

In een kort naschrift gaat Gerard Westhoff in op de eerste repliek van Erik Kwakernaak, gepubliceerd in LTM 2007-4 (Kwakernaak, 2007).

Ik kan in de mij toegestane ruimte maar heel summier op Kwakernaaks zeer uitvoerige reacties ingaan. Daarmee doe ik hem waarschijnlijk geen recht. Maar noodgedwongen moet ik me tot enkele punten beperken waarover verwarring zou kunnen ontstaan.

- Kwakernaak vindt dat er ook vóór het bereiken van B2 aan de ontwikkeling van vormbewustzijn moet worden gewerkt. Dat staat ook zo in mijn stuk. Maar uit de niveaumarkeringen op p. 35 maak ik op dat je volgens de auteurs van het ERK dat bewustzijn pas op B2 bewust gaat gebruiken.
- Dat interpreteer ik verkeerd, schrijft Kwakernaak. Ik heb daar zelf ook mijn twijfels over gehad. Met name toen ik ontdekte dat in de Duitse vertaling van het ERK de in dit verband cruciale zin ontbreekt waarin staat dat de overgang van B1 naar B2 wordt gemarkeerd door 'a new degree of language awareness' (p. 35). Ik heb toen een van de auteurs (John Trim) in een mailtje gevraagd of ik hen goed begrepen had. 'The point you are making is correct', mailde hij terug. Daar wilde ik me ondanks Kwakernaaks 'weerlegging' toch maar aan houden.
- Volgens Kwakernaak bevatten mijn stukjes mijn strikt persoonlijke ideeën. Dat is te veel eer. Ze vormen niet meer dan een ingekookte samenvatting van wat je tegenkomt als je de internationale wetenschappelijke onderzoeksliteratuur van de afgelopen 10-15 jaar doorneemt en volgt wat er op de internationale congressen aan onderzoeksresultaten wordt gepresenteerd en

bediscussieerd. Uit de reacties op mijn eigen publicaties en presentaties in dat circuit heb ik tot nu toe geen reden om te betwijfelen dat ik ongeveer de huidige stand van het onderzoek weergeef. Daar is weinig persoonlijks bij.

- Met die 'huidige stand van het onderzoek' is overigens niet de absolute waarheid geclaimd. Elke dag kan er iemand nieuwe onderzoeksresultaten presenteren die de hele zaak totaal op zijn kop zetten. Maar Kwakernaak verwijst alleen naar eerdere publicaties van zichzelf. In die artikelen staan opmerkelijke en interessante bespiegelingen, maar die worden niet vanuit onderzoek onderbouwd. In zo'n geval bieden zulke verwijzingen niet meer dan een bewijsvoering van het type: Wat de auteur zegt is waar, omdat de auteur dat al eens eerder heeft beweerd.
- Kwakernaak vindt dat vormen als un tarif spécial in plaats van un spécial tarif, en il dort versus il dort al op de lagere niveaus moeten worden aangeboden en zo nodig verbeterd. Dat staat ook zo in mijn stuk (als chunk aanbieden, correctieve feedback geven en zo nodig en mogelijk een simpel vuistregeltje). Mijn punt is dat je daarvoor niet meteen de complete verschijnselen 'de plaatsing van het adjectief' of 'de vormen van de verleden tijd' hoeft te behandelen. Wat ik uit de onderzoeksliteratuur opmaak, is dat je dat, als je dat al zou willen, beter tot (veel) later kunt uitstellen.
- Of zulke verschijnselen door linguïsten van een beschrijving, een naam en een regel zijn voorzien, is daarbij op zich

zelf geen reden om ze aan te bieden. Bij een inhoudsgericht talenonderwijs waarbij vormcorrectheid in de eerste fasen wordt nagestreefd via lexicaal aanbod (via chunks dus), kun je in die latere fasen het grammatica-aanbod beperken tot die zaken waar dat lexicale aanbod kennelijk niet genoeg was. Dat zou wel eens minder vaak nodig kunnen zijn dan we veelal denken. Zo heb ik nog nooit een buitenlander aange troffen die 'Dat moogt niet' zei in plaats van 'Dat mag niet' omdat hij de regels over klinkerverandering en vervoeging bij de modale hulpwerkwoorden nog niet had gehad. Of die 'met ik' zei in plaats van 'met mij' omdat hem niet was bijgebracht dat voorzetsels in het Nederlands de vierde naamval hebben. Sterker nog: ik ben zelfs nog nooit een buitenlander tegengekomen die deze regels kende. Er worden geen fouten mee gemaakt, omdat die combinaties vaak genoeg in het werkgeheugen aanwezig zijn geweest om onuitwisbare sporen na te laten. In zulke gevallen kun je die hele beregeling dus gevoegelijk achterwege laten.

