



Figuur 4: spreekwoorden introduceren en oefenen met Flashfilmpjes. (NB In het Engels is onze olifant een bull.)

### Toegang tot internet

Met behulp van internet kunnen allerlei leeractiviteiten op een efficiënte manier actueel en contextrijk gemaakt worden. Een paar voorbeelden: met de nieuwsberichten en/of een weersite van het doeltaal land kan de voor dit thema relevante woordschat geoefend en uitgebreid worden. Een vergelijking met het actuele, lokale weer biedt daarbij tevens een authentieke context voor bijvoorbeeld het herhalen van de trappen van vergelijking.

De toepassingen voor de beeldvorming en kennis over het land en cultuur van de doeltaal zijn legio. Met Google Earth is snel een indruk te geven van regio's en steden. Met behulp van bronnen als YouTube, podcasts en videonieuwsberichten kan aandacht besteed worden aan nationale gebeurtenissen en culturele manifestaties, terwijl kijken en luisteren zo tevens vaker en op een interessante manier getraind worden. Met webconferencing is de inzet van native speakers makkelijker te organiseren en kan internationale samenwerking ondersteund worden. Het digibord is ook handig om – in het kader van leren leren en ter bevordering van de autonomie van leerlingen – de werking van nieuwe schoolsoftware of webgebaseerde toepassingen te demonstreren, zoals het gebruik van online woordenboeken. Verder biedt het internet natuurlijk de mogelijkheid om taalspelletjes te doen.

### Meerwaarde of hype?

Hierboven is een aantal mogelijkheden aangestipt waarmee de talendocent, op een efficiënte manier, lesmomenten kan ondersteunen die procesmatig en/of inhoudelijk relevant zijn om gezamenlijk te doorlopen. Enerzijds blijkt uit een analyse van de internationale onderzoeksliteratuur (Koenraad, 2008) dat effectief gebruik van het digitale schoolbord meerwaarde kan bieden. Het draagt bij aan het richten van de aandacht (cinema-effect), vergroot de concentratie en motivatie, biedt meer kansen voor interactie en samenwerking en vergemakkelijkt het dynamisch gebruik van bronnen zoals software en internet. Anderzijds laten enkele recente evaluatieonderzoeken ook zien dat zonder hoogwaardige professionalisering en specifiek ontworpen materialen er geen noemenswaardige rendementsverbetering van het onderwijs gerealiseerd wordt. Een duidelijke valkuil – zeker voor de talendocent – is de verleiding het digibord als een superoverheadprojector vooral te gebruiken voor kennisoverdracht (Gray et al., 2005).

Een taal leren blijft echter natuurlijk vooral een kwestie van doen. De meningen over de meerwaarde van het digibord lopen in de (internationale) mvt-gemeenschap dan ook uiteen. Stille getuigen van de discussie zijn een aantal titels van publicaties en blog-items als: 'Interactive Whiteboards: Boon or Bandwagon?', 'Interactive, Quite Bored' of 'White Elephant or teacher's pet?'. De didactiek rond deze technologie voor het mvt-onderwijs staat nog in de kinderschoenen. Wel is het duidelijk dat werkelijke interactiviteit om specifiek hiervoor ontworpen materialen, dialogische vaardigheden en aangepaste didactische procedures vraagt. Tegelijkertijd is het gemak voor de organisatie van klassikale taal-leeractiviteiten evident: geen gedoe meer met aparte apparaten voor projectie, audio en video et cetera. De verwachting is dan ook dat het digibord in de handen van een creatieve, onderzoekende leraar kan bijdragen aan het dynamischer en leerzamer maken van klassikale lesmomenten. ■

#### LITERATUUR

Gray, C., Hagger-Vaughan, L., Pilkington, R., & Tomkins, S.-A. (2005). The pros and cons of interactive whiteboards in relation to the key stage 3 strategy and framework. *Language Learning Journal*, 32, 38-44. Kennisnet. Wiki Digitale Schoolbord. <[www.kenniswiki.nl/wiki/Digitaal\\_schoolbord](http://www.kenniswiki.nl/wiki/Digitaal_schoolbord)>. Koenraad, A. L. M. (2008). DigiBorden in de onderwijspraktijk: een review van de onderzoeksliteratuur (in press). <[www.koenraad.info/IWB4MFL](http://www.koenraad.info/IWB4MFL)>.



