

## Goede bedoelingen

In de nacht van 16 april hebben de minister van Onderwijs, de vakbonden en de werkgevers een eerste stap gezet richting de verbetering van de arbeidsvoorwaarden voor docenten. Op langere termijn komt een grotere groep leraren in een hogere salarisschaal terecht, hetgeen niet ten koste zal gaan van de huidige seniorenregelingen. Van de ruim 1 miljard die het kabinet had uitgetrokken voor het oplossen van het lerarentekort gaat 800 miljoen naar het opheffen van docentensalarissen.

Minister Ronald Plasterk was tevreden: 'Het is een mooi akkoord, omdat we de positie van de leraar hebben verbeterd. De jongere leraar kan sneller een stijging maken in salarisschalen. Voor de zittende leraar die aan zijn maximum zit, is er een extra doorgroeimogelijkheid bijgekomen. Dus financieel is het een stuk aantrekkelijker geworden om leraar te worden en te blijven.' Ook de bonden zijn overwegend te spreken over het akkoord. Het was erg ingewikkeld, zegt Michel Rog van CNV Onderwijs, maar 'wij zijn ontzettend tevreden'.

Is deze jubelstemming terecht? Walter Dresscher van de AOb lijkt al wat genuanceerder tegen het akkoord aan te kijken: 'Eigenlijk vinden wij dat Nederland veel meer moet investeren in het onderwijs. Dit is niet een klein bedrag, maar we denken dat er veel meer nodig is.' Toch is hij overstap gegaan, omdat het plan 'veel goede dingen inhoudt' voor zijn leden. De meest kritische partij is – typisch genoeg – de koepel van werkgevers in het voortgezet onderwijs, de VO-raad. Deze vindt het bedrag dat nu uitgetrokken wordt, 'nog lang niet genoeg'. De VO-raad vindt dat er alleen al voor het voortgezet onderwijs 800 miljoen per jaar nodig is.

Bij het nalezen van het convenant dat is opgesteld naar aanleiding van het onderhandelingsakkoord (*Actieplan LeerKracht* getiteld), valt inderdaad op dat de plannen een stap in de goede richting zijn, maar dat er nog veel werk aan de winkel is. Wie denkt dat het nu wel goed zit met het onderwijs, heeft het niet helemaal begrepen. Het akkoord voorziet erin dat de salarislijnen van vo-docenten verkort worden van 18 naar 12 jaar; een leraar hoeft dus niet meer twee decennia te wachten tot hij op zijn maximumsalaris zit en de jaarlijkse verhogingen worden groter. Het zal echter wel nog zes jaar duren, tot 2014, voordat de inkorting van de carrièrelijnen een feit is. Als je dit afzet tegen het lerarentekort, dat volgens prognoses vanaf 2010 sterk zal toenemen, dan kan deze maatregel wel eens mosterd na de maaltijd blijken te zijn.

Ook is het nog niet duidelijk hoe de plannen zullen uitpakken. Het convenant legt een aantal hoofdlijnen vast, maar de uitwerking ervan wordt overgelaten aan werkgevers. Zo is het de bedoeling dat er meer docenten in een hogere schaal worden ingedeeld, de zogenaamde functiemix. Criteria hiervoor zijn echter moeilijk te formuleren en de autonomie van individuele scholen zal weer toenemen: 'Besturen zullen eigen beleid moeten vaststellen ten aanzien van de functiemix, in samenhang met de leraar-leerlingratio. Daarbij wordt ook rekening gehouden met de eventuele inzet van flexleerkrachten.' Blijkbaar heeft men niet veel geleerd van het gerommel van besturen met de huidige functieverdeling en -waardering. De overheid laat hier in ieder geval een kans liggen om centraal vorm en sturing te geven aan gezond onderwijsbeleid.

