

leringen te zoeken, waarmee sommige met name in de beginperiode moeite zullen hebben. Tegenover deze tijdinvestering staat ook tijd- en/of leerwinst: de inzet van de doeltaal als voertaal tijdens de les is bevorderlijk voor de luister- en gespreksvaardigheid van leerlingen, zodat luister- en spreekoefeningen minder moeizaam en vlotter verlopen.

12 Sommige onderwerpen zijn er niet geschikt voor, bijvoorbeeld de uitleg van grammatica en tekstbegrip bij leesvaardigheid.

Dit bezwaar wordt in de vakliteratuur onderschreven. Met name tijdens de behandeling van een grammaticaal onderwerp of een (lees)tekst wil de docent zich ervan vergewissen dat de leerlingen het onderwerp of de tekst begrepen hebben. Communicatie in de doeltaal tussen docent en leerlingen kan het zicht op dat begrip juist vertroebelen. Sterker nog, tijdens de behandeling van een leestekst kan een leerling een perfect antwoord uit de tekst citeren zonder de boodschap van diezelfde tekst begrepen te hebben. Hij toont pas aan leesvaardig te zijn, indien hij in staat is om op een hoger abstractieniveau en in eigen woorden de boodschap van de tekst samen te vatten. Daarin mag hij niet belemmerd worden door hem te verplichten om wat hij begrepen heeft in de doeltaal te formuleren. Wij stellen dan ook voor om het Nederlands als voertaal te blijven gebruiken voor de deellessen grammatica en leesvaardigheid.

Voor de controle van begrip van een luisterfragment kan ook de doeltaal als voertaal gebruikt worden, met name wanneer de vraagstelling is gericht op het herkennen van bepaalde woorden (getallen, tijdstippen, eigennamen, begrippen, etc.) uit het luisterfragment.

13 De gebruikte leergang is in het Nederlands.

Om dit probleem te ondervangen kan de docent beslissen om de Nederlandse instructies bij de verschillende opdrachten uit de leergang in de doeltaal te vertalen, wanneer hij/zij de insteek van de opdrachten met de leerlingen doorneemt. Aan de ene kant doet deze maatregel een beroep op de (ver)taalvaardigheid van de docent, maar aan de andere kant zijn deze instructies in de doeltaal voor de leerlingen makkelijk te volgen. Ten eerste biedt het schrift hen ondersteuning om de boodschap te kunnen begrijpen. Ten tweede zijn

de formuleringen van de instructies vaak hetzelfde en daardoor zeer herkenbaar als de docent ze in de doeltaal formuleert.

14 De manier van toetsen maakt het gebruik van de doeltaal als voertaal niet verplicht. Bovendien zijn er geen afspraken gemaakt over doeltaalgebruik binnen de sectie.

Invoering van de doeltaal als voertaal doet een groot beroep op de intrinsieke motivatie van leerlingen, vooral omdat leerlingen geacht worden om vanaf een bepaald moment ook in de doeltaal te gaan communiceren. Ook moeten de leerlingen ervan doordrongen zijn dat de inzet van de doeltaal als voertaal tijdens de les op termijn goed is voor hun gespreks- en luistervaardigheid. Een extrinsieke motivatie ontbreekt als gespreksvaardigheid niet in dezelfde mate getoetst wordt als de andere vaardigheden, wat vooral in de onderbouw nog vaak het geval is. Het verdient dan ook aanbeveling om sectiebreed afspraken te maken over de toetsing van gespreksvaardigheid. In dat geval zal de leerling bereidwilliger zijn om zijn/haar gespreksvaardigheid te trainen door participatie aan de doeltaal=voertaalafspraken.

Een gezamenlijke aanpak moet ook voorkomen dat er binnen een sectie grote verschillen ontstaan tussen het tempo en het lesprogramma van docenten die de doeltaal als voertaal invoeren en docenten die daarvan afzien. ■

*Met dank aan Erik Kwakernaak.

LITERATUUR

- Augias. (2000). De mythe van juni 2000. Bij consequent gebruik van de doeltaal als voertaal kun je veel belangrijke dingen niet goed behandelen. *Levende Talen Magazine*, 87(5), 16.
- Coleman, L., & Weltens, B. (1998). Classroom English. Engels als doeltaal én instructietaal. *Levende Talen*, 530, 274-278.
- Gool, Ch. van. (2000). Lesgeven zonder gebruik te maken van de moedertaal. Kan dat? *Levende Talen Magazine*, 87(7), 5-6.
- Haamberg, R., Hofman, K., Maaswinkel, E., & Rödiger, A. (2008). Doeltaal = voertaal. Een handreiking voor mvt-docenten. *Levende Talen Magazine*, 95(1), 5-8.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Londen: Longman.
- Kwakernaak, E. (2007). De doeltaal als voertaal, een kwaliteitskenmerk. *Levende Talen Magazine*, 94(2), 12-16.
- Meijer, D., & Trimbos, B. (Red.). (2006). *Good Practice Frans doeltaalvoertaal BAVO*. SLO: Enschede (cd-rom).
- Popma, G. (1997). Mag het ietsje minder zijn? *Levende Talen Magazine*, 517, 70-73.
- Schooten, A. van. (1998). 'Je moet oppassen dat je niet over de hoofden van de leerlingen heen praat'. Een dagje Frans op De Noordgouw. *Levende Talen*, 530, 270-273.
- Schooten, A. van. (1999). 'Het blijft aanrommelen'. Gebruik van de doeltaal ver onder de maat. *Levende Talen*, 545, 720-721.

LANDELIJKE STUDIEDAG 2007 een groot succes !!

De Landelijke Studiedag 2007 had als titel 'Houd je taal levend'. De titel werd gekozen vanwege het brede aanbod van workshops en presentaties op het gebied van aantrekkelijk en effectief taalonderwijs. De workshops waren als vanouds gericht op het belang van het 'levend houden' van taalonderwijs en het op een 'levendige manier' in contact brengen van leerlingen met de taal.

'Houd je taal levend' was ook bedoeld als uitnodiging om op de bres te slaan voor het behoud van talenonderwijs. In toenemende mate treedt in alle onderwijssectoren urenvermindering op. Docenten zien zich daarom genoodzaakt pal te staan voor hun vak. Tegelijkertijd staat de eenwording van Europa opnieuw op de beleidsagenda en daarvoor is goed talenonderwijs een voorwaarde. Dat moet voor de scholen duidelijk zijn, maar ook voor de beleidsmakers. Een ongekend groot aantal collega's werd bereid gevonden om de taal levend te houden en een bijdrage te leveren.

In deze special van *Levende Talen Magazine* blikken wij terug op deze succesvolle studiedag. Op de volgende pagina's kunt u bijdrages vinden van enkele workshopleiders en over de voordrachten van de plenaire sprekers, Renate Dorresteyn en Ivo de Wijs.

Op de website van *Levende Talen*, <www.levendetalen.nl>, kunt u nog meer artikelen over gehouden workshops vinden.

'Workshops om in te lijsten'

Als klein radertje in de organisatie namens het sectiebestuur Duits heb ik dit jaar de Landelijke Studiedag mogen meemaken. Een heel bijzondere ervaring, want de keuze uit de vele workshops was reuze! Bij een bezoek aan studiedagen is het behoorlijk puzzelen om een workshop op maat te krijgen, maar bij deze studiedag kon ik helaas maar drie workshops invullen.

De workshop van Antoine van Dinter was meteen eentje om in te lijsten en energiek uit het lokaal te komen. Antoine had zijn zaken uitstekend voor elkaar en presenteerde ons zeer bruikbaar klasmateriaal. 'Van dit soort workshops word ik helemaal enthousiast', aldus mijn buurman Peter Berns, eveneens deel uitmakend van het sectiebestuur Duits. Alhoewel onze cursusleider docent Frans is, is zijn materiaal ook prima toepasbaar in de lessen Duits.

De tweede workshop stond onder leiding van Gerry Hermsen. Deze gedreven docent had een prachtige les-serie voor de bovenbouwklassen havo 4 en vwo 4 in elkaar gezet. Hij liet zien hoe leuk Duits kan zijn in de tweede fase. Geïllustreerd met mooi beeldmateriaal – de leidraad vormde een aantal films die in de loop van het jaar systematisch vertoond werden – was zijn workshop ook heel bruikbaar voor de praktijk.

Een derde workshop behelsde het toepassen van spreekvaardigheidvormen in grote groepen. Riekelt de Boer gaf de deelnemers talrijke praktische tips en ik heb alles meteen op school gekopieerd en aan mijn collega's talen kunnen verstrekken.

Ook het intermezzo van onder anderen Renate Dorresteyn kon me zeer bekoren. Verder werden er vier Europese Talenlabels voor Duitse projecten uitgereikt. Twee projecten kwamen van Duits, te weten 'Ghettokids' van het St.-Ludger-College in Doetinchem en 'Ich bin der Meinung, dass...' van het Willem Lodewijk Gymnasium in Groningen. Gerrie Hermsen (Ghettokids) ontving tevens de publieksprijs. Dat is namens het sectiebestuur wel een dikke felicitatie waard!

Evenals alle deelnemers heb ik zeer genoten van deze perfect georganiseerde studiedag. De grote deelname was een terechte beloning en bevestiging voor de kwalitatief perfecte workshops. Collega's op de vloer waren zeer positief en dat lijkt me meer dan terecht. De vraag is of de volgende Landelijke Studiedag deze dag kan overtreffen? 'Das schaffen die nicht!' zou ik zeggen! ■

Koos Nederhoed



Foto: Johan Graus

Renate Dorrestein: 'Literatuur moet verontrustend zijn'

De Landelijke Studiedag 2007 ging van start met een voordracht van Renate Dorrestein. Zij was vooral uitgenodigd vanwege haar in 2000 verschenen boek *Het geheim van de Schrijver*, een boek dat bestemd is 'voor iedereen die graag leest'.