Waar Kwakernaak en ik het roerend over eens lijken is dat we willen proberen leerlingen zo snel mogelijk te leren zich behoorlijk in een vreemde taal te uiten met zo weinig mogelijk fouten. Dat op de lagere niveaus het als chunk aanbieden van morfologische vormaspecten daarbij een belangrijke rol kan spelen lijkt mij met me eens te zijn. Misschien worden de verschillen wel groter gemaakt dan ze zijn en moeten we de lezer daar verder niet mee lastig vallen. ■

Kwakernaak, E. (2007). Grammatica en het ERK. Repliek 1 op Westhoff: 'Eigen inhoud eerst'. *Levende Talen Magazine*, 94(4), 8-10.

## Niveaudaling luistervaardigheid Duits en Frans: mogelijke oorzaken en remedies

In LTM (2007)3 bracht Alma van Til verslag uit van een Cito-onderzoek naar de luistervaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Conclusie: de luistervaardigheidsniveaus van leerlingen zijn in de jaren 1996-2006 voor Engels ongeveer gelijk gebleven, maar gedaald voor Duits en Frans, hoewel op het vwo minder dan in de andere algemeen vordende schooltypes. De Cito-luistertoetsen moesten steeds makkelijker worden om ongeveer hetzelfde percentage leerlingen te laten slagen. Ook de landelijke pers maakte er melding van.

Alma van Til eindigde haar artikel met de woorden: 'De vraag is natuurlijk waar de daling bij Frans en Duits door wordt veroorzaakt. En of we als samenleving een dergelijke ontwikkeling moeten accepteren. Op deze vragen geeft dit artikel geen antwoord. Maar wellicht heeft u als talendocent daar wel ideeën over.' In de volgende bijdrage willen we de discussie openen met een aantal ideeën, hoe speculatief ook, over oorzaken en mogelijke oplossingen. Wij nodigen de lezers uit om aan de discussie mee te doen.

### Mogelijke oorzaken

Er kan gesproken worden van een vicieuze cirkel: de luistervaardigheidstoetsen worden makkelijker, dus leerlingen en docenten investeren minder in luistervaardigheid, de toetsen moeten nog makkelijker worden enzovoort. Maar er moeten wel oorzaken zijn die de neerwaartse spiraalbeweging op gang brachten.

Misschien is er een verband met een algemene achteruitgang van het intellectuele niveau van de leerlingen, die in het openbare onderwijsdebat genoemd

wordt. Die zou vooral voor havoleerlingen gelden. Dat zou een uitwerking gehad kunnen hebben op de inhouden die we in het vreemdetalenonderwijs aan leerlingen aanbieden. De moeilijkheidsgraad van luistertoetsen hangt nauw samen met het abstractieniveau van de inhoud. Misschien gaat het in het vreemdetalenonderwijs, ook bij de andere vaardigheden, in toenemende mate om (te) simpele, alledaagse inhouden, ook in de leesteksten en in de leestoetsen.

Het 'luisterkilometers maken' met behulp van luisterdossiers zou de luistervaardigheid moeten bevorderen, maar dat is niet overal een succes geworden, en de leerlingen doen het waarschijnlijk vaak onder te vrijblijvende omstandigheden, zonder wezenlijke begripscontrole. Een kloof blijft gapen tussen dat vrijblijvende luisteren en het 'serieuze' oefenen van luistervaardigheid, dat meestal klassikaal gebeurt.

De verminderde contacttijd in de tweede fase havo/vwo en naar alle waarschijnlijkheid ook de verminderde tijd die aan klassikale activiteiten besteed wordt, is voor de luistervaardigheid niet of te weinig gecompenseerd in de zelfwerkzaamheidstijd. Gedidactiseerd luistermateriaal daarvoor is schaars.