Foto: Anda van Riet

## EEN GOEDE MIX

De discussie over de toekomst van het vreemdetalenonderwijs wordt sterk bepaald door ideologische tegenstellingen. Wie zich erin mengt, wordt snel in het ene of het andere kamp geplaatst: communicatief of ouderwets, progressief of conservatief, taakgericht of leerstofgericht enzovoort. Gematigde en genuanceerde standpunten zijn moeilijk over het voetlicht te krijgen en te verdedigen. Maar nuances en compromissen zijn essentieel voor de praktijk. Wellicht is het vruchtbaarder om uit te gaan van de vraag: kunnen we het eens worden over een goede mix?

### Erik Kwakernaak

De toekomst van het Nederlandse vreemdetalenonderwijs hangt niet alleen af van de vreemdetalendidactische discussie of van taalverwervingsonderzoekers, de mvt-leraren, de schoolmanagers, de onderwijspolitiek, het lerarentekort, de 'gratis' schoolboeken of sociaal-culturele veranderingen, maar van een nog veel complexer geheel van factoren. In interactie met elkaar leiden die tot ontwikkelingen die een stuk moeilijker te voorspellen zijn dan het weer.

Wie had pakweg 15 jaar geleden kunnen voorzien

hoe het vreemdetalenonderwijs (vto) er vandaag voor staat? Waren toen bijvoorbeeld de opkomst en de roemloze ondergang van de deelvakken te voorspellen? Was te voorzien dat de studiehuisgedachte zou gaan leiden tot veel zelfstandig werken met schriftelijke opdrachten? Heeft toen iemand gewaarschuwd dat daardoor het gebruik van de doeltaal als voertaal – kwaliteitskenmerk van het vto – verder achteruit zou gaan?

Het vto-vernieuwingsbeleid voer in die 15 jaar een zwalkende koers. Van een sterke sturing door gedetailleerde examenprogramma's zwaaiden men om naar een geloof in een vrije markt waarin de vernieuwing sponstaan op zou bloeien. Het resultaat is richtingloosheid.

## Het vto-vernieuwingsbeleid voer in de afgelopen 15 jaar een zwalkende koers. Van een sterke sturing zwaaide men om naar een geloof in een vrije markt. Het resultaat is richtingloosheid

### Meer taalbad

Voor een heroriëntatie en plaatsbepaling is het goed om terug te kijken.

In de jaren 70 en 80 onderscheidde veel mvt-leergangen nog basis-, herhalings- en verrijkingsstof (vgl. voor de historische achtergrond Kwakernaak, 1996, p. 67 en verder). De basis- en herhalingsstof bestond uit grammatica en woordenschat; de verrijkingsstof voor de snelle leerlingen werd gezocht in de sfeer van de vaardigheden. Die centrale plaats van taalelementen, waarmee sterk sturende oefeningen gedaan werden, spoorde ook goed met de schoolse onderwijscultuur, waarin disciplineren een duidelijke rol speelde.

Het basis-/herhalings-/verrijkingsstofmodel maakte plaats voor een meer communicatieve, vaardigheidsgerichte aanpak. De redenering was dat de individuele sterktes en zwaktes op een natuurlijke manier tot uitdrukking komen, wanneer de leerlingen communicatief met de taal bezig zijn: de een begrijpt wat meer, de ander minder van lees- en luisterteksten, de een drukt zich sprekend of schrijvend zuss, de ander zo uit.

De invoering van de basisvormingskerndoelen in 1993 gaf het vto een aardige duw in communicatieve richting. De vaardigheden, vroeger gereserveerd voor de bovenbouw, 'daalden in' in de onderbouw. De eerste gespreksvaardigheidsoefening kon niet langer uitgesteld worden tot in de examenklas; ook de andere vaardigheden moesten nu vanaf het begin geoefend en getoetst worden.

De traditionele aanpak verdween niet, maar werd wel teruggedrongen. Het geloof in een systematisch, sterk gestuurd en gemanipuleerd taalleerproces maakte plaats voor de opvatting dat in de les de buitenschoolse werkelijkheid en het natuurlijke verwervingsproces nagebootst moeten worden: een onderdompeling in een taalbad met veel meer ruimte voor het toeval en individuele leerprocessen. Daaraan werd ook veel hoop op intrinsieke motivatie en autonomie van leerlingen verbonden.

Het vto-vernieuwingsbeleid is hier de nadruk op blijven leggen, terwijl in het debat over de onderwijsvernieuwingen van de jaren 90 de opvatting veld lijkt te winnen dat in de afgelopen 15 jaar de grenzen van het autonoom leren in de Nederlandse schoolcultuur in zicht gekomen zijn.