Christien van Gool

Het geheim van de schrijver baseerde Renate Dorrestein op haar eigen ervaringen als auteur, als spreker in het literaire circuit en als schrijfdocente. Maar de werkelijke hoofdpersoon van dit boek is het 'verhaal', dat op betoverende wijze werkelijkheid wordt zodra het goed op papier komt. De passie voor haar levenslange liefde, het schrijven, was het thema van Renate Dorrestein's opening van de LSD 2007.

In *Het geheim van de schrijver* houdt Renate Dorrestein een pleidooi voor het ambacht van schrijver: 'Net zoals er methoden van kennisoverdracht bestaan voor het

maken van een schilderij of het componeren van een symfonie, zo zijn die er ook voor schrijftechnieken.' Volgens Dorrestein zijn de drie motoren achter het schrijverschap: het plezier in het scheppen, de behoefte een visie uit te dragen en de persoonlijke noodzaak om iets te boekstaven. 'Wie schrijft, ontkomt er niet aan met de billen bloot te gaan.'

Renate Dorrestein schrijft het Boekenweekessay 2008 en is dit jaar gastschrijver aan de Universiteit Leiden, waar zij een werkcollege creatief schrijven geeft. Op de Landelijke Studiedag las ze een aantal indrukwekkende stukjes voor van wat studenten schrijven. Blijkbaar weet ze jongeren te inspireren om te gaan schrijven.

Voorbeeld van een opdracht die ze jongeren geeft: 'Op Schiphol is een koffer achtergebleven. Op basis van de inhoud van de koffer moet je een portret schrijven van de persoon aan wie deze koffer toebehoort.'

Grondbeginselen voor het schrijven

Wie denkt dat een verhaal in een keer op papier staat, heeft het mis. 'Easy reading is hard writing' is dan ook het motto van Dorrestein. Een handleiding voor het creatieve schrijven: opbouw, compositie, stijl en perspectief passeren de revue. Ze geeft handige tips om een verhaal vooral spannend te houden en geloofwaardig te eindigen.

PERSPECTIEF

Goede fictie appelleert aan zowel emotionele als intellectuele logica.

FICTIONELE DROOM

De lezer moet honderd procent bereid zijn elke twijfel aan de geloofwaardigheid van het verhaal op te schorten. Daartoe moet de schrijver hem in staat stellen.

VLIJTIG HANDWERK

Niet de intentie telt, maar de miljarden minidetails die die intentie tot leven wekken.

BELANG VAN DE LEZER

De lezer draagt op niet geringe wijze bij aan de verwezenlijking van de aspiraties van de schrijver: wat de schrijver aan zijn verhaal geeft, geeft hij tevens aan de lezer, en andersom.

REVISIE

Het is waanzin om te denken dat het rijk geschakeerde universum van een verhaal in één klap samenhangend op papier komt: 'Revising is what all good writers do.'

Behalve een boek over schrijven is *Het geheim van de schrijver* vooral een boek over lezen. Heel veel tips over schrijven worden geïllustreerd met verwijzingen naar boeken uit de Nederlandse of buitenlandse literatuur. Want Renate Dorrestein is duidelijk ook een echte lezer. ■

Voor meer informatie: <www.renatedorrestein.nl>.

TIP

Phoebe en Fiebie

Het nieuwste boek van Renate Dorrestein heet *Echt Sexy* en gaat over een meisje dat ronddoelt door de stad. Haar naam is Fiebie Koolwit en voor de anglisten onder ons gaat er dan waarschijnlijk een bel rinkelen. Ze is het zusje van Holden Caulfield uit *The catcher in the rye* van J.D. Salinger.

In *Het geheim van de schrijver* zegt Renate Dorrestein hierover: 'Op de lijst van boeken die ik zou meenemen naar het spreekwoordelijke onbewoonde eiland staat *The catcher in the rye* van J.D. Salinger. Naar verluidt zijn dat de memoires van de dolende puber Holden Caulfield. Maar één enkele passage (bij de draaimolen) heeft de hele roman tot in al mijn vezels veranderd als een lofzang op zusje Phoebe: zonder Phoebe geen liefde, geen wederkerigheid, geen plezier in verantwoordelijkheid en in emotionele verbinding. *The catcher in the rye* is voor mij Phoebe's Boek.' (p. 34)

Desgevraagd vertelde Renate Dorrestein me dat ze vond dat Phoebe (uitgesproken Fiebie) een eigen boek verdiende. De verwijzingen in het boek vond ik zelf wat al te opvallend (bijvoorbeeld een standbeeld met de vanger in het koren in de stad), maar volgens de schrijfster valt dat de meeste lezers niet echt op.

Het zou aardig zijn om leerlingen beide boeken te laten lezen en een vergelijking te laten maken met een tiener in de jaren vijftig en die in de huidige tijd. De verwarring en onzekerheid zijn even groot. De omgeving is wel heel erg veranderd, vooral de grote rol die seks in onze maatschappij speelt.

NAAR EEN TAALDIDACTISCH REFERENTIEKADER

Overwegingen bij de invoering van Chinees als schoolvak

Binnen het communicatieve vreemdetalenonderwijs is de positie van grammatica nog steeds onduidelijk. Het gaat immers om het taalgebruik in echte situaties en eigenlijk weet niemand hoe de regelkennis daarbij nu precies helpt. Het Europees Referentiekader (ERK) biedt helaas ook geen oplossing. In al die onzekerheid wordt Chinees als nieuw schoolvak ingevoerd, met ook nog eens een geheel andere relatie tussen de moedertaal en de doeltaal dan bij Engels of Duits. Enkele taaldidactische overwegingen bij de invoering van Chinees in het voortgezet onderwijs lijken daarom noodzakelijk. Binnen welk taalkundig en taaldidactisch referentiekader kan het nieuwe vak opereren en welke opvattingen spelen daarbinnen een rol? In hoeverre spelen de nieuwe leergangen hierop in? Wat voor leerplan gaat de SLO ontwikkelen?

Hans Hulshof

Chinees: geen start from scratch

Over de positie van de grammatica binnen het vreemdetalenonderwijs is al veel gediscussieerd. Uit de reeks recente artikelen van Westhoff en Kwakernaak in *Levende Talen Magazine* blijkt dat er tot op de dag van vandaag geen zekerheid kan worden geboden omtrent de slimste plaats en de meest adequate omvang van het onderdeel grammatica in het curriculum. De paradox van de blokkendoos (de synthetische methode) of het taalbadje (de analytische methode) vormt dan ook een belangrijk aandachtspunt. Gelukkig wijzen opvattingen in de moderne taaldidactiek, de moderne taalkunde (taalverwervings-theorie) en het Europees Referentiekader redelijk in één richting, zodat het onderwijs overeenkomstig ingericht kan worden.

Voor de traditionele schooltalen (zoals Engels, Frans en Duits) verloopt de zoveelste bijstelling na de moeizame overgang naar communicatief talenonderwijs uiteraard wat stroever dan voor een vreemde taal die als nieuwkomer zijn plek in het voortgezet onderwijs nog moet veroveren: het schoolvak Chinees. Een start volledig 'from scratch' is het natuurlijk niet: het communicatieve paradigma en het ERK wijzen tot op zekere hoogte de weg. De moderne (cognitieve) taalkunde kan een positieve bijdrage leveren aan de effectieve verhouding tussen woordenschat en grammatica. Maar geldt dat ook voor Chinees? Hier volgen enkele overwegingen.

Taaldidactische opvattingen en grammatica

De verschillende wetenschappelijke inzichten op het gebied van grammaticaonderwijs en L2-verwerving (onder anderen Krashen, Ellis, Westhoff, Kwakernaak) hebben een aantal kenmerken gemeen, die door Westhoff zijn verzameld en gecombineerd in zijn 'schijf van vijf': (1) blootstelling aan input, (2) verwerking op inhoud, (3) verwerking op vorm, (4) 'gedwongen' productie van output en (5) communicatieve strategieën. Die vijf tamelijk algemene criteria zouden in de lessen en het lesmateriaal stuk voor stuk voldoende tot uiting moeten komen.

Hier spelen ook opvattingen en inzichten uit de taalverwervingstheorie een voorname rol. Ik doel hier op de cognitieve psychologie met betrekking tot vreemdetaalverwervingsprocessen en de cognitieve taalkunde (constructiegrammatica en *usage-based* taalkunde, zie verderop in dit artikel). Natuurlijk moeten we oppassen voor al te snelle conclusies, maar toch is er nu al voordeel te behalen. Qua niveaubepaling begint het wel meteen al met een schijnbaar onoverkomelijke consequentie voor Chinees op school. In het ERK worden namelijk drie brede niveaus van taalvaardigheid onderscheiden:

- beginnend taalgebruiker (A1 en A2: doorbraak en tussenstap);
- onafhankelijk taalgebruiker (B1 en B2: drempel en uitzicht);
- vaardig taalgebruiker (C1 en C2: effectieve operationele vaardigheid en beheersing).

Op de *Good Practice Day Talen* in Leiden (januari 2007)



一起加强
汉语教学

bleek het volgende: 'Uiteindelijk wordt gestreefd naar het bereiken van niveau A2 van het ERK voor het Chinees als examenvak.' Wat is niveau A2 volgens het ERK? 'A2: de basisgebruiker kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties van diverse behoeften beschrijven. Kan een korte, eenvoudige brief, e-mail of fax begrijpen.'

