

JE TAALLES COMMUNICATIEF MAKEN?

Effectief taalonderwijs met fasemodellen

In het moderne vreemdetalenonderwijs blijkt de traditionele grammatica-vertaalmethode opvallend hardnekkig, ondanks dat onderzoek overtuigend aantoonst dat een communicatieve aanpak, waarbij de doeltaal als leertaal wordt gebruikt, aanzienlijk effectiever is voor de taalverwerving. Dit artikel introduceert daarom twee fasemodellen die (aanstaande) docenten praktische handvatten bieden om hun taallessen communicatiever en betekenisvoller vorm te geven.

JOPPE BAKENS, ROB NIJHUIS, JUSTIN SLABBEKOORN & BARBARA DE WATER

In de hedendaagse praktijk van het vreemdetalenonderwijs wordt nog vaak een grote nadruk gelegd op grammatica-instructie en het oplezen van schriftelijk uitgewerkte dialogen. Deze aanpak, gebaseerd op de zogenaamde grammatica-vertaalmethode, is diepgeworteld in het onderwijs. Echter, onderzoek (bijvoorbeeld Piggott, 2019) toont al enige tijd aan dat deze methode niet de meest effectieve manier is om leerlingen een taal vloeiend te leren produceren. Inmiddels weten we dat een communicatieve benadering van taalonderwijs het meest effectief is. Hierbij wordt de doeltaal zoveel mogelijk als leertaal ingezet, komen leerlingen veel in aanraking met authentieke geschreven en gesproken teksten, én worden zij zelf uitgedaagd authentieke taaloutput te leveren (Dönszelmann, 2024).

Er is echter een wildgroei ontstaan aan gebruikte benaderingen van taalonderwijs onder docenten binnen de vreemdetalendidactiek. De discussie hierover voeren wij op dagelijkse basis in ons werk als lerarenop-leiders. Waar wel overeenstemming over lijkt te bestaan, is het gegeven dat leerlingen die kennis hebben van een moderne vreemde taal (mvt) deze kennis ook kunnen gebruiken bij het leren van een andere taal. Volgens Cummins (2000) werken de talen die iemand kent niet als volledig gescheiden systemen; in plaats daarvan delen ze een gemeenschappelijke onderliggende taalvaardigheid die kennis en vaardigheden tussen talen overdraagbaar maakt. Het is dan ook belangrijk om in mvt-lessen te focussen op een kennisrijk taalcurriculum waarin de principes van een effectieve didactiek toegepast worden.

Tijdens lesbezoeken en in gesprekken met studenten over hun stage wordt ons echter nog vaak duidelijk

dat mvt-lessen vormgegeven worden met een focus op grammaticale kennis. Docenten leggen hierbij een grammaticaal onderwerp uit, bieden invul- en vertaaloefeningen aan om het onderwerp te laten beklijven en gaan door met een volgend lesonderdeel. Communicatief taalonderwijs (CTO) wordt gezien als een effectievere aanpak, waarbij de nadruk ligt op het gebruik van de taal in betekenisvolle contexten in plaats van het enkel memoriseren en toepassen van grammaticaregels. Dit artikel biedt een introductie tot twee fasemodellen (zie kader 1) die wij ontwikkeld hebben om (aanstaande) docenten te helpen hun lessen communicatief in te richten. Deze modellen zijn praktisch, direct toepasbaar en sluiten aan bij de laatste ontwikkelingen op het gebied van vakdidactiek mvt, feedbackgeletterdheid en de vernieuwde ERK-niveaus (Europees Referentiekader voor Talen) (Raad van Europa, 2020).

Communicatief taalonderwijs

Binnen de lerarenopleidingen wordt CTO als benadering gestimuleerd om door aanstaande docenten te gebruiken aangezien deze bewezen effectief is (zie bijvoorbeeld Foss, 2011). Ook vanuit de Vakvernieuwingscommissie mvt van het SLO is dit een graag geziene richting: het is niet voor niets dat de examenprogramma's momenteel herzien worden en dat er hierbij een koppeling wordt gemaakt met het ERK. Overkoepelend is het doel dat leerlingen leren communiceren in echte situaties in de doeltaal, en niet dat zij de regels kunnen opdreunen. Dit wordt onderschreven door Piggott (2019), die concludeert dat leerlingen vloeiender leren communiceren door meer tijd in te ruimen voor het aanleren van vaardigheden in plaats van grammatica-instructie.