Uit het financieel kader van het *Actieplan LeerKracht* blijkt dat het beloofde miljard aan extra onderwijsinvesteringen een zaak van lange adem blijft. Pas in 2020 – nog twaalf jaar geduld dus – zal er sprake zijn van deze extra injectie. Tot die tijd zal het onderwijs het met de helft of minder moeten doen. In de kleine lettertjes van het plan staat echter nog een interessante passage: 'Voor een deel van de maatregelen en het dekkingspakket geldt dat deze ingaan na deze kabinetsperiode. Voor maatregelen na 2011 is in principe dekking voorzien, maar de maatregelen en dekking zullen door een nieuw kabinet vanzelfsprekend moeten worden bevestigd.' Samengevat: de komende jaren kan het onderwijs rekenen op een paar honderd miljoen erbij, maar of dat extra miljard er ook echt komt, blijft afwachten. En ook al zou het onderwijs er onmiddellijk 1 miljard bij krijgen, dan nog blijft het met de onderwijsuitgaven in Nederland armoedig gesteld. Op dit moment geeft ons land zo'n 5% van het bbp uit aan onderwijs. Met een extra miljard zou dit uitkomen op 5,18%. En daarmee blijft Nederland nog steeds onderaan bungelen op de Europese ranglijst.

Alle goede bedoelingen ten spijt, dit *Actieplan LeerKracht* is niet meer dan een hoogst noodzakelijke inhaalslag na jaren van financiële verwaarlozing van de onderwijssector. Het plan doet een eerste poging om jaren van mislukt onderwijsbeleid te repareren. Het maakt een baan als docent echter zeker niet aantrekkelijker, maar op z'n hoogst minder onaantrekkelijk. ■

Johan Graus  
Hoofdredacteur

Foto: Anda van Riet



## Wetenschappelijke trends en grammaticaverwerving

Dat er in de didactiek sprake is van komende en gaande trends, mag in tijden van parlementair onderzoek naar onderwijsvernieuwingen bekend verondersteld worden. Ook de vreemdetalendidactiek staat wat dat betreft bepaald niet stil. Maar is die niet op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd? Over trends daarin en hun verhouding tot de vto-praktijk gaat dit artikel.

### Erik Kwakernaak

In maatschappelijke vraagstukken, zoals bijvoorbeeld onderwijskwesties, schiet de wetenschap tekort. Tegelijk is de wetenschap, althans zijn wetenschappers vaak leveranciers van onderwijsvernieuwingsideeën. Een voorbeeld is professor Wijnen, bekend van het probleemgestuurde onderwijs aan de Maastrichtse universiteit, maar ook als profeet van de achteraf minder gewaardeerde studiehuisgedachte. In kringen van onderwijsvernieuwers, adviseurs en nascholingsaanbieders wordt voor de promotie van ideeën graag verwezen naar wetenschappelijk onderzoek.

Een empirische wetenschap onderzoekt werkelijkheid, maar doet dat altijd op basis van theorieën, zoals een ontdekkingsreiziger zijn koers uitzet op grond van zijn veronderstellingen hoe de *terra incognita* eruitziet en wat hij daar vinden kan. Als de theorie fout blijkt, is dat ook interessant om te weten.

Zijn theorieën van onderzoekers wetenschap of niet? Empiristische hardliners zeggen dat een wetenschappelijke theorie zolang ze onbewezen is, niet meer waard is dan het papier waar ze op geschreven staat. Niettemin is theorievorming een onontbeerlijk onderdeel van het wetenschapsbedrijf. Maar zowel wetenschappers als anderen moeten theorie en bewezen empirie wel netjes uit elkaar houden.

### Kluitjesvoetbal

De tegenwoordig veelgebruikte metafoer 'kluitjesvoetbal' lijkt van toepassing op de geschiedenis zowel van de vreemdetalendidactiek als van de wetenschapsdisciplines die daar voeding aan geven. Wetenschappelijke paradigma's en scholen wisselen elkaar af, de onderzoekers drommen erachteraan. Vergelijk het met exploratie- en exploitatieprocessen. Sommige onderzoekers worden aangetrokken door grijze gebieden op de kaart

en ondernemen ontdekkingsreizen, met meer of minder succes. Als de eerste resultaten veel beloven, komen er zwermen kolonistoren achter aan, die het nieuw ontdekte gebied verder in kaart brengen en gaan exploiteren. Soms blijkt het gebied (de theoretische invalshoek, het paradigma) vruchtbaar, het kan ook snel uitgeëxploiteerd raken.

Deze werkwijze is voor de wetenschap productief en voor de maatschappij relatief onschadelijk, voor zover wetenschap een gesloten circuit van kennisproductie is dat door de maatschappij goedgunstig in stand gehouden wordt. De maatschappelijke risico's ontstaan als ideeën uit dat circuit in praktijk gebracht worden.