### Onderwijsresultaten

Wat zijn de resultaten van de meer communicatieve aanpak van het vto in die 15 jaar? De sterkere nadruk op de vaardigheden zou moeten leiden tot een stijgende lijn in de vaardigheidsresultaten. Kan die vastgesteld worden?

Het Cito constateerde in 1997 en 1998 een daling van de leesvaardigheidsprestaties sinds 1994 bij mavo- en havo-leerlingen Frans en Duits, en bij vwo-leerlingen Engels en Frans. Dat werd op toetstechnische gronden bestreden in een contraonderzoek van het SCO-Kohnstamm Instituut (Van Schooten & De Gloppe, 2002; vgl. ook Kwakernaak, 2002). Sindsdien lijkt de meting van de leesvaardigheidsniveaus door de jaren heen in de lucht te hangen. Voor luistervaardigheid constateerde het Cito voor de jaren 1996 tot 2006 een achteruitgang voor Frans en Duits in mavo/vmbo-gt, havo en vwo, voor Engels een ongeveer gelijkblijvend niveau (Van Til, 2007).

Terwijl bij luistervaardigheid om praktische redenen heel veel scholen gebruikmaken van de Cito-diensten, worden schrijf- en gespreks-/spreekvaardigheid door de scholen geheel in eigen regie getoetst. Daar zijn vergelijkingen door de jaren heen nog veel moeilijker te maken. Terwijl onderzoeksresultaten ontbreken, lijkt in het publieke gevoel geen duidelijke verbetering waargenomen te kunnen worden, behalve een vrijmoediger gebruik van gesproken Engels, waarvoor ook buitenschoolse oorzaken aan te wijzen zijn.

### Typische taken van vreemdetalenonderwijs

Na een periode van onvoldoende doordachte onderwijsvernieuwingen lijkt de tijd rijp voor een herbezinning op de typische taken én de beperkingen van schools vto.

Met een taalbad in de communicatieve praktijk buiten de school kan het vto niet concurreren, om redenen van tijd, hoeveelheid taal en motivatie. De communicatie in de doeltaal is in het vto onecht, een spelregel, gesimuleerd. Maar in een paar dingen is het vto beter dan het echte taalbad:

#### 1. het taalleerproces op gang brengen en houden

In de communicatieve werkelijkheid is de instapdrempel vaak te hoog. Het vto moet en kan de leerling daaroverheen helpen. Is eenmaal een bepaald niveau bereikt, leren leerders weinig meer bij ('plateau'), omdat de communicatie voor hun gevoel goed genoeg

verloopt. Daartegen helpt het vto met feedback op fouten en uitdaging met moeilijker taken (n+1, zone van naaste ontwikkeling).

#### 2. het taalleerproces vergemakkelijken en versnellen

Typisch voor vto zijn 'onnatuurlijke' ingrepen in het leerproces zoals een nadruk op taalgericht en intentioneel (naast inhoudgericht en incidenteel) leren, vooral van woorden en grammaticaal inzicht.

#### 3. de leerling toerusten voor de voortzetting van het taalleerproces buiten de school

Vto moet leerlingen bewust maken van taalleerprocessen en van taalleerstrategieën. Daarbij hoort onder meer dat leerlingen zich bewust worden tot welk taaltype ze behoren en welke taalleeraanpakken passen bij hun specifieke sterktes en zwaktes.

Vto, zeker met leerlingen in de leerplichtige leeftijd, kan nooit de communicatieve werkelijkheid nabootsen met de bijbehorende existentiële dwang en motivatie om de vreemde taal te willen begrijpen en gebruiken. Niettemin moet het vto de leerling ook in passende mate in situaties plaatsen, ook al zijn ze gesimuleerd, waarin de doeltaal communicatiemiddel is, omdat het anders zijn typische taken niet vervult. Het moet bijvoorbeeld niet, zoals vroeger veel gebeurde, drempelvrees juist versterken door een overmatige nadruk op correctheid en een overdosis woorden en grammatica waar alleen vormgericht en niet communicatief-inhoudsgericht mee gewerkt wordt. Dat levert ook veel transfervries op.

Efficiëntie is een belangrijke eis, gezien de geringe beschikbare tijd in het vto. Daarvoor zijn systematiek, consequentie en samenhang nodig, ook onafhankelijk van de individuele leraar die een leerling toevallig een tijd lang heeft. Het vto diskwalificeert zichzelf als de leerling geen doorlopende leerlijnen en geen merkbare progressie ervaart.