De verminderde klassikale tijd is ook niet bevorderlijk voor het hanteren van de doeltaal als voertaal. Immers, veel docenten laten de doeltaal=voertaalregel niet gelden in decentrale communicatie met leerlingen in zelfwerkzaamheidsfasen. Dat scheelt een slok op een borrel in luistervaardigheidstraining.

De oplettende lezer zal terecht opmerken dat de tot dusver genoemde mogelijke oorzaken niet kunnen verkla-

ren waarom de luistervaardigheid alleen bij Duits en Frans en niet bij Engels achteruitgegaan is.

Een oorzaak lijkt te zijn dat Duits en Frans steeds meer uit de media en het openbare leven verdrongen worden door het Engels. Duits- en Franstalige films, muziek en andere uitzendingen lijken al jaren terrein te verliezen.

Zekerder is in havo en vwo de verandering van de populatie van Duits 2 en Frans 2. Sinds de invoering van de tweede fase zijn dit keuzevakken geworden met een relatieve toename van leerlingen uit de maatschappijprofielen. Dat zijn niet per se de betere leerlingen, ook niet op taalgebied. De metingen van het Cito omvatten niet langer de vele leerlingen uit de natuurprofielen die, naar men vaak hoort, goed zijn in het beantwoorden van meerkeuzevragen.

De deelvakken kunnen de prestaties van de Duits 2- en Frans 2-leerlingen negatief beïnvloed hebben. We hebben geen duidelijk overzicht van de inrichting van het deelvak op de verschillende scholen; zeker sinds de verlichtingsmaatregelen van 2001 bestaat er geen eensluidend programma en uniforme organisatie van het deelvak. Toch wijzen we erop dat bij gecombineerde 1/2-groepen de heelvakkers meelopen in grote groepen met overwegend leerlingen die minder gemotiveerd zijn voor deelvakken met weinig uren en zonder centraal examen. Daarnaast kan afsluiting van het deelvak in klas 4 nadelig werken op het aantal uren dat beschikbaar is voor het deelvak in de klassen 5 en 6.

De docenten en de leergangauteurs Duits en Frans lijken er niet in geslaagd te zijn een effectieve didactiek te ont-

wikkelen voor het havodeelvak luisteren en spreken. De docenten werden ook niet of nauwelijks gefaciliteerd en de leergangauteurs kregen maar één kans: na het verschijnen van de eerste leer-ganggeneratie werd het einde van de deelvakken alweer aangekondigd. In elk geval heeft het havodeelvak de achteruitgang van de luistervaardigheid onder havisten niet kunnen tegenhouden; misschien heeft het die zelfs bevorderd. In dit deelvak bestond de directe input voor de spreekoefeningen meestal niet, zoals in natuurlijke taalprocesen, uit grote hoeveelheden spontaan gesproken en betekenisvolle taal, maar uit kleine hoeveelheden geschreven taal van een inhoudelijk mager niveau. Daarnaast werd aan gerichte luistervaardigheidstraining vaak nauwelijks meer gedaan dan in de oude heelvakken.

### Mogelijke remedies

Om uit de vicieuze neerwaartse spiraal te komen zouden de docenten Duits en Frans meer van hun leerlingen kunnen gaan eisen, onder het motto: wie meer vraagt, krijgt ook meer. Met de heelvakken kan vanaf 2007 een nieuw begin gemaakt worden. Maar de nieuwe status is ook een risico, want Duits en Frans worden nu in de bovenbouw geheel en al keuzevakken, en dat kan tot gevolg hebben dat ze zich, vrijwillig of onvrijwillig, omwille van de leerlingenaantallen gaan profileren als pretvakken met veel 'opleuking'.

Voor verbetering van de luistervaardigheidsniveaus is het uiteraard van belang dat meer contacttijd bevochten wordt. De doeltaal moet meer klinken, als voertaal en in meer luistervaardigheidsoefeningen. Ook in de sfeer van zelfstandig werk kan veel meer aan luistervaardigheid gedaan worden, niet alleen met te vrijblijvend luisterkilometers maken zonder begripscontrole. Als leerlingen wel aan het werk gezet kunnen worden met gedidactiseerde leesteksten, dan moet dat ook kunnen met gedidactiseerde luister-

teksten. Het ontbreekt niet aan hardware: de mp3-spelers en iPod die anders in tas of broekzak moeten blijven, moeten bij Duits en Frans juist aan. Voor zelfstandig werk komen in de scholen steeds meer computers ter beschikking, maar een brede keus in multimediale, goed gedidactiseerde content is nog ver te zoeken.