Wie dat doet of propageert, neemt een maatschappelijke verantwoordelijkheid op zich, vergelijkbaar met die van politici. Voor besluitvorming in maatschappelijke processen, bijvoorbeeld het onderwijs, geldt: wetenschappelijke onderbouwing is mooi, maar biedt net als beleggingsadviezen geen garantie voor de toekomst. De

economie heeft geen greep op economische ontwikkelingen, de politicologie niet op politieke processen, de didactiek niet op de complexe realiteit van het onderwijs.

Voorzichtigheid is geboden als nieuwe trends in een tak van wetenschap worden gebruikt als argument om vernieuwingen in het (vreemdetalen)onderwijs te propageren. Voordat je het weet, is de trend in de wetenschap alweer voorbij terwijl het onderwijs nog aan het tobben is met de erop gebaseerde vernieuwing. In die zin is het maar goed dat het onderwijs de traagheid heeft van een mammoettanker die pas na verloop van tijd en/of maar deels of helemaal niet reageert op de rukken die door allerlei stuurlieden op de brug aan stuur en gas worden gegeven. Maar er zal toch gestuurd moeten worden. Het is bepaald niet zonder risico om de koers maar te laten bepalen door een veelheid van maatschappelijke krachten en factoren volgens neoliberaal recept. Van de verantwoordelijken wordt veel wijsheid gevraagd.

### Grammaticaverwerving

In de vreemdetalendidactiek zijn de trends duidelijk herkenbaar. Na een lange periode waarin de grammatica-vertaalmethode praktisch alleen heerste, kwam na de Tweede Wereldoorlog de audiolinguale methode op, gebaseerd op de behavioristische leerpsychologie en de structuralistische taalkunde. In Nederland drong die in de jaren '70 door in de scholen. Ze werd in de jaren '80 weer afgelost door de communicatieve

aanpak, geïnspireerd door de cognitivistische leerpsychologie, socio- en pragmalinguïstiek en psycholinguïstisch taalverwervingsonderzoek. De modernste variant van communicatief vreemdetalenonderwijs (vto) heet taakgericht of competentiegericht. Van de sterk 'synthetische', onnatuurlijke 'blokkendoos'-aanpak van grammatica-vertaal- en audiolinguale methode zwaaide de slinger van de vreemdetalendidactiek door naar de 'analytische', 'taalbad'-achtige, sterk op natuurlijke verwervingsprocessen georiënteerde taak- of competentiegeoriënteerde aanpak.

De overgang naar het nieuwe, cognitivistische paradigma in het taalverwervingsonderzoek werd krachtig gemarkeerd door Stephen Krashen, die begin jaren tachtig een wereldwijde discussie op gang bracht met zijn Monitorhypothese (Krashen, 1981, 1982). De achtergrond daarvan waren de 'morfeemstudies' van de jaren zeventig, die aangaven dat bepaalde grammaticale structuren door tweedetaalleerders in vaste, blijkbaar natuurlijke volgordes verworven worden. Krashen trok daaruit de radicale conclusie dat grammatica niet 'geleerd', maar alleen 'verworven' kan worden. Immers, voor het toepassen van bewust geleerde grammaticakennis is bewuste 'monitoring' noodzakelijk, waarvoor in elk geval bij het spreken (waar taalverwervingsonderzoek zich op concentreert) geen tijd en geen cognitieve capaciteit beschikbaar is. 'Verwerving', door Krashen principieel gescheiden van 'leren', kan alleen onbewust plaatsvinden onder invloed van blootstelling aan betekenisvolle, qua begrijpelijkheid op de leerder afgestemde input.

Hoewel Krashens theorie wereldwijd door veel onderzoekers werd bestreden (en ook door hemzelf genuanceerd), zette hij de wetenschap in beweging: het gevolg was veel discussie en empirisch onderzoek naar het effect van verschillende vormen van expliciet grammaticaverwerving op de grammaticaverwerving. De resultaten daarvan wijzen voorzichtig in de richting van een gunstig effect daarop van expliciete regels (Norris & Ortega, 2000; R. Ellis et al., 2006). Na een periode waarin onder taalverwervingsonderzoekers de belangstelling en verwachtingen uitgingen naar meer natuurlijke aanpakken, bloeit daar de interesse voor gunstige effecten van de traditionele Presentation-Practice-Production-aanpak op (Randall, 2007, p. 163; N. Ellis, 1993; Robinson, 1996; Klapper & Rees, 2003; DeKeyser, 2007).