Het zou volgens de ERK-interpretatie van Westhoff betekenen dat er voor Chinees geen bewuste toepassing van externe (grammaticale) regels mogelijk is, aangezien pas de overgang van niveau B1 naar B2 die toepassing markeert. Volgens hem zijn namelijk memoriseerde vaste frasen, lexicale eenheden (chunks) in ieder geval de input tot en met het genoemde niveau A2, terwijl grammaticale regelkennis (morfologie en syntaxis) pas later expliciet aan de orde worden gesteld. Eerder doet de taalgebruiker er toch niets mee, heeft er cognitief gezien ook helemaal geen ruimte voor, is het idee. De paradox is dan overigens wel hoe je naar die regeltoepassing kunt toewerken als je geen expliciete oefening in grammatica hebt gehad. Dat kan omdat de ontwikkeling van vormbewustzijn er een is die vanaf het begin verloopt van chunks naar regels als een

inductief proces: een *usage-based* benadering die tot een persoonlijke (interne) grammatica leidt. Chunks spelen daarin blijkbaar een essentiële rol. Maar wat zijn dat eigenlijk?

Chunks zijn kant-en-klare stukken taal van meer dan één woord die als gehelen in ons geheugen zitten en waarvan het gebruik in gesproken taal efficiënter is dan wanneer ze elke keer weer uit woorden en regels moeten ontstaan. Voorbeelden: *de koe bij de horens vatten, een schat van een kind, bont en blauw zien, de boot afhouden, van hot naar her, op kop liggen, met het oog op, de smaak te pakken krijgen; in a nutshell, so long, how do you do?, I think that X, in spite of, around here, you know, in other words, there is no doubt that.* Juist het zoeken naar regelmatigheid uit de vele vaste verbindingen in het taalgebruik (ook wel 'formulaic speech' of 'constructions' genoemd: Wray, 2002; Verhagen, 2005) vormt de basis voor een persoonlijke werkgrammatica van de leerling. De opbouw en inhoud hiervan is onderwerp van talloze speculaties, waarbij het voor sommige leerlingen nuttig lijkt om al eerder met regels uit de didactische grammatica geconfronteerd te worden. Er zijn dus meer 'grammatica's' in het spel. Onderdeel van een taaldidactisch referentiekader zou idealiter moeten zijn dat de relatie tussen de wetenschappelijke grammatica (G1), de didactische grammatica (G2) en de persoonlijke werkgrammatica (G3) in kaart wordt gebracht. G1 zou G3 moeten verklaren en G2 zou G3 van de taalleerder zo handig mogelijk moeten steunen. Van G3 weten we echter nog niet genoeg.

Communicatief taalonderwijs

Binnen het heersende communicatieve paradigma staat het taalgebruik centraal en de grammatica (welke?) wordt van ondergeschikt belang beschouwd. In feite gaat het om de beheersing van alle aspecten van taal-ingebruik, met inbegrip van taalkundige kennis. Taalkennis speelt dus wel degelijk een rol en heeft altijd een structurele en een pragmatische component. Probleem is de integratie van taalkennis met het communicatieve aspect, waardoor communicatief taalonderwijs een te eenzijdig onderwijsconcept blijft. De vraag blijft: hoe ziet een grammatica voor het communicatief onderwijs eruit en wat zijn de implicaties van moderne opvattingen voor de praktijk? Ik noem de belangrijkste twee (zie ook Westhoff, 2006, 2007a, 2007b).

Onderbouw: richten op de inhoudelijke communicatieve competentie. Aanbod: elementair basisrepertoire (chunks) voor het uiten van inhoud. Inductieve opbouw van persoonlijke grammatica.

Bovenbouw: ook grammaticale regels expliciet aanbieden. Uitbreiding met complexe chunks plus (vuist)regels.

Taalgebruik als uitgangspunt bij het leren van taal

De afgelopen tien jaar is er in de taalkunde sprake van een heroverweging van de grens tussen lexicon en grammatica. De taaluitingen bij geoefende sprekers bestaan voornamelijk uit kant-en-klare stukken taal, samengevoegd met behulp van een minimale hoeveelheid grammaticaal rekenwerk. Wel stelt Wray (2002) dat daaraan een leerperiode voorafgaat waarin de leerder een analytische grammatica van de moedertaal ontwikkelt.

De constructiegrammatica behoort tot de cognitieve taalkunde, die zich richt op de manier waarop mensen kennis over de wereld ordenen in hun hoofd en in een talige vorm omzetten: in constructies vooral. Een kind leert geleidelijk zijn taal, eerst met heel concrete uitingen zonder enige grammatica (Tomasello, 2003). Pas langzamerhand ontstaan variaties en regels. Losse chunks zijn daarbij belangrijker dan linguïstische universalia. Deze *usage-based* benadering heeft de volgende kenmerken: functioneel (gericht op communicatieve bedoelingen), constructioneel (gericht op hele uitingen, zoals de passiefconstructie) en taalgebruiksgericht (taalstructuur komt voort uit taalgebruik, kinderen formuleren regels op basis van taalaanbod). We moeten daarbij wel bedenken dat het leren door kinderen van een eerste taal iets anders is dan het latere leren van een tweede taal. Wray (2002) wijst daar ook op. ■

Nieuwe methodes Chinees voor het voortgezet onderwijs

Tin Chau Tsui. (2007). *Chinees? 'n Makkie!* Bussum: Coutinho. (Twee delen.)

Dit is een communicatieve methode voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De methode richt zich op het lezen, spreken en luisteren, en op het leren van Hanyu Pinyin (een systeem om het Mandarijn in Latijnse letters weer te geven). De methode sluit bewust aan bij het ERK en heeft een hoog *phrasebook*- of chunkgehalte. In het eerste deel is helemaal geen grammatica apart opgenomen, in het tweede deel is er een onderdeel 'Taalwijzer', waarin culturele aspecten van de taal, zinsconstructies en grammaticale onderwerpen heel kort aan de orde worden gesteld. Bij de methode hoort een website.

Maghiel van Crevel, Ans van Broekhuizen-de Rooij, Fresco Sam-Sin, & Inez Kretzschmar. (2008). *Chinees in tien verdiepingen: Mandarijn voor het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Het materiaal van deze taalmethode – bedoeld voor de tweede fase van het vwo – sluit aan bij het leven van alledag in China. In de context van het leven in een flat in Peking krijgen ze te maken met echt Mandarijn. Behalve *formulaic speech* (nadruk op gesproken woordenkennis) bevat deze methode ook veel grammatica (niet als keurslijf maar als vangnet) en streeft geen directe aansluiting bij het ERK na. Het is een multimediale leergang.

Deze twee nieuwe methoden voor Chinees in het voortgezet onderwijs sluiten aan bij de moderne inzichten. Problematisch blijft overigens de afstand tot het Nederlands: Chinees is een isolerende niet-flecterende taal, geschreven in karakters. Welke consequenties heeft dat? In ieder geval vijf karakters per week leren (Hagers, 2007). De SLO gaat als antwoord op een veldaanvraag een leerplan voor Chinees als schoolvak ontwikkelen. Vanaf 2008-2009 is het dan hopelijk zover.

LITERATUUR

- Hagers, M. (2007, 27 oktober). Een karakter per dag. *NRC Handelsblad*.
- Kwakernaak, E. (2007). Grammatica en het ERK. Repliek 1 op Westhoff: 'Eigen inhoud eerst'. *Levende Talen Magazine*, 94(4), 8-10.
- Kwakernaak, E. (2007). Grammatica en chunks. Repliek 2 op Westhoff: 'Eigen inhoud eerst'. *Levende Talen Magazine*, 94(5), 15-17.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Ma: Harvard University Press.
- Verhagen, A. (2005). Constructiegrammatica en 'usage based' taalkunde. *Nederlandse Taalkunde*, 10(3/4), 197-222.
- Westhoff, G. (2006). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 1: Inzichten uit de taalverwervingstheorie. *Levende Talen Magazine*, 93(8), 14-17.
- Westhoff, G. (2007a). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 2: De ontwikkeling van vormbewustzijn: van chunks naar regels. *Levende Talen Magazine*, 94(1), 8-11.
- Westhoff, G. (2007b). Eigen inhoud eerst. Grammaticale regelkennis en het ERK. Deel 3: Implicaties voor de praktijk. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 10-13.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.



Foto: Johan Graus

BRENG BEWEGING IN DE LES!

Alike Last

Een veel gehoorde klacht in het voortgezet onderwijs is dat leerlingen thuis steeds minder tijd aan hun huiswerk besteden. En daardoor tijdens de les minder kennen en kunnen. Gelukkig is hier aan tegemoet te komen door het inzetten van TPR tijdens de (taal)lessen.

TPR staat voor Total Physical Response, een methode om taal te verwerven die ontwikkeld is door James Asher en in Nederland praktisch bijna alleen op grote schaal is ingezet bij de verwerving van NT2. Bij TPR wordt de taal letterlijk al doende geleerd, via de gebiedende wijs. Er wordt niet met vertaling gewerkt. TPR is dus alleen toe te passen bij alles wat 'concreet' is.

Een bijkomend voordeel van TPR is, dat je niet alleen letterlijk meer beweging in de les brengt, maar ook meer intelligenties bij de les betreft en daardoor meer leerlingen aanspreekt. Naast uiteraard de verbaal-linguïstische intelligentie wordt de lichamelijk-kinesthetische intelligentie aangesproken, maar ook de interpersoonlijke en de visueel-ruimtelijke. Vooral vmbo- en havoleerlingen hebben veel plezier in TPR. Zij hebben over het algemeen een hoge interpersoonlijke intelligentie (onder andere daarom houden ze hun mond niet dicht; ze zijn steeds met elkaar bezig) en ook zijn ze veelal lichamelijk ingesteld.