Te denken valt aan luistertoetsenbundels zoals er ook leestoetsenbundels zijn, waarmee leerlingen zelfstandig kunnen werken. Luistertoetsen met meerkeuzevragen kunnen online beschikbaar gesteld worden – alleen moet een instantie zich daarvoor inzetten. Levende Talen misschien?

Wel zit er aan het eenzijdig gebruik van toetsen als oefenmateriaal een gevaar. In Nederland hebben luisteroefeningen vaak het model van de Cito-luistertoets of ze zijn het gewoon. Wat daarin getoetst c.q. geoefend wordt, is overwegend selectief of zoekend luisteren, waarbij eerst de vraag gesteld en dan geluisterd wordt. Dat traint de leerlingen niet in structurerend luisteren, dat inhoudt dat de luisteraar zelf de rode draad, de hoofdpunten uit de woordenstroom destilleert, zonder specifieke vraag vooraf die zijn informatiebehoefte sterk richt en inperkt.

Het zou goed kunnen dat ook het structurerend lezen te weinig getraind wordt, zeker onder de tempodruk die typisch is voor luisteren. Er wordt vaak (erg) langzaam gelezen, en dan gaat luisteren natuurlijk wel héél snel. Daarnaast wordt in de onderbouw vaak (te) laat begonnen met luisteren zonder geschreven tekst erbij.

Er is onvoldoende aanbod van echt oefenmateriaal met strategische instructies en begripscontroles, niet alleen gericht op selectief, maar ook op structurerend luisteren naar verschillende tekstsoorten van uiteenlopende lengte en moeilijkheidsgraad. Naarmate er meer spontaan gesproken taal bij zit, verwachten wij ook een heilzaam effect op gespreks- en spreekvaardigheid.

Wellicht is tempolezen onder tijdsdruk met samenvattingsopdrachten goed voor de luistervaardigheid: 'Voor deze tekst krijg je vier minuten leestijd. Dan wil ik dat je in eigen woorden vijf hoofdpunten noemt zonder in de tekst te kijken.'

Naast het structurerend luisteren zou veel meer aandacht moeten komen voor het verwerven van een grote (receptieve) woordenschat. Terug dus naar 'Schwere Wörter' en 'Ne confondez pas'? Wordjes stampen is niet sexy, vraagt veel leerinspanning en vereist systematische herhaling. Maar selectief (met het oog op gesproken taal) en met mate toegepast en met mondelinge overhoring kan het zeker helpen.

Wij denken aan luisterkilometers volgens een doorlopende leerlijn met authenticiteit, begripscontrole en progressie in spreektempo en moeilijkheidsgraad. Voor Frans moet dan ook hard gewerkt worden aan typische spreektaalmerken als 'liaison' en 'enchaînement', die het zo moeilijk maken om te bepalen waar het ene woord eindigt en het volgende begint. Maar ook het Duits vertoont grote verschillen tussen geschreven en (spontaan) gesproken taal.

Er zou meer geïnvesteerd kunnen worden in het niveau van de inhouden waar we het in het vto over hebben. Als taal gebruikt wordt, gaat het altijd ergens over, maar in het vto kan het over alles gaan, en dan ligt het gevaar dichtbij dat het nergens meer over gaat. Kunnen er voor Duits en Frans geen canons komen voor kennis van land en volk c.q. interculturele vorming? Ook het Cito kan hierin een rol spelen. Het videodeel van de vwo-toets Duits 2007 over de DDR was een prima voorbeeld. ■

Namens de sectiebesturen Duits en Frans Arie Hoeflaak, Erik Kwakernaak & Erwin de Vries. Met bijdragen van Elise Bouman, Gerrit Jan Fonk, Marcel van den Munckhof, Maarten Stroes & Esther de Vrind

Reacties zijn welkom op <e.j.kwakernaak@rug.nl>.

