedaan worden. De docent kan veel minder verwijzen naar ‘de papieren docent’: ‘Maak de vragen bij de tekst’. In plaats daarvan introduceert en behandelt zij of hij de tekst in gesprek met de klas. In een permissief, weinig gedisciplineerd onderwijsklimaat zijn mondelinge activiteiten moeizaam en inspannend.

Kennelijk hebben vreemdetalendocenten in de vrijheid die ze na 2007 kregen deze hindernissen niet kunnen of willen overwinnen. De leus ‘Geef het onderwijs terug aan de professionals’ heeft niet gewerkt. Wat moet er gebeuren om het vreemdetalenonderwijs werkelijk communicatief te maken?

In het vakvernieuwingsproces dat sinds 2022 aan de gang is, ligt het accent op intercultureel bewustzijn en taalbewustzijn. De taalvaardigheidsdidactiek, en daarmee een sterker communicatief karakter dreigt in het vergeetboek te raken. Gaat het ooit nog goedkomen? ■

LITERATUUR

Bot, K. de, & Maljers, A. (2009). De enige echte vernieuwing: Tweetalig onderwijs. In R. de Graaff & D. Tuin (Red.), *De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?* (p. 133–145). NaB-MVT; IVLOS Universiteit Utrecht.

Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008). *Tijd voor onderwijs* (Kamerstuk 31 007, nr. 6, vergaderjaar 2007–2008). Tweede Kamer der Staten-Generaal.

Gombert, W. (2022). From ‘learning to use’ towards ‘using to learn’? Long-term effects of structure-based versus dynamic usage-based programs for French [Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen]. University of Groningen Research Portal. <https://doi.org/10.33612/diss.251801266>

Graus, J. (2018). Student teacher cognitions on form-focused instruction: An explanatory sequential study of Dutch undergraduate and post-graduate EFL student teachers [Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen]. Radboud Repository. <https://hdl.handle.net/2066/198085>

Kwakernaak, E. (2023). Toetsing als sturingsmiddel: De overheid en het talenonderwijs sinds 2007. *Levende Talen Magazine*, 110(3), 8–13.

Piggott, L. (2019). First meaning then form: A longitudinal study on the effects of delaying the explicit focus on form for young adolescent EFL learners [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/386767>

Piggott, L. (2020). Grammatica-instructie voor beginners: Waar is dat goed voor? *Levende Talen Magazine*, 107(3), 30–34.

Rousse-Malpat, A. (2019). Effectiveness of explicit vs. implicit L2 instruction: A longitudinal classroom study on oral and written skills. [Proefschrift, Rijksuniversiteit Groningen]. University of Groningen Research Portal. <https://hdl.handle.net/11370/1daf4004-17d1-49b1-b2ba-fec56017adb1>

nieuws

Autonomie van de leraar

Leraren hebben speelruimte nodig bij het geven van onderwijs en het afnemen van examens. Die autonomie is belangrijk om het onderwijs toe te kunnen spitsen op de behoeften van de leerling. Maar nu het onderwijs steeds vaker onder druk staat, neemt de speelruimte van leraren af. Hoeveel ruimte biedt de wet voor de autonomie van de leraar als die botst met de verwachtingen van mondige leerlingen en ouders en eisen van het schoolbestuur? Job Buiting deed promotieonderzoek over hoe die autonomie juridisch geborgd is, en of deze verstevigd moet worden.

Autonomie is een belangrijk goed voor veel leraren, zo hebben eerdere onderzoeken aangetoond. Voor docenten is het essentieel dat ze een bepaalde mate van vrijheid hebben bij het vormgeven van hun lesprogramma en in hoe ze toetsen afnemen. Dat heeft ook concrete voordelen voor de leerling, want zo kan een leraar het onderwijs afstemmen op de behoeften van de leerlingen. Maar in de praktijk is die autonomie maar beperkt juridisch geborgd, blijkt uit het onderzoek van Buiting.

De speelruimte van de leraar is vaak afhankelijk van de afspraken die op elke school afzonderlijk gemaakt zijn. Buiting: ‘Als een schoolbestuur leraren weinig of geen ruimte geeft, dan is die autonomie heel kwetsbaar. Zeker nu er grote tekorten aan leraren zijn, kan dit tot gevolg hebben dat het vak van leraar steeds onaantrekkelijker wordt.’

Een mogelijke oplossing is volgens Buiting de invoering van een beroepsorganisatie voor leraren. ‘In de advocatuur, in de zorg, en in allerlei andere beroepsgroepen waar je midden in de samenleving staat, heb je zulke organisaties. Maar er is nog geen beroepsgroep die op landelijke schaal de leraar beschermt. Zo’n groep kan helpen met het opstellen van richtlijnen en professionele standaarden, zodat iedereen weet wat je van een leraar kan verwachten, maar kan zich bijvoorbeeld ook hard maken voor een minimale voorbereidingstijd per les, of het maximale aantal leerlingen in een klas. Zonder een sterke beroepsgroep die zijn stem laat horen en zelf mede gaat bepalen hoe het onderwijs eruit komt te zien, blijft de leraar afhankelijk van het schoolbestuur en de wetgever in Den Haag.’ Radboud Universiteit.

De kracht van de frons

Gezichtsuitdrukkingen zijn van groot belang bij het begrijpen van wat de ander zegt, blijkt uit promotieonderzoek van Naomi Nota. Met name het fronsen van de wenkbrauwen speelt een grote rol. Vroeger werd in de taalwetenschap vooral gekeken naar spraak en hoe dat invloed heeft op hoe taal wordt verwerkt. ‘Maar de laatste jaren wordt veel meer dan alleen spraak onderzocht’, legt Nota uit. ‘We halen bijvoorbeeld veel informatie uit de lippen en hoe de handen worden gebruikt bij taal.’

In haar onderzoek keek ze specifiek naar het gezicht: hoe gebruiken we dat als we met een ander praten? Nota en collega’s analyseerden daarvoor video-opnames van mensen die in gesprek waren. ‘Daarna gingen we frame voor frame door de video’s en noteerden we elke beweging: van het fronsen, tot de wenkbrauwen omhoog, of het knippen met de ogen. Wat gebeurt er nou in het gezicht als je praat?’ Ze bekeken uren aan materiaal. ‘Ik denk dat we wel 1000 uur naar gezichtsuitdrukkingen hebben gekeken.’

Uit die analyse bleek dat met name de wenkbrauwen een grote rol spelen tijdens een gesprek. ‘Ik zag dat bij een informatievraag – zoals *Wat ga je morgen doen?* of *Waar is het station?* – de wenkbrauwen vaak werden gefronst. Vooral aan het begin van de vraag. Het gebeurt onbewust.’

Voor het vervolg van haar onderzoek gebruikte ze virtuele avatars die exact de timing en de wenkbrauwbeweging van de proefpersonen overnamen. Ook gebruikte ze avatars die dat niet deden. De avatars stelden dan een vraag of spraken een stelling uit en proefpersonen moesten zo snel mogelijk bepalen welke van de twee het was. ‘Wat bleek nou: proefpersonen waren het beste in het snel en accuraat detecteren van een vraag als er een frons was. Maar ook als de wenkbrauwen omhooggingen, konden ze beter benoemen of het een vraag was.’

De praktische uitwerking van Nota’s onderzoek kan bijvoorbeeld liggen in de ontwikkeling van AI. ‘Ik kan me voorstellen dat het goed is als avatars of robots die bijvoorbeeld in de zorg worden gebruikt, ook wenkbrauwen krijgen. Mensen zullen daardoor hopelijk de robots sneller en beter begrijpen.’ Radboud Universiteit