Mogelijke lesonderwerpen voor beginners/*faux-débutants* met TPR zijn: doeltaal als voertaal, lichaam, lichaamsdelen, de dagelijkse routine, voornaamwoorden (persoonlijke, bezittelijke, aanwijzende), bijvoeglijke naamwoorden zoals kleuren, voorzetsels van plaats, de weg vragen, tijd (klokkijken, dagen, maanden, seizoenen), getallen, lidwoorden, enkel- en meervoudsvormen, bijwoorden, voegwoorden, vergrotende/overtreffende trap.

Een veel gehoorde klacht is dat er steeds minder uren voor de talen overblijven per leerjaar. TPR is een zeer krachtige methode die snel werkt met langetermijneffecten, en dat betekent dus dat je meer kunt doen in minder tijd.

De ervaring met cursussen aan volwassenen en vooral met de beginners en *faux-débutants* leert dat met de TPR-benadering de studenten snel vorderen. Natuurlijk is het zo dat men receptief altijd verder is dan productief, maar dat geeft niet: daar begint het mee. Ook leert men door deze wijze de grammatica 'vanzelf'. Het is bijvoorbeeld heel bijzonder om te zien dat men bij het leren van de taal over 'de dagelijkse routine' (met werkwoorden als *se réveiller, se lever, se laver, se brosser, se coucher* et cetera) gaat overcompenseren door opeens bij alle werkwoorden 'me, te, se' te gaan gebruiken. Dat betekent dat men die regel dus al geïnternaliseerd heeft en hem gecombineerd met TPRS-technieken overal toe gaat passen! Uiteraard corrigeren we dat.

Howard Gardner is de geestelijke vader van de Meervoudige Intelligentiesbenadering (MI); deze is in eerste instantie niet voor het onderwijs ontwikkeld, maar daarin zeer goed te hanteren. Als je per les alle intelligenties aan weet te spreken, spreek je iedereen aan, omdat iedereen alle intelligenties heeft, maar in verschillende mate. Bij de één zal de ene intelligentie inzetten 'matchen' zijn en bij de ander zal het 'stretchen' zijn. De acht intelligenties van Gardner zijn: de verbaal-linguïstische, logisch-mathematische, visueel-ruimtelijke, muzikaal-ritmische, lichamenlijk-kinesthetische, interpersoonlijke, intrapersoonlijke en de natuurgerichte.

TPRS

TPRS staat voor Total Proficiency through Reading and Storytelling en is ontwikkeld door Blaine Ray, oorspronkelijk als aanvulling op TPR, maar is nu een volledig onafhankelijke methode geworden waarbij men vaak alleen in het begin nog TPR gebruikt om op snelle wijze een grotere woordenschat te verwerven. De hoofdpijlers van TPRS zijn *Comprehensible Input (CI)* en *Personalized Questions and Answers (PQA)*. De *Comprehensible Input* vindt plaats via het op het bord schrijven van de nieuwe woorden en hun vertaling (structuren); de structuren worden aangeduid, ten gehore gebracht en gevisualiseerd, indien mogelijk via bijvoorbeeld het uitspelen van de onderdelen van een verhaal. Een verhaal ontstaat meestal spontaan in de klas door de verpersoonlijkte vragen die de docent stelt. De leerlingen worden de helden in het verhaal en via hun originele antwoorden in de doeltaal wordt het verhaal opgebouwd. Als ze bepaalde woorden niet weten in de doeltaal, dan wordt het meteen vertaald in de doeltaal en op het bord geschreven. De leerlingen willen graag weten hoe het verhaal verdergaat, omdat ze zelf (of hun klasgenoten) erin meedoen. De vragen worden gesteld via 'circling'. Eerst wordt er iets 'geponeerd' en vervolgens worden er vragen over gesteld. Bijvoorbeeld: *Il y a un garçon*. De leerlingen reageren met bijvoorbeeld 'ooh' of ze 'hummen'. Vervolgens: *Il y a un garçon? – oui. Il y a un garçon ou une fille? (il y a) un garçon*. En zo worden er steeds meer stukjes aan het verhaal toegevoegd, waarbij inslijpen plaatsvindt door steeds vragen te stellen over alle hoofddelen van een zin. Een of enkele lessen later wordt met de gebruikte woorden een verhaal(tje) gelezen en ook zelf geschreven. Alle vaardigheden komen zo aan bod.

Verb Wall

Een andere, aanvullende benadering is de Verb Wall van Pamela Kaatz. Zij heeft een kleursysteem ontwikkeld om de werkwoordsvormen snel aan te leren, zonder dat men rijtjes hoeft te stampen, die toch geen zin hebben

om de taal vloeiend te kunnen spreken. De gestampt geleerde rijtjes moeten uit een ander geheugen gehaald worden, waardoor de spraak stukt en niet meer 'natuurlijk' is. In de Verb Wall heeft elke persoonsvorm zijn eigen kleur en de verschillende tijden en vormen kunnen zo gemakkelijk gevisualiseerd worden. Visualisatie: een middel waardoor ook sneller en efficiënter geleerd kan worden, bovendien spreek je zo weer een andere intelligentie aan.

Nog weer een ander soort beweging in de les komt tot stand via de smaakpapillen. Elke week proeven leerlingen iets anders. Dat kan samenhangen met een feest of met een lokale of regionale lekkernij. En die zijn er te kust en te keur in Frankrijk of francofone gebieden. Al proevend leert men zo veel over Frankrijk (of een ander Franssprekend land), haar bewoners en hun gewoontes. Die gewoontes vinden hun neerslag in liedjes, gedichtjes, legendes, recepten, films en allerlei andere culturele uitingen. Deze vormen uiteraard ook een aanknopingspunt voor vakoverstijgende bezigheden, waardoor ook een beetje tegemoetgekomen kan worden aan de urenvermindering door ze elders op te gaan rekken. Wanneer men eerdergenoemde culturele uitingen inzet tijdens de taallessen, komt ook dat neer op de inzet van meervoudige intelligenties in de modernevreemdtaalles! En daardoor iedereen aanspreken, ofwel door te 'matchen' ofwel door te 'stretchen'. Matchen houdt in aansluiten op een sterk aanwezige intelligentie; stretchen is een minder sterk aanwezige intelligentie 'oprekken'.

Op deze manier wordt de taal geleerd door alle zintuigen en alle intelligenties aan te spreken; kortom, de mens wordt in zijn totaliteit in beweging gezet. En daar voelt zowel de leerling als de docent zich wel bij en het zorgt voor meer leerplezier en een hoger leerrendement. ■

WEBSITES

TPR

<www.vrolijkenfrans.nl> – taal leren met plezier; site voor cursisten en voor scholen

<<http://homepage.mac.com/ssalto>>

<www.tpr-world.com> – de site van James Asher c.s.

<www.tprsource.com> – website van Berty Segal

TPRS

<www.blaineraytprs.com> – Blaine Ray Workshops TPR Storytelling

<<http://benslavic.com/meaningful.html>> – Ben Slavic Storytelling tools

<www.tprstorytelling.com> – TPRS Publishing Inc.

<www.susangrosstprs.com>

<<http://goodteachingstuff.com>>

<<http://homepage.mac.com/jasonfritze/Menu1.html>>

Verb Wall

<<http://color-connection.com/VWVW/VWVWMain.htm>>

Multiple intelligences (MI)

<www.howardgardner.com>

<www.kaganonline.com>

<www.thomasarmstrong.com>

Muziek tijdens de Landelijke Studiedag 2007. Foto: Johan Graus



BETER LEREN SCHRIJVEN ZÓNDER CORRECTIE!

Leerlingen die beter leren schrijven in een digitaal programma, zónder correctie door de leraar? Zijn we eindelijk in Educatief Luilekkerland aangeland?

Ad Bok

Schrijfonderwijs was altijd een stiefkind in het onderwijs. Geen wonder. Om goed te leren schrijven zouden leerlingen dagelijks moeten corresponderen met een 'hogere' schrijver, die niet alleen inhoudelijk communiceerde, maar ook feedback gaf op aspecten van schrijfvaardigheid. Zo'n hogere schrijver zou zeggen: 'Ik begreep uit de inleiding ..., maar dat zag ik niet terug. Jammer, want ik was nieuwsgierig.' De leerling zou de fout herstellen, en tussen de regels óók begrijpen dat een tekst moet doen wat de inleiding belooft. Het zou de ideale leerom-

geving zijn: elke dag corresponderen met een vakman. Het zou een half uurtje per dag kosten voor de leraar en de leerling. Een half uurtje ... maal 200 leerlingen is 100 uur per dag voor de leraar. Volledig absurd dus.

Met bovenstaande is de kern van het dilemma in beeld gebracht. We zouden onze leerlingen graag schrijfvaardiger maken, niet alleen op het gebied van spelling, zinsbouw, tekststructuur, toonzetting, boeiendheid, helderheid, doordachtheid, bondigheid, lezergerichtheid, maar óók op het gebied van kennisverwerving en kennisverwerking. Schrijven is immers veel meer dan schriftelijk communiceren. Dankzij de conceptualiserende functie van (schrijf)taal kunnen leerlingen grip krijgen op of

ordering brengen in complexe materie. Terwijl een lezer de inhoud en structuur van een gedachtegang volgt, moet een schrijver die máken. Daarvoor is doordenking en reflectie nodig, die een diep inzicht geven in de materie. Wie schrijfvaardig is, beschikt over een machtige bondgenoot bij elke vorm van studie. Onze situatie op school is kort gezegd: we willen wel, maar kunnen niet.