Dat betekent overigens niet dat men onderwijs in grammatica volledig moet weglaten, want dit kan juist

Foto: Tom van Limpt



In zowel het receptieve als het productieve fasemodel
leren leerlingen stapsgewijs zelf ‘echte’ taal te produceren

RECEPTIEF FASEMODEL	
Introductiefase A	Activeren van voorkennis
Introductiefase B	Introductie van een (luister)tekst en ondersteunende grammatica of woordenschat
Uitvoeringsfase	(Luister)tekst bestuderen en bijbehorende opdrachten maken
Integratiefase	Overstap van de receptieve naar een productieve vaardigheid
Evaluatiefase	Reflecteren op leerproces en eindproduct

PRODUCTIEF FASEMODEL	
Introductiefase A	Activeren van voorkennis
Introductiefase B	Introductie van een onderwerp en ondersteunende grammatica of woordenschat
Uitvoeringsfase A	Uitleg van productieve opdracht en opstellen spreek- of schrijfplan
Uitvoeringsfase B	Uitvoeren van productieve opdracht conform plan
Verbeterfase A	Mogelijkheid tot <i>peer-</i> en/of docentfeedback
Verbeterfase B	Revisie van de productieve opdracht op basis van ontvangen feedback
Evaluatiefase	Reflecteren op leerproces en eindproduct

Kader 1. Vakdidactische fasemodellen voor receptieve en productieve vaardigheden

mooi in dienst staan van het vergroten van het tekstbeprip of de correcte uitvoering van een communicatieve opdracht (zie ook het uitgewerkt lesidee in kader 2). Net als Piggott (2019), pleiten wij voor een inductieve manier om grammatica te onderwijzen. Dit betekent dat de lessen een sterk communicatief karakter krijgen en de grammatica altijd in dienst staat van de boodschap: grammatica is nooit een doel op zich, en dus ook geen lesdoel. Zo is een lesdoel als ‘Aan het einde van deze les kun je in het Duits/Engels/Frans vertellen wat je gisteren hebt gegeten’ duidelijker, communicatiever en concreter voor leerlingen dan ‘Je kunt de verleden tijd in het Duits/Engels/Frans toepassen’.

Fasemodellen

Op veel lerarenopleidingen leren studenten werken met

het Directe Instructiemodel (DI-model) als didactische basis. Hierbij wordt de lesstof aan leerlingen gepresenteerd en stap voor stap gezamenlijk alsook individueel ingeoefend. Hoewel dit model effectief is om een les in de basis vorm te geven en te waarborgen dat een uitleg kort en krachtig is, vertelt het niet hoe je op de meest effectieve wijze een taal aanleert. Aanstaande docenten geven aan behoefte te hebben aan meer houvast voor het inrichten van hun taalless. Zij interpreteren uitleg geven vaak als het deductief uitleggen van een grammatica-onderwerp, maar zo is het DI-model in beginsel niet bedoeld. Bovendien concludeert Piggott (2019) haar onderzoek met de boodschap dat docenten behoefte hebben aan een duidelijk model waarmee zij grammaticalesSEN op inductieve wijze vorm kunnen geven. Onze fasemodellen kunnen helpen bij het realiseren van communicatief en betekenisvol taalonderwijs.

Introductiefase A: Activeren van voorkennis
De docent opent de les door een foto te laten zien van de Nederlandse zanger Claude. Door het stellen van enkele vragen (bijvoorbeeld ‘Qui connaît cette personne?’ en ‘Waar ken je hem van?’) activeert de docent de reeds aanwezige voorkennis bij de leerlingen. Hierbij is de eindopdracht nog niet zichtbaar voor de leerlingen.