Het grammaticaverwervingsonderzoek staat in feite nog in de kinderschoenen. Vaak is in de tests (ook) expliciete kennis over grammatica gemeten en niet de pure praktische grammaticabeheersing, waar het om gaat

(Norris & Ortega, 2000). Veel belangrijke variabelen zijn nog lang niet voldoende gecontroleerd. Veel onderzoek is gedaan onder studenten aan universiteiten die daar Engels leren. Allerlei factoren zijn daar wezenlijk anders dan aan scholen voor voortgezet onderwijs, bijvoorbeeld doel (mondeling en/of schriftelijk taalgebruik, vloeiendheid en/of correctheid), leeromgeving (meer of minder doeltalig), motivatie (vrijwillige deelname of verplicht vak onder vele, image en functie van de doeltaal buiten de lessen), leeftijd, taalleertype (taal- of meer communicatief gericht, lager of hoger opgeleid), lengte van het curriculum (van weken tot jaren) enzovoort. Het is denkbaar dat taalleeractiviteiten die voor (individuele) taalleerders effectief zijn, in het regulier voortgezet onderwijs minder goed of niet toepasbaar zijn door institutionele beperkingen van de school, bijvoorbeeld de (grote) groepen waarin het onderwijs gegeven moet worden, een schoolcultuur met veel extrinsieke motivatie door bijvoorbeeld frequente toetsing en stampwerk dat zich daar goed voor leent.

### Chunks of woorden?

In de loop van de jaren '90 ontstond in het taalverwervingsonderzoek hernieuwde aandacht voor de rol van chunks, formuleachtige 'taalbrokken' van twee of meer woorden, die door taalgebruikers als gehelen in het mentale lexicon opgeslagen worden. Het is immers onwaarschijnlijk dat sprekers een veelgebruikte uitdrukking als 'Dat zie ik niet zitten' telkens opnieuw construeren uit los opgehaalde en grammaticaal geëncodeerde woorden.

Chunks spelen ook een duidelijke rol in het eerste taalverwervingsproces. Kleine kinderen reproduceren kant-en-klare taalbrokken, die ze pas in een later stadium grammaticaal gaan analyseren en variëren. De chunks zijn als het ware de vruchtbare grond waaruit de grammatica – onbewust en inductief – opbloeit. Dit lijkt gefundenes Fressen voor een vreemdetalendidactische theorie: leerlingen moeten lange tijd chunks leren, waarmee ze zich communicatief redden totdat ze rijp zijn voor expliciete grammaticaregels.

Wray (2002) ontwikkelde daarentegen een theorie waarin ze aannemelijk maakt dat er een belangrijk verschil is tussen kleine kinderen in hun eerstetaalverwervingsproces en 'post-childhood second language learners' vanaf een jaar of zeven. Het gaat hier om de vraag hoe groot de taaleenheden zijn die de leerder in zijn mentale lexicon opslaat. Als een kind ervaart dat de woordenreeks 'wil melk drinke' effectief is om zijn doel te bereiken, dan zal het die als eenheid opslaan. Pas als de situatie een verdere differentiatie, bijvoorbeeld tus-

## Wetenschappelijke onderbouwing is mooi, maar biedt net als beleggingsadviezen geen garantie voor de toekomst

sen 'melk' en 'limonade' opdringt, krijgt het een impuls om 'wil melk drinke' te gaan analyseren als bestaand uit meerdere elementen.

Maar oudere kinderen, teenagers en (jong)volwassenen hebben al een heel taalontwikkelingsproces door gemaakt. Volgens Wrays theorie is het kind in de eerste taal al vanaf ongeveer twintig maanden begonnen te analyseren, en op ongeveer achtjarige leeftijd heeft het een vrijwel complete grammatica van de moedertaal opgebouwd. Geletterdheid heeft hierop een versterkende werking: als het kind leert lezen en schrijven, wordt het extra gestimuleerd om taal niet meer te zien als bestaand uit chunks, maar uit aparte, in het schrift duidelijk geïsoleerde woorden. Dat stuurt vervolgens de strategie die losgelaten wordt op elke nieuwe taal die vanaf een jaar of zeven geleerd wordt: chunks worden geanalyseerd tot op woordniveau, en die eenheden, woorden dus, worden in het mentaal lexicon opgeslagen.