Maar tijden veranderen. Goed schrijfonderwijs komt binnen handbereik dankzij een uitgekiend computerprogramma dat leerlingen aanspoort en helpt om veel teksten te schrijven, op eigen niveau en recht uit het hart. Dat laatste is belangrijk voor de beleving. Leerlingen die een gevoel van 'ownership' hebben over hun leerprocessen en hun producten, leren beter en zijn beter gemotiveerd dan leerlingen die wildvreemde onderwerpen krijgen opgedragen. We weten dat leerprocessen het beste tot stand komen als ze een voortzetting of verdieping zijn van bestaande kennis. Tot op dit moment was 'aansluiten bij de belevings- en kenniswereld van de leerling' een prachtige kreet, die echter in een klassikaal systeem met één leraar voor dertig leerlingen geen schijn van kans had. In het programma TiO (Taalonderwijs in Ontwikkeling) schrijven leerlingen teksten, waarbij de computer een zee van hulpinstrumenten aanbiedt om die eigen teksten te screenen en verbeteren.

Eenvoud

Het concept heeft de eenvoud van het ei van Columbus. Een leerling schrijft:

'Onze leraar praat toch zo vlug dat ik hem dus niet kan volgen en onze leraar snapt zelf niet waarom wij hem maar niet kunnen volgen als hij zo vlug verteld of zo vlug onze vraag beantwoord.'

Het programma kan niet lezen wat de leerling heeft geschreven. Zelfs een eenvoudige tekst is van een complexiteit die alle digitale vermogens te boven gaat. Dat maakt het geven van feedback, zoals een docent in een ideale een-op-eenrelatie zou kunnen doen, onmogelijk. In TiO hebben we voor een andere weg gekozen. De computer geeft geen feedback, maar *feedforward*. Het programma reikt een kist met schrijftools aan waarmee de schrijver zijn tekst op onderdelen op een hoger niveau kan brengen. Het aantal aangeboden opties is duizelingwekkend. Een kleine greep:

'Wil je de tekst grondig stofzuigen op nietszeggende woorden als *dus, toch, wel*, enz.?'

'Het woord *antwoord* is riskant. Wil je hulp?'

'Het woord *verteld* is riskant. Wil je weten hoe je het goed schrijft?'

'Jouw tekst wordt waarschijnlijk helderder door een duidelijke structuur. Dat kan als volgt: ...'

'Je kunt de tekst interessanter afsluiten dan *Dit was mijn betoog*. Bekijk de opties.'

'Wil je hulp bij het corrigeren van lange lintwormzinnen?'

In alle gevallen gaat de leerling zelf op zoek naar verbeter- of reflectiepunten. De gereedschappen daartoe zijn logisch gegroepeerd in drie schrijffases:

1. de ruwe tekst *schrijven*;
2. de ruwe tekst semantisch en structureel *verbeteren*;
3. de tekst *verzorgen* op het gebied van spelling, zinsbouw, interpunctie.

In totaal biedt het programma honderden grote en kleine tools om de tekst een fractie op te tillen. Let wel, het gaat om fracties van verbetering. De leerling mag op eigen niveau schrijven, inclusief alle onkunde en onwetendheid waarover hij beschikt. Het programma zet geen rode strepen, deelt geen onvoldoendes uit. Het programma respecteert de tekst van de leerling en biedt aan om die op enkele punten te verbeteren. Het resultaat is een tekst die nog steeds van de leerling is, die nog steeds het onbeholpen niveau heeft van de startfase, maar die op een aantal punten door de leerling zelf is verbeterd met hulp van het programma. Dat resultaat, een product dat nog verre van ideaal is, maar waaraan wel gewerkt is, is veel leraren een doorn in het oog. Leraren zijn gefocust op foutloze teksten, terwijl het leerpsychologisch volstrekt normaal is dat een complex leerproces met horten en stoten tot stand komt. Een leraar zei letterlijk: 'Het doet zeer aan mijn ogen, zo'n tekst met fouten en kromheden.' Hij zou veel kunnen leren van het primaire taalleerproces, waarin moeders van nature genoeg nemen met alle kromme taal van peuters, in het stellige vertrouwen dat de kromheden stuk voor stuk leerstappen zijn op weg naar beter. Een geschreven tekst op het laagste niveau (A), die door de leerling op drie plaatsen is verbeterd, is nog steeds niet om aan te zien, maar is tegelijk óók een leerstap naar niveau B. Dat proces gaat langzaam. Het vergt jaren van intensieve oefening om te leren praten; het vergt ook jaren van intensieve oefening om te leren schrijven.

Leereffect

Er liggen meer leerpsychologische principes aan het programma ten grondslag. Bijvoorbeeld de opvatting dat één zelfverbeterde fout méér leereffect heeft dan

vijftientig rode strepen van een ander. Bijvoorbeeld ook de opvatting, dat een leerling die intensief in een rijke taalleeromgeving verkeert, niet aan leren ontkomt (zoals ook een peuter niet kan besluiten om zijn moedertaal niet te leren). Een andere opvatting is, dat een leerling succeservaringen nodig heeft om met zelfvertrouwen zijn leerweg voort te zetten. Het programma probeert negatieve faalangst te voorkomen door leerlingen niet zozeer op fouten te wijzen, maar door verbeterpunten aan te reiken. Een leraar zei hierover: 'Eigenlijk had ik altijd al zo onderwijs willen geven, maar het komt er in de praktijk niet van.'

Het belangrijkste leerpsychologisch principe waarop TiO is gebaseerd, is dan nog niet genoemd. Het betreft de opvatting dat het (taal)leervermogen van mensen in staat is om uit een reeks van concrete uitwerkingen van een grondregel, die grondregel zelf te ontdekken. Jonge kinderen ontdekken zelf de grondregel van een regelmatig voltooid deelwoord. Volkomen terecht passen ze die zelfontdekte regel consequent toe op alle werkwoorden: 'ik heb gevalt, ik heb geverliest, ik heb geëet'. Dit regelgenererend vermogen is de basis voor het leren van complexe materie, zoals het ontwikkelen van historisch besef, van normen en waarden, van ruimtelijk inzicht, en ook ... van schriftelijke taalvaardigheid. In TiO krijgen de leerlingen de gelegenheid om zelf de onderliggende principes van een goede tekst te ontdekken. Dat gebeurt al doende, al fouten makend, al vallend en opstaand met hulp van anderen.

In de praktijk

De leerling schrijft elke week een tekst in TiO. Dat is ruim tien keer zoveel als voorheen, maar in absolute zin nog veel te weinig. De omstandigheden waarin wordt geschreven zijn zo aangenaam mogelijk, maar gamen is leuker en paardrijden ook. De leraar is met andere woorden een beslissende factor in de vraag of de leerling intensief in het programma werkt. De bijdrage van de leraar bestaat niet uit het corrigeren van teksten, maar uit de zorg voor *pressie en prikkel*. Er móet gewerkt worden, op school, én thuis.

'Geen correctie? Hoe weet ik dan of de leerling vorderingen maakt?' Het is de vraag die alle leraren van alle 60 TiO-scholen vroeg of laat stellen. Het is wellicht de sleutelvraag voor het al of niet invoeren van TiO. In de bijbehorende handleiding kunnen geïnteresseerden het antwoord vinden in de theoretische achtergronden van TiO. We zeiden het hierboven al: zoals peuters thuis onstuitbaar hun moedertaal verwerven zonder les, zonder zittenblijven, zonder rapport, zo probeert

TiO leerlingen te helpen in hun onstuitbare groei naar schriftelijke taalvaardigheid. Niet door lesjes, instructie of evaluatie, maar door hen productief en reflectief in contact te brengen met rijke taal en bruikbaar gereedschap. De kerngedachte van TiO is dat een leerling die het afgelopen jaar ongeveer veertig (!) keer langs het structuurgereedschap is gekomen, niet kán zeggen dat hij geen kennis heeft van tekststructuur. Dat leerproces is autonoom; het is zelfs niet te voorkomen. TiO vraagt van de leraar of hij mentaal dicht bij de werkende leerling wil zijn, en tegelijk of hij de handen op de rug wil houden. De leraar moedigt aan, schrijft zelf mee, plukt mooie werkvormen uit de handleiding, zorgt voor verrassingen, zal zelfs controleren of de leerling niet liever lui dan moe is, maar hij laat het leerproces over aan de leerling en het programma.

Dat is geen Educatief Luilekkerland, dat is kansrijk onderwijs waarin de leerling het hardst werkt. ■

Voor meer informatie: <www.tioschrijven.nl>.



Foto: Johan Graus

Meest Collegiale Talendocent

Tijdens de Landelijke Studiedag 2007 werd Margot de Wit uitgeroepen tot Meest Collegiale Talendocent van het jaar. Margot de Wit is docent Nederlands aan het Ds. Pierson College in 's-Hertogenbosch. Ook is ze voorzitter van de sectie Nederlands van Levende Talen.

GRAMMATICAFITNESS



Foto: Peter Slagter

Een poging om grammica een goede en rendabele plek te geven in taalprojecten

Gerrit Jan Fonk

De afgelopen jaren ben ik steeds meer overtuigd geraakt van het idee dat het doorwerken van het ene hoofdstuk na het andere in een leergang geen goede manier meer is om leerlingen gemotiveerd aan het werk te krijgen en te houden, en zeker niet in de bovenbouw.

Daarom ben ik begonnen met het zelf ontwerpen van lessenseries met een projectmatige opbouw. De leergang wilde ik niet aan de kant zetten, maar ik wilde meer rendement zien te halen uit het rijke materiaal dat deze biedt (i.c. *Libre Service*).

In het verleden heb ik gemerkt dat de grammatica nogal eens uit beeld dreigt te raken bij talenprojecten, en ik ging op zoek naar een manier om dat nadeel te ondervangen. Het idee dat de grammatica tussen de wal en het schip zou raken, is bovendien een reden waarom collega's nogal eens aarzelen om aan zo'n project te beginnen.

In projecten die ik eerder heb ontworpen, ging motivatie van de leerlingen significant vooruit, het behaalde niveau op gebied van de correctheid echter niet. Daar lag mijn uitdaging bij het schrijven van het project zoals hieronder beschreven.