De typische taken van het vto concurreren met elkaar: wat je aan het een meer doet, komt het ander te kort. Daarnaast brengt de schoolcultuur (motivatie- en ordeproblemen, grote klassen) eisen en beperkingen met zich mee. Compromissen zijn onvermijdelijk. Zelden gaat de discussie daarover. Ook het wetenschappelijk onderzoek geeft weinig antwoorden op de dringende vraag, welke mix van taalleeractiviteiten in verschillende schoolculturen onder verschillende populaties tot de beste leerresultaten leidt.

### Leermiddelen

Zeerpelend voor de vto-praktijk zijn de leergangen. Het gebrek aan onderzoek daarnaar en aan discussie

daarover kenmerkt de fase waarin het vto zich bevindt. Er worden de laatste 15 jaar weinig leerganganalyses en criterialijsten voor leergangbeoordeling gepubliceerd. In andere tijden bestond er blijkbaar meer consensus over de ingrediënten waaruit het vto moet bestaan.

Er zijn verschillende redenen waarom juist in deze tijden extra aandacht voor de leermiddelen op z'n plaats is. Het aankomende lerarentekort zal leiden tot een grotere verscheidenheid van leraren; zo zal het aantal onbevoegd gegeven lessen waarschijnlijk niet afnemen. Minder leraren zullen meer leerlingen moeten bedienen, en ze zullen die in nog sterkere mate dan al gebruikelijk met papieren of digitaal materiaal aan het werk zetten. Wat de 'gratis' schoolboeken aan veranderingen op de leermiddelenmarkt en in de kwaliteit van leermiddelen teweeg zullen brengen, moet goed in de gaten gehouden worden.

## Een discussie over een goede onderwijspraktijk moet ook, misschien zelfs primair, over kwantiteit gaan

### Een goede mix

De schoolse vto-praktijk is en blijft eclectisch en vol compromissen. Het komt erop aan om het eens te worden over een mix, niet de beste of enig juiste, want daar zijn er meer van, maar een goede, waar iedereen mee overweg kan en waaraan iedereen zich min of meer houdt.

Een discussie over een goede onderwijspraktijk moet ook, misschien zelfs primair, over kwantiteit gaan: de tijd die aan verschillende onderdelen besteed wordt. Uiteraard is ook de kwaliteit van groot belang: het is bepaald niet om het even wat er binnen onderdelen als luister- of gespreksvaardigheid, woordenschat of grammatica precies gedaan wordt. Maar die discussie kan concreter worden naarmate duidelijker is hoeveel tijd er ongeveer voor elk onderdeel beschikbaar is.

Als discussievoorzet doe ik in de tabel een voorstel voor een tijdverdeling, gebaseerd op de voorgestelde indeling in leerlijnen in Kwakernaak, Hoeflaak & De Vries (2008). In dat artikel wordt gepleit voor de ontwikkeling van doorlopende mvt-leerlijnen als leidraad voor een gezamenlijke, haalbare vernieuwing daarvan.

De percentages in de tabel zijn bedoeld als streefgetallen en komen geheel voor mijn rekening. Voor zover ik kan zien is er geen recent voorwerk gedaan in deze richting. Voor de vaststelling van streefgetallen zou idealiter

ONDERDEEL	TIJDSBESTEDING IN PERCENTAGES OVER HELE CURRICULUM		TIJDSBESTEDING IN PERCENTAGES ONDERSCHIEDEN NAAR	
			onderbouw	bovenbouw
interculturele vorming	10		10	10
luistervaardigheid	vaardigheden totaal: 44	10	10	10
gespreksvaardigheid		10	12	8
spreekvaardigheid (monologisch)		4	3	5
leesvaardigheid		10	10	10
schrijfvaardigheid		10	8	12
uitspraak	deelvaardigheden totaal: 41	3	4	2
spelling		5	7	3
woordenschat		14	14	14
grammatica		14	10	18
tekststructuren		5	6	4
strategieën en technieken	5		5	5
<b>TOTAAL</b>	<b>100</b>		<b>100</b>	<b>100</b>

Discussievoorzet: voorgestelde streefpercentages voor de verdeling van de beschikbare onderwijsleertijd voor Engels in het vwo

de bestaande situatie bekend moeten zijn. Er zijn wel tellingen verricht in oudere leerganganalyses en -onderzoeken (bijvoorbeeld Edelenbos & Van der Kooi, 1994), maar op grond van aantallen teksten en oefeningen, en die getallen zeggen niet alles over een verdeling van onderwijsleertijd. De gegevens van Bouwens & Oud-de Glas (1991, p. 199 en verder) zijn interessant ter vergelijking, maar dateren van eind jaren 80.

