

BRUGGEN TUSSEN RECEPTIE EN PRODUCTIE

In het vreemdetalenonderwijs wordt bij de receptieve vaardigheden heel communicatief gewerkt: de aandacht gaat vrijwel alleen uit naar de betekenis, nauwelijks naar de vormen, de taalmiddelen. Bij de productieve vaardigheden wrekt zich dat: daar zijn opeens de vormen erg nodig, maar niet beschikbaar. Die kloof zou overbrugd moeten worden, vooral in het belang van een betere spreek-/gespreksvaardigheidsdidactiek. Een zorgvuldige selectie van taalmiddelen en een systematische opbouw van het curriculum helpen daarbij. DOOR ERIK KWAKERNAAK

Op reis in een gemengd Nederlands- en Duitstalige groep was ik getuige van hoe een reisgenote voor het eerst na jaren Duits sprak. Ik bemoedigde haar: 'Heel goed Jelly, dat ging prima, gewoon doorzetten, dan komt het wel.' Helaas kon de eeuwige schoolmeester in mij toch niet nalaten eraan toe te voegen: 'Maar je moet niet "Sie" zeggen tegen Ingrid.' Jelly: 'Dat heb ik vroeger zo geleerd van mijn leraar Duits.' Ik: 'Maar het klinkt zo afstandelijk. Ingrid zegt toch ook vriendschappelijk "du" tegen jou.' Jelly: 'O, dat heb ik helemaal niet gehoord!'

Verwerking op inhoud en op vorm

Ziedaar het typische verschijnsel: de beginnende vreemdetaallearder is zo bezig met de boodschap, dat hij of

zij allerlei vormverschijnselen niet opmerkt, inclusief de toch prominent aanwezige aanspreekvorm die de gesprekspartner hanteert. Het is goed verklaarbaar: bij het luisteren, ook in je eerste taal, onthoud je de exacte formuleringen niet. De woorden en de zinnen worden in seconden verwerkt in het kortetermijngeheugen, ook werkgeheugen genoemd. De taalmiddelen worden in een andere, conceptuele vorm omgezet. Je filtert de inhoud, de betekenis, de boodschap uit de taaluiting en daarmee ga je verder. De woorden en zinnen van de binnenkomende boodschap worden zo snel mogelijk vergeten. Voor de meeste mensen, dus ook leerlingen, zijn ze alleen (transport)middel en geen doel, tot verdriet van de vreemdetaaldocent, in wiens les de vreemd-



Foto: Anda van Riet

talige transportmiddelen nu eenmaal tot (leer)doelen verklaard zijn.

Bij lees- en luisterteksten sturen de inhoudsvragen de leerlingen op de boodschap af. Woorden, chunks, zinnen, grammaticale structuren krijgen alleen aandacht voor zover ze een betekenis transporteren. Het lees- en luistervaardigheidsonderwijs is bijna automatisch communicatief gericht. Dat lukt veel slechter met het schrijven spreek-/gespreksvaardigheidsonderwijs. Als het op productie aankomt, blijken de transportmiddelen voor de boodschap maar in heel beperkte mate beschikbaar. Dan is een heel andere, veel meer 'synthetische' aanpak noodzakelijk. De docent of de leergang moet de vreemdtalige communicatiemiddelen aanreiken: woor-

den, chunks, zinnen, grammaticale structuren. Die zijn al vaak langsgesproken, maar op de leerlingen hebben ze onvoldoende indruk gemaakt.

In het natuurlijke taalverwervingsproces is de receptie de bron van productie. De taalleerder verwerkt de input op betekenis, maar ook, op een ander niveau en een andere manier, op vorm. Hij analyseert die (voornamelijk onbewust), destilleert daaruit de taalmiddelen die hij in zijn langetermijngeheugen opslaat en waarmee hij productief aan de slag gaat. Dat natuurlijke verwervingsproces functioneert bij de gratie van de massale input en het daarmee gepaard gaande herhalings-effect. In een omgeving waar de doeltaal natuurlijk communicatiemiddel is, zwemt de leerder in hoeveelheden taal

Goed spreken begint bij goed luisteren, zoals goed schrijven bij goed lezen. Vooral dat goede luisteren, namelijk niet alleen op betekenis maar ook op vorm, moet extra gestimuleerd worden

die in een vto-leeromgeving onhaalbaar zijn. Daar moeten op min of meer kunstmatige wijze bruggen geslagen worden tussen receptie en productie: door speciale aandacht voor de taalmiddelen.

Het probleem is zo oud als het vreemdetalenonderwijs (vto) zelf. In de vakdidactische theorievorming en het taalverwervingsonderzoek van de laatste decennia worden termen gehanteerd als ‘taalbewustzijn’, ‘language awareness’, ‘consciousness raising’, ‘input enhancement’ en tegenstellingen als ‘impliciet’ of ‘onbewust’ versus ‘expliciet’ of ‘bewust’ taalleren. Het vaakst en het scherpst kwamen de tegenstellingen tot uitdrukking op het punt van grammaticaverwerving, maar de discussie is verbreed tot alle aspecten van taalgebruik: woordverwerving, socioculturele aspecten enzovoort.