Het thema en de taak

Om de leerlingen aan te zetten tot het werken aan grammaticaal correctere uitingen, is het noodzakelijk ze een doel te geven waarnaar ze toe moeten werken, en wel een helder omschreven eindproduct. Om tot een eindproduct te komen heb je nodig: een motiverend thema, een inleiding en een helder geformuleerd doel. Het is niet overbodig te benadrukken dat het thema de docent zelf ook moet aanspreken. Mijn thema werd 'Le cinéma français'. Uit eerdere kleinschalige lessenseries wist ik al dat leerlingen warmlopen voor dit thema.

Als smaakmaker keek ik met leerlingen naar trailers en fragmenten uit de recente tekenfilm *Astérix et les Vikings*. Vervolgens presenteerde ik het door mij ontwikkelde *livret*. Via een aantal gefaseerde opdrachten rond publieksrecensies werd één van de doelen van het project duidelijk: leerlingen kunnen zelf schriftelijk hun mening verwoorden in de trant van de gelezen recensies, om zo deel te kunnen nemen aan een discussiesite.

Daarna stelde ik de leerlingen de vraag om te bekijken wat ze moesten kunnen om zo'n soort tekst uiteindelijk zelf te kunnen produceren. De uitkomst was:

GRAMMATICATA	Waar staan ze in Libre Service	
	untité	wx
werkwoorden	1a	4, 10, 27
	1b	36, 37, 67
	2a	12, 27, 32
	2b	71, 78, 83
	3a	38, 39, 40, 43
	3b	50, 57, 62, 63, 72, 73, 74
	4a	28, 37, 41, 74, 82
	4b	91, 92
bijwoorden	1b	53, 68
	2b	81, 82
bijvoeglijke naamwoorden	1b	68
	2b	72, 82
	4b	85
persoonlijke voornaamwoorden	3b	82, 83
vragende voornaamwoorden	2a	15, 16, 30, 31
	3b	61
lidwoorden	1b	77, 79
	4b	86
trappen van vergelijking	1b	55, 56
spreekvaardigheid	1a	29, 30, 70
	4a	42, 43
een persoonlijke brief opstellen	1b	74, 80
	2b	84, 85
	3b	85

Tabel 1

werkwoordstijden: *présent* en *passé composé*, affectieve woorden zowel positief als negatief. Door de leerlingen dit zelf te laten vast te stellen werd er een leervraag bij hen gecreëerd.

Inzet

Het project verliep verder als volgt. Via de opdracht rond de recensies over *Astérix et les Normands* maakten de leerlingen kennis met authentieke recensies. Vervolgens gingen ze aan het werk om kennis op te doen op het gebied van idioom en grammatica om te kunnen praten over films, hun gevoelens daarover uit te drukken en te argumenteren. Daarna gingen ze in teams via internet trailers bekijken, en een keuze maken. Per groep werd er een film aan de klas gepresenteerd, met als doel: overtuig de rest van de groep. Na stemming werd de gekozen film (*Brice de Nice*) tijdens de lessen bekeken, en ten slotte werd er een recensie over geschreven. Naar dat einddoel werd via een aantal voorbereidende stappen toegewerkt.

In het project heb ik getracht te zorgen voor *ownership*, door de leerlingen zelf in hun teams vocabulaire te laten verzamelen dat zij tegenkwamen tijdens het werken aan de taak. Dit werd verzameld via de elektronische leeromgeving van onze school, en de vocabulairetoets was op dit vocabulaire gebaseerd.

Nevendoelen lagen op het gebied van luistervaardigheid, waarvoor ik de site <www.allocine.fr> heb gebruikt, en op het gebied van kennis van land en volk. Daarvoor moesten de leerlingen een acteur en zijn/haar personage uit de film verder uitdiepen.

De plaats van de grammatica

Toen de leerlingen eenmaal wisten wat het einddoel was, begonnen ze met de opdracht naar aanleiding van de recensies. Deze betrof het markeren van positieve en negatieve bewoordingen. Vervolgens gingen ze een stap verder, door zelf 'affect-'woorden te bedenken naar aanleiding van een film waar ze zelf veel, of juist absoluut niets mee hadden.

Om de leerlingen te helpen bij het vinden van geschikt oefenmateriaal, heb ik de methode uitgepluisd op het gebied van de aangeboden grammatica-oefeningen. Deze heb ik per onderwerp gerubriceerd. Zie tabel 1.

werkwoordstijden	gemaakte oefeningen	week	vindplaats	beheersingsniveau (++)/+/--)
présent				
passé composé				
imparfait				
futur				
futur du passé				
impératif (gebiedende wijs)				
werkwoordstijden door elkaar				

Tabel 2

Vervolgens maakte ik een lijst waarin de leerlingen konden bijhouden wat ze bestudeerd en geoefend hadden. Ze keken zelfstandig het gemaakte werk na, en moesten ook het behaalde niveau aangeven. Zie tabel 2.

Uitkomsten

Mijn verwachting was, dat als de leerlingen een behoorlijke selectie van deze oefeningen door hadden gewerkt (grammaticafitness) een hoger niveau van correctheid zouden bereiken in hun taaluitingen. In de praktijk werden echter de oefeningen wel gemaakt, maar het resultaat viel tegen in de uiteindelijk geschreven recensies.

Terugkijkend heb ik sterk het idee dat de manier van oefenen en controleren te vrijblijvend was. Waarschijnlijk werden de oefeningen braaf ingevuld met de grammaticale overzichten opengeslagen. Het is tevens mogelijk dat er meer aandacht moet komen voor de transfer, door meer verband te leggen tussen de geoefende structuren en het eindproduct. Ook zou een oorzaak kunnen zijn dat er te veel ineens gevraagd wordt van de leerlingen: te veel grammaticale structuren ineens waar ze op moeten letten.

Meer grammaticafitness

Kennelijk moesten de momenten van trainen, 'grammaticafitness', worden uitgebouwd en moesten ze een

duidelijke plaats in de lessen krijgen. Daarbij moesten de leerlingen niet alleen zelf hun beheersingsniveau aangeven, maar konden zij ook feedback van de docent krijgen.

Om die reden geef ik nu per grammaticaonderdeel een korte training. Dat gebeurt soms klassikaal, soms via teamwerk, bijvoorbeeld via de werkvorm 'samen invullen'.

Tijdens een projectles in het computerlokaal kan het nu gebeuren dat ik halverwege de les iedereen vraag om om de centrale tafel te komen zitten en gedurende tien minuten te werken aan 'grammaticafitness'. Ik benoem het ook als zodanig. De leerlingen reageren er positief op. Ze geven zelf aan dat het nuttig is en ze hebben geen moeite met de concentratie omdat ze weten dat de activiteit kort duurt.

Tussentijds zorg ik voor korte diagnostische toetsen die ik *rappels* noem. Een *rappel* is een korte overhoring (maximaal tien items, vorm en toepassen) die in viertallen wordt gemaakt, uiteraard zonder boek. Een groeps-lid vult de antwoorden van de groep in. De docent neemt ze in, kijkt ze na en geeft ze terug met commentaar. Vervolgens noteren alle leerlingen de goede antwoorden. Hieronder een voorbeeld van een *rappel*. Deze *rappels* zijn uiteraard uit te bouwen in moeilijkheidsgraad en onderwerpen.

Ten slotte lijkt het me beter om in de grammatica-overzichten uit Libre Service de oefeningen en onderwer-

RAPPEL le futur

Wij zullen zijn =

U zal nemen =

Zij zullen kijken =

Hij zal hebben =

Zul jij ook komen? =

Zeg in het Frans:

We zullen wel zien!

Wat kunnen we doen (zullen kunnen).

Er zullen veel mensen zijn.

Morgen wordt het mooi weer (zal het zijn).

pen die het belangrijkste zijn voor het uitvoeren van de eindopdracht, vetgedrukt of gearceerd weer te geven. Daardoor kunnen de leerlingen het overzicht behouden, en niet verdrinken in een oeverloze stroom uiteenlopende grammaticale onderwerpen.

Conclusie

Door een motiverend thema begrijpen de leerlingen waarom ze bepaalde dingen moeten beheersen en zijn ze meer gemotiveerd. Er is een leerwens bij de leerlingen ontstaan doordat zij weten waar ze naar toewerken. Hierdoor neemt in elk geval de afkeer van grammaticales- lessen af. Vrijwel alle leerlingen werkten een groot aantal oefeningen door, en corrigeerden deze zelfstandig.

Om te zorgen dat de mate van correctheid van de taaluitingen daadwerkelijk omhooggaat, is het nodig duidelijke trainingsmomenten aan te bieden, tijdens welke de leerlingen hun niveau vast kunnen stellen en feedback krijgen van de docent.

Momenteel werken mijn leerlingen uit vwo 4 en vwo 6 aan projecten die op deze leest zijn geschoeid. De praktijk zal uitwijzen of de versterking van de grammaticale component zoals hierboven beschreven, effect zal hebben. De voortekenen zijn in elk geval gunstig. ■

Op de site <www.levendetalen.nl> is onder 'Workshops Landelijke Studiedag 2007' een uitgebreidere versie van dit artikel te vinden met gedetailleerde documentatie.

'Ik heb gekregen wat ik zocht: inspiratie en zin'

Op naar de Landelijke Studiedag 2007. Nieuwe ideeën opdoen voor de praktijk werkt heel inspirerend. Ik ben wel toe aan wat nieuwe inspiratie. Als jonge en prille eerstegraadsdocent Nederlands, koud een jaar werkzaam in het voortgezet onderwijs, begin ik nu al tekenen van cynisme en wanhoop te vertonen. Moeilijke kinderen, een mager salaris en een lage status in de maatschappij. Waar ben ik aan begonnen?