### Discussie

Een groot aantal vragen bij de tabel laat ik hier onbeantwoord. De categorieën moeten concreter ingevuld en afgegrensd worden. De percentages zouden, als ze na discussie aangepast zijn en consensus gevonden hebben, als indicatieve leidraad kunnen gelden voor docenten, maar uiteraard ook voor leergangauteurs. Wellicht kunnen ze ook bij de toetsing de weging beïnvloeden, die nu in de examenprogramma's opengelaten wordt.

Ik heb als voorbeeld Engels in het vwo gekozen, vooral voor het gemak: het is een algemeen verplicht vak en heeft het langste curriculum met een even lange onder- als bovenbouw. Een kortere bovenbouw moet verdisconteerd worden in de procentuele tijdsverde-

ling. Bij niet-verplichte talen moet rekening gehouden worden met leerlingen die eerder afhaken en toch een zinvol programma moeten krijgen op basis waarvan ze zelfstandig verder kunnen. Differentiatie tussen talen is nodig op grond van de mate van buitenschoolse blootstelling (bijvoorbeeld Engels veel, Frans nauwelijks) en van contrasten met de uitgangstaal Nederlands.

Wie doet mee aan de discussie over een goede mix? ■

### LITERATUUR

- Bouwens, F., & Oud-de Glas, M. (1991). *Het vreemde-talenonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Edelenbos, P., & Kooi, R. van der. (1994). *Analyse en beoordeling van vier methodes Frans voor de basisvorming*. Groningen: GION.
- Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam: Rodopi.
- Kwakernaak, E. (2002). Cito-examens in opspraak. *Levende Talen Magazine*, 89(1), 37-39.
- Kwakernaak, E., Hoeflaak, A., & Vries, E. de. (2008). Hoe verder met het vreemdetalenonderwijs? *Levende Talen Magazine*, 95(2), 5-10.
- Schooten, E. van, & Glopper, K. de. (2002). Dalende leerlingprestaties op de centraal schriftelijke examens Duits, Engels en Frans in mavo, havo en vwo? *Pedagogische Studiën*, 79(1), 5-17.
- Til, A. van. (2007). Het niveau van de luistervaardigheid in de moderne vreemde talen door de jaren heen. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 5-9.



Foto: Anda van Riet

## PRAKTISCHE BEOORDELINGSFORMULIEREN VOOR SPREEKVAARDIGHEID

Op het Twents Carmel College in Oldenzaal, locatie De Thij, gebruiken alle mvt-docenten van de bovenbouw havo/vwo dezelfde beoordelingsformulieren voor spreekvaardigheid, die gebaseerd zijn op de niveaus van het ERK. Leerlingen en docenten worden hierdoor steeds meer vertrouwd met deze niveaus. De formulieren blijken een heel praktisch hulpmiddel te zijn, niet alleen bij de mondelinge examens, maar ook bij de proefwerken spreken in de klassen 3, 4 en 5.

### Jos Baack

Twee jaar geleden zijn op het Twents Carmel College in Oldenzaal ontwikkelteams van start gegaan. Verwante secties komen zes keer per jaar bij elkaar voor overleg en proberen op deze manier onderwijskundige vernieuwingen vorm te geven. De samenwerking binnen het ontwikkelteam moderne vreemde talen (mvt) bovenbouw was meteen uitstekend. De docenten Frans, Duits en Engels zijn het over veel vakinhoudelijke zaken eens, er wordt intensief samengewerkt en afgestemd. Zo hanteert het mvt-team sinds twee jaar allemaal dezelfde weging voor de vaardigheden bij de totstandkoming van

de rapportcijfers. Vorig jaar stond spreekvaardigheid op de agenda, toegespitst op het mondelinge examen in de eindexamenklassen. Het team had twee doelen voor ogen: mondelinge examens die voor alle talen qua opzet en beoordeling gelijk zijn en het vertrouwd raken met het ERK.

### Eindniveaus

Het team is begonnen met het vaststellen van de eindniveaus 5-havo en 6-vwo voor de drie talen, met behulp van de *Handleiding schoolexamen tweede fase* van SLO en *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004). Vervolgens hebben alle docenten de mondelinge examens naast elkaar gelegd. De verschillen bleken mee te vallen en vrij snel