Introductiefase B: Introductie van een onderwerp en ondersteunende grammatica of woordenschat
De docent schrijft het woord *amour* op het bord en vraagt de leerlingen om zelf zoveel mogelijk Franse woorden op te schrijven die gaan over liefde en samenzijn. Eventueel kan de docent in deze fase ingaan op ondersteunende woordenschat die voor de eindopdracht van pas kan komen, zoals woorden die een mening weergeven of verbindingswoorden waarmee argumenten ingeleid kunnen worden.

Uitvoeringsfase A: Uitleg van productieve opdracht en opstellen spreek- of schrijfplan
De docent vraagt de leerlingen om het liedje ‘C’est la vie’ te beluisteren en hun mening hierover te formuleren. Vervolgens legt de docent aan de hand van beoordelingscriteria uit dat de leerlingen hun mening in een kleine schriftelijke tekst dienen uit te werken waarbij ze eveneens ingaan op de herkomst van Claude en de reden waarom hij ervoor heeft gekozen om een deel van het liedje in het Frans te zingen. In deze fase maken de leerlingen een schrijfplan voor deze eindopdracht. De docent kan een dergelijke uitleg tijdens deze fase geven:
‘Je gaat luisteren naar “C’est la vie” van Claude en schrijft vervolgens een korte tekst (circa 100 woorden) waarin je je mening geeft over dit liedje. Ook schrijf je iets over de herkomst van Claude en over de reden waarom hij ervoor heeft gekozen om een deel in het Frans te zingen. Begin met het maken van een schrijfplan waarin je bedenkt hoe de structuur van je tekst eruitziet.’

Uitvoeringsfase B: Uitvoeren van productieve opdracht conform plan
De leerlingen werken in deze fase het schrijfplan verder uit tot de gevraagde eindopdracht. Hierbij kunnen zij gebruikmaken van hulpmiddelen (denk aan woordenboek en internet). De docent loopt in deze fase rond in de klas en helpt daar waar nodig.

Verbeterfase A: Mogelijkheid tot peer- en/of docentfeedback
De docent kiest ervoor om de leerlingen elkaar in duo’s van feedback te laten voorzien op de uitgewerkte eindopdracht: In hoeverre komt deze overeen met wat er van hen gevraagd was? Welke goede en minder goede zaken – op het gebied van grammatica of woordenschat – staan in de schriftelijke eindopdracht? De docent kan er echter ook, of juist alleen, voor kiezen om (een deel van) de klas zelf feedback te geven.

Verbeterfase B: Revisie van de productieve opdracht op basis van ontvangen feedback
De leerlingen reflecteren op hun eigen eindopdracht aan de hand van de ontvangen feedback en verbeteren deze daar waar nodig. Eventueel kan de docent in deze fase ervoor kiezen om een nieuwe uitvoeringsronde te doen, waarbij er weer op basis van feedback wordt gewerkt. Te denken valt hierbij aan een schriftelijke reactie op het werk van een klasgenoot, gevolgd door feedback van deze zelfde klasgenoot.

Evaluatiefase: Reflecteren op leerproces en eindproduct
De docent vraagt aan de leerlingen hoe zij de les hebben ervaren en wat zij geleerd hebben van de eindopdracht (bijvoorbeeld ‘Wat heb je geleerd over de door Claude gebruikte taal in zijn liedje “C’est la vie”?’). De docent vraagt hierbij actief input aan de leerlingen, die op basis van individuele aanspreekbaarheid worden bevraagd. Ook vraagt hij aan hen wat ze nog moeilijk vinden, zodat hij hier tijdens de volgende les(sen) op kan ingaan.

Kader 2. Uitgewerkt lesidee op basis van het productief fasemodel

We hebben twee verschillende fasemodellen ontwikkeld: een receptief fasemodel (lezen en luisteren) en een productief fasemodel (schrijven, spreken en gesprekken voeren) waarin aandacht is voor de verschillende deelvvaardigheden (spelling, woordenschat, grammatica et cetera) (zie kader 1). De stappen van beide modellen zijn gebaseerd op bewezen methodieken rondom leren en taalverwervingstheorieën. De modellen zijn ontwikkeld met de gedachte dat begrijpelijke doch uitdagende input (Krashen, 1982) van belang is, maar dat deze input altijd gekoppeld moet worden aan betekenisvolle output (Swain, 1995). Hierdoor moeten leerlingen zelf de doel-taal (leren te) gebruiken. In zowel het receptieve als het productieve fasemodel leren leerlingen stapsgewijs zelf ‘echte’ taal te produceren. Dit is een ontwikkeling die aansluit bij de communicatieve aanpak die al sinds 1990 een prominente rol speelt in het vreemdetalenonderwijs en zich richt op functioneel taalgebruik (Hulshof et al., 2015).