Niet alle door mij aangekruiste workshops gaan door. Helaas, maar niet getreurd. De dag begint met een goed verhaal van Renate Dorrestein. Ze doet me een aantal ideeën aan de hand om leerlingen te stimuleren in het schrijven. Na dit betoog begeef ik mij opgewekt door een doolhof van gangen naar de workshop van Otto Oussoren, een trainer-projectleider van Kennisnet. De workshop gaat over nieuwe presentatievormen in het onderwijs. Oussoren vraagt de aanwezigen welke nieuwe presentatievormen zij kennen en gebruiken. De PowerPointpresentatie, de dvd-speler en de beamer zijn de meest bekende. Een enkeling, onder wie ondergetekende, gebruikt de webquest, een smartboard en de elektronische leeromgeving (elo) in zijn of haar onderwijs. Oussoren steekt van wal met een relaas over de nieuwe tijd waarin 'consumeren on demand' overheerst. Er is heden ten dage sprake van een grote kloof in de belevingswereld van de leerling en de dagelijkse schoolrealiteit. Over dit onderwerp zond de VPRO onlangs nog de documentaire 'Kind online' uit.

Met elkaar maken we een overzicht van de nieuwe presentatievormen om de kloof te dichten. Uiteindelijk wacht ons aan het eind van de workshop een kant-en-klare lijst van vormen, bronnen en te raadplegen websites, waarop die van Kennisnet overheerst. Nieuw voor mij is de vorm van de podcast en de vodcast. Een podcast is een geluidsfragment dat je op je iPod kunt downloaden vanaf internet. Fragmenten van radioprogramma's, voorgelezen verhaalfragmenten of taallessen kunnen zo in een andere vorm aan de leerling aangeboden worden. Hetzelfde geldt voor vodcasts, videofilmmpjes die te downloaden zijn. Kennisnet biedt ook hulp om zelf pod- en vodcasts te maken en te uploaden (op het web te zetten). Een leuk lesidee vind ik om ook om materiaal voor de Wikipedia te schrijven met de (bovenbouw)klas. Dat kun je zelf plaatsen op de website <www.wikipedia.nl> en corrigeren en aanpassen, enzovoort. Helaas is er voor Nederlands nog weinig aanbod op het gebied van games, maar voor Engels bijvoorbeeld is dit een verschrikkelijk leuke werkvorm! Leerlingen communiceren met elkaar in de doeltaal en vergroten en passanten hun woordenschat.

Veel te snel is de tijd voorbij, maar ik heb gekregen wat ik zocht: inspiratie en zin in onderwijs. Vol goede voornemens verlaat ik het lokaal. ■

Krista de Geus

De documentaire 'Kind online' is nog te bekijken op <www.vpro.nl/programma/tegenlicht/aflleveringen/35446114>.

VARIÉ2 Ivo de Wijs en Pieter Nieuwint

Ter afsluiting van de Landelijke Studiedag was er 's middags een cabaretvoorstelling van niemand minder dan tekstschrijver, dichter en presentator Ivo de Wijs samen met collega-cabaretier en docent taalvaardigheid Engels, Pieter Nieuwint. 'Goede Wijs heeft geen krans', maar Ivo de Wijs en Pieter Nieuwint hebben jarenlang deel uitgemaakt van het Kabaret Ivo de Wijs, een gezelschap dat vier professionele programma's maakte en zes langspeelplaten (inmiddels gecompileerd op de cd *Terug naar de wortels*). In 1980 viel het KidW uit elkaar, maar incidenteel vervlechten Ivo en Pieter hun repertoire tot een Literair Variété, later Varié2 met raadselrijmen, oogrijmen en stunrijmen (door Ivo), nieuwe gezangen en gloedvol pianospel (door Pieter) en een enkel nostalgisch duet. Hieronder volgt een selectie uit de rijmen en raadsels die het duo het publiek van de LSD voorschotelde.



Foto's: Johan Graus



OLLEKEBOLLEKE

Beste aanwezigen
Moeilijke versvormen
Hebt u daarvoor
interesse misschien

Dan wijs ik graag op het
Ollekebolleke
Waarvan ik straks ook
Het rijmschema laat zien

- - - - -
- - - - -
- - - - -
- - - - -

- - - - -
- - - - -
- - - - -
- - - - -

Maestro Maestrissimo
Ludwig van Beethoven
Improviseerde, studeerde
Gaf les

En componeerde zijn
Abonnementsconcert
Dat is nog altijd
Zijn grootste succes

Klacht uit de schoolbanken
Mijn leraar Nederlands
Is bij dictees een
Oprechte sarcast

Hij bindt de jongens die
Aan elkaar vastschrijven
Aan elkaar vastschrijven
Aan elkaar vast

RAADSELRIJMEN

flod13er
sport2eest
mag8rit
sc(ugd
qua''ins
-imu-komen
-.
vrii.
-i*

xinx
blxspinaziextijd
xyzfftnlnczzt
11 211 3111
1 12
ik h
e ij op
je verg bro, k

22 11 11 11 11

KLAAGZANG

Ik zit all1 en voel me nietig
En het is ook nog ku2r hier
En in de verte klinkt ver3tig
De klaagzang van de goudple4

Zal ik me in de 5er werpen?
Als Mo6 in de Rode... Nee!
In ben geen Kamika7tje
Ik ga vann8 naar een café

(uw toegeg projec1oerd
Ivo de Wijs z11)



EVALUATIE

Landelijke Studiedag 2007; wat vonden de deelnemers ervan?

Aan het programma van de Landelijke Studiedag, gehouden op 2 november 2007, werd deelgenomen door 311 personen (bestuursleden, gasten, standhouders, musici niet meegerekend).

Respons

Ontvangen werden 173 evaluatieformulieren, dat is een respons van 56%. Daarvan was 81% lid van Levende Talen, 19% niet. Enigszins verrassend – en verblijdend – was het gegeven dat 56% nog maar sinds vijf jaar of korter (7% sinds 2006, 13% sinds 2007) lid is, zodat te vermoeden valt dat er relatief veel jongeren aanwezig waren. 28% is langer dan vijf jaar lid, 17% wist niet aan te geven sinds wanneer men lid was.

Informatiebronnen

Op de vraag hoe men aan de informatie over de studiedag was gekomen waren meer antwoorden mogelijk, aangezien de voorbereidingscommissie gebruik heeft gemaakt van verschillende media. Opmerkelijk is dat het gedrukte woord in dit digitale tijdperk toch de grootste impact heeft gehad: 63% meldde dat men de informatie uit Levende Talen Magazine had verkregen, 25% via de e-mail, 24% op de website, 17% in een community (waarbij niet te specificeren valt of het ging om een vakcommunity, nieuwsbrief of de discussiegroep Talendocenten), 6% was er op geattendeerd door een collega, 3% door het sectiebestuur.

Workshops

Het hoofdgericht van de dag betrof de workshops. Die bleken over het algemeen zeer in de smaak te vallen. Op de vraag of men de bijgewoonde workshops nuttig voor de praktijk vond werd, op een totaal van 50 workshops, 173 maal 'ja' geantwoord, 50 maal 'nee', 2 maal 'matig'.

Gastoptredens

Ook de optredens van Renate Dorrestein en van Ivo de Wijs en Pieter Niewint werden positief gewaardeerd: Renate Dorrestein werd door 85% als 'boeiend' ervaren, tegen 0,6% (= 1 persoon) niet, Ivo en Pieter door 60%, respectievelijk 1% (= 2 personen). Spijtig was dat nogal wat deelnemers verstek moesten laten gaan door bij-

voorbeeld treinproblemen: het ochtendoptreden werd door 15% gemist, het middagoptreden door maar liefst 40%.

Opzet studiedag

Over de aantrekkelijkheid van de studiedag als geheel kon men zich uitspreken over drie aspecten. Ten eerste het kunnen volgen van workshops in drie rondes. Dat werd (zeer) positief beoordeeld door 78%, matig positief 5%, niet positief 0,6%. Ten tweede de functie van platform om (van elkaar) te kunnen leren. Die werd minder gunstig beoordeeld: 42% (zeer) positief, 22% matig positief, 4% niet positief. Ten slotte de keuze van de 'gastprekers': 76% (zeer) positief, 1% matig positief, 0,6% niet positief.

Organisatie studiedag

Het laatste aandachtspunt voor evaluatie betrof de organisatie van de studiedag. Daarover was een grote meerderheid (zeer) positief gestemd: 76%. Matig positief was 5%.

De vragen over aantrekkelijkheid en organisatie stonden aan de achterkant van het formulier, waarnaar op de voorkant niet werd verwezen. Dat verklaart het betrekkelijk hoge percentage non-respons: 19%. Dat zal uiteraard in de volgende evaluatieronde worden verholpen.

Overig

Tot besluit een greep uit de toegevoegde opmerkingen, niet in percentages maar in absolute getallen.

Relatief vaak (tienmaal) werd geklaagd over de onoverzichtelijkheid van het gebouw, wat het vinden van de juiste lokalen bemoeilijkte, vier mensen vonden de pauzes te kort, eveneens vier stelden vast dat er te weinig zitplaatsen voor de lunch waren. Voor het overige waren er aanmerkingen van enkelingen.

Tot slot

Alles bijeen meent de Commissie Landelijke Studiedag dat deze formule door veel collega's wordt gewaardeerd en dat er aanleiding is om er een traditie van te maken, maar... het kan natuurlijk altijd beter, zo zullen we volgend jaar iets doen aan de bewegwijzering. AH ■



ROC Horizon College te Alkmaar. Foto: Johan Graus



Innovatieve talenprojecten verdienen een beloning. Dat stelde de Europese Commissie in 1998. Met als resultaat: het Europees Talenlabel, een talenwedstrijd voor innovatief talenonderwijs.