Dat levert plausibele verklaringen op voor veel door Wray uit de onderzoeksliteratuur aangehaalde – en ook aan taaldocenten uit de onderwijspraktijk bekende – verschijnselen, zoals de problemen die vreemdetalalleerders hebben met collocaties, idiomatische uitdrukkingen en andere chunks. Die slaan ze kennelijk niet zoals eerstetaalleerders op als vaste eenheden. Een chunk als 'Please would you repeat that', die in een belangrijke communicatieve behoefte voorziet, wordt bewerkt tot bijvoorbeeld 'Please repeating', in overeenstemming met het persoonlijke idee dat de leerder van de Engelse grammatica heeft – zijn interimgrammatica, meestal sterk beïnvloed door zijn eerste taal.

Wrays theorie verklaart ook waarom veel vreemdetalalleerders lang blijven produceren volgens een strategie waarbij ze kennelijk eerst een zin of boodschap plannen, hetzij in de moedertaal, hetzij in min of meer taalafhankelijke concepten, en vervolgens vrijwel woord voor woord vertalen of invullen.

### Ander taalverwervingsmodel

Westhoff (2006, 2007a, 2007b) presenteert een didactische grammaticatheorie op basis van een ander taalverwervingsmodel: pas bij de overgang van ERK-niveau B1 naar B2 verlaat de leerder 'de veilige wereld van de chunks en formules en van de veelgebruikte taaluitingen en gaat [hij] als het ware meer met de taal zelf aan

## Ook wie achter onderzoekers en hun theorieën aanloopt, blijft zelf verantwoordelijk

de slag' (Westhoff, 2006, p. 15). Ik kan dat nergens lezen in het ERK, waar Westhoff zich op beroept, en ik zie dat late tijdstip niet in tweedetaalverwervingsonderzoek onderbouwd (Westhoff geeft ook geen verwijzingen) en zie die 'creatieve' omgang met de doeltaal veel eerder beginnen (Kwakernaak, 2007a, 2007b).

'Where the first language learner starts with large and complex strings, and never breaks them down any more than necessary, the post-childhood second language learner is starting with small units and trying to build them up. Phrases and clauses may be what learners encounter in their input material, but what they notice and deal with are words and how they can be glued together' (Wray, 2002, p. 206). De leerling ervaart dus ook meteen de noodzaak om, bewust of onbewust, een grammaticaal systeem voor die taal te ontwikkelen, en daar gaat hij vrijwel meteen mee aan de slag.

Deze theorie is voor mij aanzienlijk plausibeler en beter onderbouwd dan die van Westhoff, die Wrays werk niet noemt. Wray differentieert overigens naar types boodschappen. Voor de boodschap achter 'Dat zie ik niet zitten' is deze uitdrukking handig, maar bijvoorbeeld om uit te leggen wat volgens mij een beter idee is en waarom staat zo'n pasklare formule niet ter beschikking. Er zal ook gedifferentieerd moeten worden naar taalleertypes: communicatief georiënteerde, die vaste formules snel oppikken, tegenover taalgerichte, die primair structuur zoeken, en naar leeromgeving, bijvoorbeeld communicatieve praktijk of school.

Zeker is dat veel vreemdtaalleerders op school neigen tot een 'synthetische' woord-voor-woordbenadering. Ik denk niet dat het vto daarin mee moet gaan met een eenzijdige 'blokkendoos'-aanpak en een overdaad aan grammaticaregels. In een behoorlijk lange beginfase hebben leerlingen het meest aan woorden. Het vto moet zeker niet alleen op losse woorden focussen, maar goed uitzoeken welke chunks nuttig zijn, zowel met het oog op communicatieve behoeften als op de toekomstige grammaticale ontwikkeling van leerlingen.

Maar het grammaticale verwervingsproces van de leerling mag niet genegeerd worden. Het vto zou dat vanaf het begin zo adequaat mogelijk moeten bevorderen en sturen, zonder het te forceren. Grammaticaonderwijs zou niet, zoals gebruikelijk, voornamelijk of alleen met het oog op productie gegeven moeten worden, maar zou bij receptie moeten beginnen: leerlingen zouden systematisch(er) op zorgvuldig geselecteerde grammaticale verschijnselen in lees- en luisterteksten geattendeerd moeten worden. De gebruikelijke lees- en luistervaardigheidsdidactiek is behoorlijk 'taalbad'-achtig in

contrast met de sterk 'synthetische' aanpak van schrijven en spreken. Die kloof kan overbrugd worden.