In de praktijk

In het eerste deel van de introductiefase van beide fasemodellen (zie kader 2 voor een uitgewerkt lesidee) wordt voorkennis door de docent geactiveerd, gevolgd door een fase waarin het onderwerp nader wordt geïntroduceerd met behulp van ondersteunende grammatica of woordenschat. Het is in deze fase ook mogelijk om de leerlingen zich al te laten oriënteren op een tekst of luisterfragment waarin dit onderwerp centraal staat. Vervolgens wordt de daadwerkelijke inhoud van de (luister)tekst bestudeerd en is er tijd voor de verwerking van nieuwe ‘receptieve’ taal door de leerlingen. Een koppeling met een productieve vaardigheid, de zogeheten integratie, kan na deze fase plaatsvinden. In het productieve fasemodel is hierna ruimte voor een mogelijke verbetering van de geproduceerde taal. Dit kan aan de hand van peer- en/of docentfeedback plaatsvinden. Ten slotte wordt de les in beide fasemodellen afgesloten met een evaluatiefase waarin er aandacht is voor zowel het leerproces als het opgeleverde eindproduct.

Deze fasemodellen zijn reeds meermaals behandeld in verschillende klassen op de lerarenopleiding en door meerdere studenten op hun stageplekken uitgevoerd. De resultaten zijn positief: aanstaande docenten ervaren dat ze met behulp van deze modellen meer grip krijgen op het structureren van hun lessen en dat leerlingen actiever deelnemen aan de lessen. Hierbij leren zij schriftelijk of mondeling in de doeltaal te communiceren. Een enquête onder studenten laat zien dat zij de fasemodellen als nuttig en toepasbaar beschouwen: ‘stapsgewijs’, ‘rode draad’ en ‘effectief’ zijn enkele veel gegeven

commentaren. Studenten geven hierbij wel aan dat het soms lastig is om een volledig fasemodel binnen één lesuur uit te voeren – zeker als de lesduur minder dan 50 minuten bedraagt. Het eigen maken van het werken met deze modellen vereist dan ook enige oefening. De integratiefase en verbeterfase B kunnen niet altijd door aanstaande docenten worden uitgevoerd, omdat zij aangeven nog moeilijkheden te ondervinden om het proces van peerfeedback vorm te geven. Dit zou echter kunnen worden opgelost door de modellen over meerdere lessen te spreiden en aandacht te besteden aan hoe leerlingen hun feedbackgeletterdheid kunnen ontwikkelen.

Conclusie

Het gebruik van de beschreven fasemodellen biedt een gestructureerde en effectieve manier om taallessen communicatief in te richten. Door de focus te verleggen van grammatica naar vaardigheden sluiten deze modellen aan bij de recente inzichten in het modernevreemdetalenonderwijs. Grammatica wordt hiermee niet aan de kant geschoven, maar krijgt een doelgerichte functie bij het ontwikkelen van taalvaardigheid. Bovendien kunnen de modellen (aanstaande) docenten helpen om hun lessen op te bouwen rondom een bepaald thema. Een les kan dan bijvoorbeeld gaan over vakantie-ervaringen van afgelopen zomer, in plaats van een lessituatie waarin alleen de verleden tijd expliciet wordt uitgelegd. Onze ervaring is dat het werken met deze modellen studenten, maar ook docenten die reeds werkzaam zijn in het onderwijs, houvast kan bieden om hun lessen stapsgewijs voor te bereiden, zonder dat zij ervaren een nadrukkelijke focus op deductieve grammatica-instructie te hoeven leggen. ■