In Nederland organiseert het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs de wedstrijd in samenwerking met het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen. Tijdens de Landelijke Studiedag werden de prijzen voor 2007 uitgereikt door Gerard Westhoff en Ivo de Wijs. Het thema was: 'Samenwerken met scholen in het buitenland'.

EERSTE PRIJS

VIRTEX – ROC Horizon College te Alkmaar

Door dit project wordt het talenonderwijs volledig functioneel ingebed in het onderwijsprogramma. Vanuit de praktijk is in een elektronische leeromgeving een taalprogramma opgebouwd van indrukwekkende omvang. De jury waardeerde zeer dat internationalisering op organische wijze in het project werd opgenomen. Er wordt gebruikgemaakt van authentiek materiaal, het project is gekoppeld aan het Europees Referentiekader, en is gratis beschikbaar gesteld via internet. De jury loofde de compleetheid van het project, alsmede de toepassingsmogelijkheden dat het op andere scholen biedt.

TWEDE PRIJS

Beyond Borders – SG Anna Maria van Schurman te Franeker

Dit project is een samenwerking tussen scholen uit drie landen: Hongarije, Griekenland en Nederland. De jury waardeert deze keus, en dat er met kinderen uit die landen in een gezamenlijke vreemde taal wordt gecommuniceerd: Duits, Frans en Engels. Aan beide kanten is er zodoende leerrendement. Het project blinkt uit door de vorm die hier aan internationalisering wordt gegeven. Het is een driejarig Comeniusproject; de jury hoopt dat er een goed vervolg aan kan worden gegeven.



SG Anna Maria van Schurman te Franeker. Foto: Johan Graus

DERDE PRIJS

De twee projecten die een derde prijs winnen, hebben gemeen dat ze op een bepaald aspect uitzonderlijk zijn. Daardoor hebben ze wat minder breedte dan sommige van de andere projecten, maar hun uitzonderlijkheid is van zulke aard dat ze beide een prijs verdienen.



St. Ludgercollege te Doetinchem. Foto: Johan Graus

Ghetto Kids – St. Ludgercollege te Doetinchem

Door de gekozen vorm wordt een stevige bijdrage geleverd aan de beheersing van het Duits van de leerlingen. Dit project is uniek door zijn sociaalpedagogische nevedoelen en door de setting waarin leerlingen met totaal verschillende achtergronden elkaar dingen leren over elkaar en zichzelf. De kwetsbaarheid zit in de duurzaamheid. De overdraagbaarheid is sterk gebonden aan

de kern van het project in een school. De jury waardeerde de geweldige motiverende werking op de leerlingen!



Willem Lodewijk Gymnasium te Groningen. Foto: Johan Graus

Ich bin der Meinung dass... – Willem Lodewijk Gymnasium te Groningen

De jury was onder de indruk van de innovatieve waarde van dit project. De ontwikkeling van het voicemailboard mag met recht een doorbraak genoemd worden. Doordat de communicatie asynchroon verloopt, is er tijd voor reflectie, en daar wordt ook duidelijk gebruik van gemaakt. De internationaliseringscomponent is overduidelijk aanwezig. Het project is gemakkelijk over te dragen naar andere talen, en is zodoende een inspirerend voorbeeld. ■

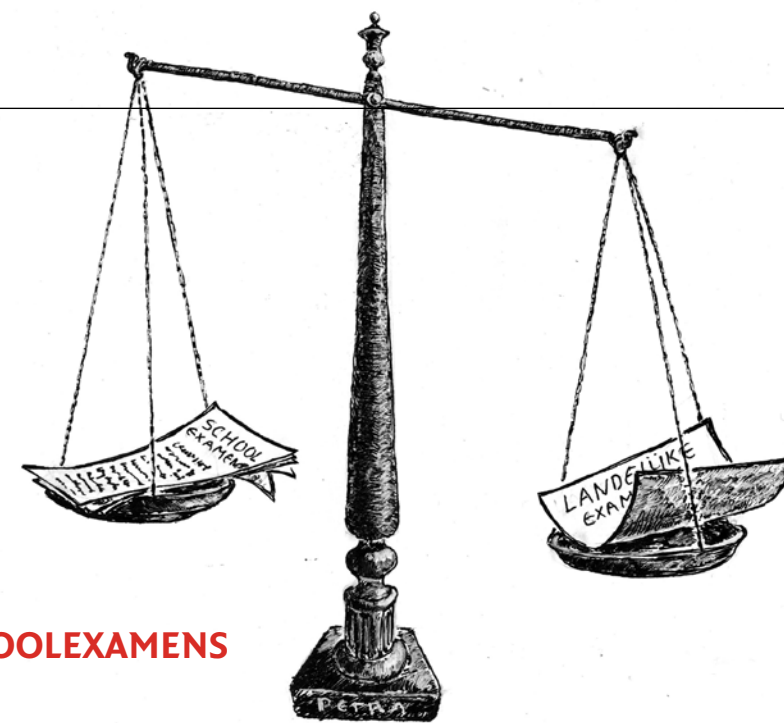
Voor meer informatie over de projecten, zie de website <www.euro-peestalenlabel.nl>.



Monique van Beek. Foto: Johan Graus



Monique van Beek, leerkracht van p.c.-basisschool De Vuurvogel te Amersfoort, is uitgeroepen tot De Beste Talendocent 2007-2008. Op de Landelijke Studiedag 2007 ontving ze uit handen van Ivo de Wijs een certificaat en een geldprijs van 1500 euro. Monique heeft zelf Spaans lesmateriaal ontwikkeld, waarbij kinderen door middel van spelletjes, liedjes en dans zich de Spaanse taal eigen maken. ■



Illustratie: Petra van Kalker

INSPECTIE ONDERZOEKT SCHOOLEXAMENS

Al jaren worden er op scholen meters papier bewaard van eindexamenkandidaten: mappen met leesdossiers, boektoetsen, luistertoetsen, brieven et cetera. Immers, de Inspectie moet kunnen controleren of alles rechtmatig verloopt en dus moeten alle paperassen een jaar bewaard worden.

Ik zou wel eens willen weten of er onder de lezers docenten zijn die ooit een inspecteur op bezoek hebben gehad. Ik vermoed dat dit niet vaak gebeurt. Maar volgens een bericht in NRC Handelsblad (16 januari) moeten de kasten echt open: 'De Inspectie van Onderwijs gaat onderzoeken of schoolexamens voldoende niveau hebben. [...] Eerder onderzocht de controlerende instantie al het verschil tussen de cijfers van het schoolexamen en het centraal examen. Nu zal de inspectie de schoolexamens ook aan een inhoudelijk onderzoek onderwerpen.'

Wat is een inhoudelijk onderzoek: 'we gaan de examens opvragen en het niveau toetsen, onder meer door de antwoordformulieren van de leerlingen te bekijken'. Hopelijk bekijken ze dan ook de opgaven. Het lijkt me een hele klus. Ik zie dat al voor me. Een inspecteur meldt zich onverwacht bij de directie van de school. Een gemiddelde school heeft 1500 leerlingen met ongeveer 300

examenleerlingen. Van die leerlingen wil de inspectie van het voorafgaande jaar alle schoolexamens bekijken. Dat zijn 15 vakken en voor elk vak gemiddeld 4 werkjes en gemiddeld per leerling 10 dossiers plus een Profielwerkstuk. Ik kom dan op $4 \times 15 \times 300 = 18.000$ werkjes en 3000 dossiers.

De directeur geeft opdracht aan alle sectievoorzitters om die dag al het werk van hun collega's in te zamelen – niet iedereen is aanwezig en niet iedere docent heeft duidelijk aangegeven waar de mappen liggen met werk van vorig jaar. Sommige scholen hebben misschien een kluis waar alles systematisch wordt opgeslagen, maar meestal zal het wel een paar dagen duren voordat alles is verzameld. Dan kan de controle beginnen. Ter plekke bekijkt de inspecteur alle antwoordformulieren van de leerlingen. Een inspecteur zal hiervoor per school toch al gauw een paar weken nodig hebben. Om een goed beeld te krijgen van de inhoud van de schoolexamens zullen bovendien deskundigen (vakdocenten) moeten worden ingeschakeld. Voor een representatief beeld zal de Inspectie van Onderwijs een zo groot mogelijk aantal scholen moeten bezoeken. Over tien jaar is dat onderzoek wel afgerond.

Eerlijk gezegd snap ik de ophef niet

zo in Den Haag over het verschil in cijfers tussen schoolexamens en centrale examens. Er wordt nu sterk de indruk gewekt dat docenten er een potje van maken of erger nog, zouden sjoemelen.

Het verschil tussen de cijfers van het schoolexamen en het centraal examen lijkt me een logisch uitvloeisel van het feit dat scholen autonoom zijn. Als er al jaren beleid wordt gevoerd dat scholen mogen doen wat ze willen (binnen zekere grenzen) en hun leerlingen kunnen beoordelen op de manier waarop ze willen, met de bijbehorende cijfers, dan is het natuurlijk niet raar dat er op den duur verschillen ontstaan.

Het is het een of het ander: of je geeft scholen autonomie en accepteert verschillen. Of je wil als overheid de regie strak in handen hebben en zorgt voor landelijke examens waar alle vaardigheden in getoetst worden (met de bijbehorende financiële middelen!).

Je hebt vertrouwen in docenten en geeft bepaalde zaken uit handen met een steekproefsgewijze controle. Of je hebt daar geen vertrouwen in en regelt alles centraal. Je moet als overheid kiezen en niet bij elk incident panisch reageren. ■

Christien van Gool
cmmhuangool@planet.nl