### Theorie en praktijk

Wat praktisch gebeurt in de klas is maar voor een klein deel onderbouwd door harde resultaten van empirisch wetenschappelijk onderzoek. Veel belangrijker zijn onderwijstradities, institutionele beperkingen van de school en daardoor beïnvloede opvattingen over hoe een vreemde taal op school geleerd kan of moet worden. Theorieën uit een wetenschappelijk circuit zijn relevant voor de discussie, maar niet per definitie doorslaggevender argumenten voor didactische vernieuwingen dan andere goed doordachte en onderbouwde overwegingen. Onderwijsvernieuwers die zich alleen beroepen op en zich verschuilen achter 'de huidige stand van het onderzoek', bedrijven kluitjesvoetbal. Ook wie achter onderzoekers en hun theorieën aanloopt, blijft zelf verantwoordelijk. ■

### LITERATUUR

- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a second language. Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. New York: CUP.
- Ellis, N. (1993). Rules and instances in foreign language learning. Interaction of implicit and explicit language. *European Journal of Cognitive Psychology*, 5, 289-319.
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar. *Studies in Second Language Acquisition*, 28, 339-368.
- Klapper, J., & Rees, J. (2003). Reviewing the case for explicit grammar instruction in the university foreign language learning context. *Language Teaching Research*, 7(3), 285-314.
- Krashen, S. (1981). *Second language learning and second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kwakernaak, E. (2007a). Grammatica en het ERK. Repliek 1 op Westhoff: 'Eigen inhoud eerst'. *Levende Talen Magazine*, 94(4), 8-10.
- Kwakernaak, E. (2007b). Grammatica en chunks. Repliek 2 op Westhoff: 'Eigen inhoud eerst'. *Levende Talen Magazine*, 94(5), 15-17.
- Norris, J., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction. A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Randall, M. (2007). *Memory, psychology and second language learning*. Amsterdam: Benjamins.
- 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.
- Westhoff, G. (2007c). Grammatica en het ERK (vervolg). Reactie op de repliek van Kwakernaak. *Levende Talen Magazine*, 94(5), 18.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge: CUP.



Locaties en PowerPointpresentatie simultaan in beeld. Foto: J. Blom

## VIDEOCONFERENCING IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

### Een serieus alternatief voor de gewone les

Videoconferencing (vc) is het rechtstreeks en interactief communiceren met beeld en geluid tussen twee (of meer) locaties met een videoset: een camera, een (tv-) scherm en een microfoon. Vc maakt het mogelijk dat scholen op grotere afstanden live gegevens met elkaar kunnen uitwisselen. De technische stand van zaken van internet en apparatuur is tegenwoordig van zo'n kwaliteit dat de uitzendingen qua beeld en geluid (en bedieningsgemak) bijna niet meer onderdoen voor normale televisie. CSG Dockingcollege in Dokkum en CSG Bogerman in Sneek pionieren hiermee voor het vak Fries. Reitze Jonkman, docent aan de laatstgenoemde school, schrijft over de (on)mogelijkheden van dit relatief nieuwe medium, ook voor andere talen.

### Reitze J. Jonkman

Sinds herfst 2006 geef ik les aan een groep vmbo-leerlingen die Fries in het examenpakket hebben gekozen. Op zichzelf niet zo opmerkelijk, ware het niet dat zij verspreid zitten over drie locaties in het Friese merengebied: Bogerman Sneek, Bogerman Koudum en CSG Gaasterland in Balk, dat ook deel uitmaakt van de Stichting voor Christelijk Voorgezet Onderwijs in Zuid-West Fryslân. Deze stichting streeft ernaar het aanbod van vakken op de kleinere locaties zo gevarieerd

mogelijk te houden. De groepsgrootte is daarbij echter vaak de beperkende factor. Deze beperking kan worden opgeheven door kleine groepjes op verschillende locaties door middel van videoconferencing (vc) met elkaar te verbinden. Er hoeven niet verschillende lessen op verschillende plaatsen en tijden te worden gegeven en reisafstand en -tijd worden beperkt. Het gebruik van dit medium bij het vak Fries wordt met het project EduFrysk van de provincie Fryslân gestimuleerd.

Mijn ervaring met een teleles is dat je als docent bij het aanbieden van de leerstof en de interactie tussen