LITERATUUR

- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Dönszelmann, S. (2024). *Handboek doeltaaldidactiek: Vreemdetaalverwerving en doeltaal-leertaal*. Coutinho.
- Foss, J. (2011). Communicative language teaching in action: Putting principles to work by Klaus Brandl. *The French Review*, 85(2), 414–415.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Passage.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Piggott, L. (2019). *First meaning then form: A longitudinal study on the effects of delaying and reducing explicit form-focused instruction for young adolescent EFL learners* [Proefschrift, Universiteit van Utrecht]. Utrecht University Repository. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/386767>
- Raad van Europa. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Red.), *Principles and practice in applied linguistics* (p. 125–144). Oxford University Press.

binnenkort

3 – 12 oktober 2025, Week van het Nederlands, <www.weekvanhetnederlands.org>

14 november 2025, Congres Levende Talen, Ede, <levendetalen.nl>

21 november 2025, SLO-congres Samen van Doelen naar Onderwijs, <vllt.nl/slo25>

4 – 5 december 2025, Conferentie Werken met Rijke Teksten, <taalunie.org>

29 – 31 januari 2026, Recent Verschenen Werken Duits, Nordhorn, <vllt.nl/rvw26>

5 – 6 februari 2026, Nationaal Congres Frans, Amsterdam, <www.congresfrans.nl>

6 – 7 maart 2026, Nationaal Congres Duits, Noordwijkerhout, <nationaalcongresduits.nl>

20 maart 2026, Nationaal Congres Engels, Ede, <nationaalcongresengels.nl>

Nieuw curriculum

Hoe geef je als schoolteam vorm aan een doordacht curriculum op basis van actuele kerndoelen, examenprogramma’s en leerlijnen? Deze vraag staat centraal tijdens het congres *Samen van doelen naar onderwijs*, dat SLO organiseert op vrijdag 21 november 2025. Op het programma staan presentaties van alle kerndoelen, verdieping bij de nieuwe conceptexamenprogramma’s, inspirerende voorbeelden voor het versterken van basisvaardigheden en praktische handvatten voor de ontwikkeling van nieuwe leerlijnen. Keynotesprekers zijn: Luc Sluijsmans, Dominique Sluijsmans, Eddie Denessen, Joana Da Silveira Duarte, Barend Last, Frank Cornelissen en Bert Wienen.

Verdere informatie is te vinden op <vllt.nl/slo25>.

Rijke teksten

Op 4 en 5 december organiseert de Taalunie in Hoeven een tweedaagse conferentie met als thema ‘Iedereen taalcompetent: Werken met rijke teksten’. Rijke teksten vormen de basis voor zowel taal- als vakonderwijs en spelen een rol in een duurzaam, schoolbreed taalbeleid. Tijdens deze conferentie worden praktijkvoorbeelden gedeeld en inzichten om taalcompetentie in het Nederlands te bevorderen.

Zie <taalunie.org> voor meer informatie.



Week van het Nederlands

Dit jaar vindt de Week van het Nederlands plaats van 3 tot en met 12 oktober 2025. Sinds 2015 zet de Week van het Nederlands de Nederlandse taal jaarlijks een week lang in het zonnetje. De organisatie van de Week is in handen van Vlaams-Nederlands huis deBuren en wordt deels gefinancierd door de Nederlandse Taalunie.

Tijdens de Week wordt ook de *Taalkrant* uitgebracht vol leuke opdrachten voor in de klas of daarbuiten. Elke dag zijn prijzen te winnen met de beste inzendingen. Ook voorziet de Week van het Nederlands in een speciaal lespakket dat tijdens de Week kan worden ingezet in de klas.

Ga naar <www.weekvanhetnederlands.org> voor meer informatie.

Nascholing Duits: Recent verschenen werken

Van donderdagavond 29 januari tot zaterdagochtend 31 januari 2026 vindt in het klooster Frenswegen in Nordhorn (D) de jaarlijkse nascholing Duits *Recent verschenen werken* plaats. Besproken worden de film *Mit der Faust in die Welt schlagen* van Constanze Klaue en de romans *Klapper* van Kurt Prödel, *Im Land der Wölfe* van Elsa Koester en *Paradise Garden* van Elena Fischer onder leiding van Dorothee Kellner, Peter Groenewold, Henk Harbers en Marianne Vogel.

Uitgebreide info via <vllt.nl/rvw26>.