De Nederlandse uitgeverijen presenteerden de afgelopen weken weer stapels nieuwe romans. Het is vrijwel ondoenlijk om de hele waslijst in kaart te brengen. Om die reden volgt hieronder een selectie van de meest bruikbare en in het oog springende titels.

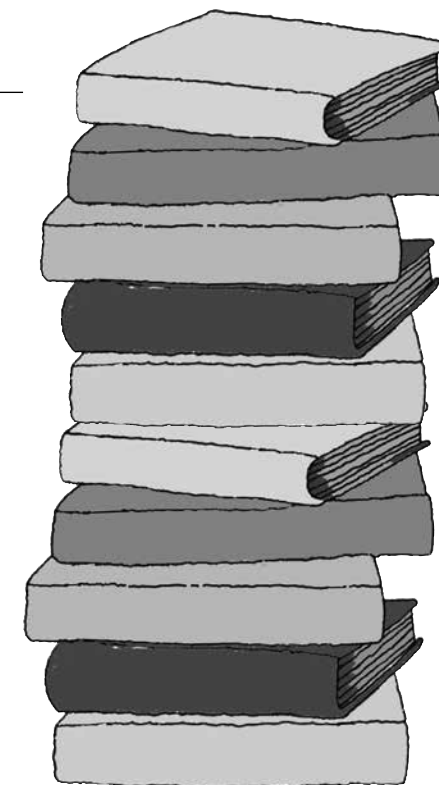
Er is vrijwel geen dichter in het Nederlandse taalgebied die de melancholie van het verlangen en het lijdzzaam accepteren van de dood zo pregnant onder woorden heeft gebracht als **J.C. Bloem**. Bloem (1887–1966) was behalve een van de belangrijkste Nederlandse dichters van de twintigste eeuw een kleurrijke figuur. **Bart Slijper** schreef onder de titel van *Van alle dingen los. Het leven van J.C. Bloem* (De Arbeiderspers, 390 blz.) een boek over het leven van deze markante persoonlijkheid, die zijn bekendheid nog steeds dankt aan met name klassiek geworden regels als *Denkend aan de dood kan ik niet slapen* en *Domweg gelukkig, in de Dapperstraat*.

Hoe komt het dat vrijwel iedereen kan leren schrijven, maar het slechts weinigen gegeven is een roman van wereldklasse te maken? In *De kunst van het schrijven* (Querido, 215 blz) geeft **Kees 't Hart** het antwoord. Voor zijn boek sprak hij met tal van auteurs, onder wie Hella S. Haasse, A.F.Th. van der Heijden en Thomas Rosenboom.

In *De rokken van de ui* (Meulenhoff, 480 blz.) vertelt de nestor van de Duitse literatuur **Günter Grass** wat er voorafging aan zijn schrijverschap. Grass beschrijft op weergaloze wijze zijn jeugd jaren: de grutterswinkel van zijn ouders in Dantzig, zijn heimelijke bioscoopbezoek, de benauwende omgeving van zijn ouderlijk huis en zijn rekrutering bij de Waffen-SS, een onthulling die tot een wereldwijde rel leidde. Het boek eindigt op het moment dat hij samen met zijn vrouw Anna naar Parijs verhuist, waar hij zijn eerste roman, *De blikken trommel*, zal schrijven.

*Het Barre Land / The Waste Land* (De Bezige Bij, 224 blz.) is meer dan alleen een vertaling van het beroemde gedicht van **T.S. Eliot** door Paul Claes. Claes ontdekte dat het bekende werk niet gaat over de teloorgang van de beschaving kort na de Eerste Wereldoorlog, maar over de huwelijksproblemen van de dichter.

En dan is er tot slot het boek *Zeur niet!* (Nijgh & van Ditmar, 672 blz.), een schit-



terende uitgave met de beste 'liedteksten voor volwassenen' van **Annie M.G. Schmidt** (1911–1995). Veel bekende nummers passeren de revue, plus ruim honderd teksten die nu voor het eerst zijn gepubliceerd. Glasheldere gebruikspoëzie, huishoudelijke taal vol verrassende woorden, een laconiek soort lyriek die door en door Nederlands is maar tegelijk vederlicht door ons polderlandschap huppelt. Een dvd vol bijzondere archiefopnames completeert het geheel. ■

Jacob Moerman