Een steeds terugkerend probleem is daarbij de grens tussen ‘onbewust’ en ‘bewust’. Het Engelse woord ‘aware’ geeft die vaagheid goed weer: het kan zowel ‘bewust’ betekenen als ‘attent’. Terwijl je bij ‘bewust’ al snel aan ‘analyseren’ en ‘structureren’ denkt, hoeft ‘attent’ niet meer in te houden dan dat er ‘aandacht’ is of dat iets ‘opgemerkt’ is.

Attending

Attending (of bewustmaking) bij receptieve taken wordt ook in het vto van vandaag bedreven, vooral bij leesvaardigheid. Meestal betreft het woordenschat: enkele woorden en/of uitdrukkingen worden uit de tekst gelicht, van sommige wordt de betekenis geraden, ze staan in leerlijstjes. Vroeger maakten leerlingen hun eigen leerlijsten in woordjesschriften, tegenwoordig heten die ‘woordenschatdossiers’ of ‘word files’. In mindere mate worden grammaticale structuren uit teksten gelicht en belicht. Nog minder gebeurt dat met socioculturele aspecten, met vragen die kunnen variëren van ‘Waarom denk je dat de grootvader niet in een bejaardentehuis, maar bij de familie woont?’ tot ‘Van welke

partij is de schrijver waarschijnlijk aanhanger?’, ‘Waar ligt plaats X die in de tekst genoemd wordt?’ of ‘Wat is dat voor soort tijdschrift waar deze tekst uit komt?’.

Bij luisterteksten komt dit soort attenderingen veel minder voor. Dat heeft ongetwijfeld te maken met de vluchtigheid van het medium. Maar zeker is het ook een symptoom van de gebrekkige spreek-/gespreksvaardigheidsdidactiek waar ons vto onder lijdt. Goed spreken begint bij goed luisteren, zoals goed schrijven bij goed lezen. Vooral dat goede luisteren, namelijk niet alleen op betekenis maar ook op vorm, moet extra gestimuleerd worden.

Vaak zien docenten de discrepantie tussen schriftelijke en mondelinge aanbieding over het hoofd. Een woord dat in een leestekst langsgesproken is, kwam via een ander kanaal binnen dan in een luistertekst. Het wordt in een nieuwe luistertekst niet per definitie even snel herkend als in een nieuwe leestekst. Dat effect wordt versterkt als de woordjes overwegend schriftelijk-visueel (stil) geleerd en over-‘hoord’ worden. Mondeling (hardop) leren en overhoren is onmisbaar voor luisteren en spreken.

Attenderingen kunnen gericht zijn op uitspraak, woordenschat, grammatica, tekststructuur, socioculturele aspecten. Heel goed denkbaar is bij luisteroefeningen een speciaal ‘attenderingsronde’ of een ‘ronde ontdekkingsluisteren’: de tekst wordt nog een keer beluisterd, maar nu met enkele vragen of opdrachten erbij die de aandacht van de leerlingen moeten richten op een goed gekozen assortiment formele aspecten.

Utrecht

Een voorbeeld: een luistertekst bestaat uit een spontaan gesproken gesprekje van een minuut of vier waarin een native speaker van de doeltaal aan een vriend(in) vertelt over een bezoek aan Utrecht. Prominent onderwerp is het Utrechtse verkeersbeeld met de vele fietsers en de

daarmee verbonden levensgevaaren voor rondwandende buitenlandse toeristen. Het lesplan zou er globaal als volgt uit kunnen zien.

Introductie

De docent vraagt de leerlingen naar ervaringen met het verkeer in binnensteden in het doeland. Quasiterloops introduceert hij enkele belangrijke onbekende woorden. Hij introduceert situatie en sprekers van de luistertekst.

Eerste tekstpresentatie

Met de opdracht: ‘Na afloop wil ik dat je in eigen woorden de vier of vijf hoofdpunten van de Utrechtse ervaringen van X noemt.’

Eerste, globale begripscontrole

Docent(e) vraagt enkele leerlingen naar de hoofdpunten.

Eventueel een tweede tekstpresentatie

Met de opdracht: ‘Straks ga ik naar een aantal details vragen, dus luister goed.’

Eventueel een tweede begripscontrole

Met een aantal meer gedetailleerde inhoudsvragen.

Rondje ontdekkingsluisteren

Nog een tekstpresentatie, voorafgegaan door enkele opdrachten van de volgende types:

- ‘X gebruikt verschillende woorden (bijvoeglijke naamwoorden en één keer een zelfstandig naamwoord) om het verkeer in Utrecht te karakteriseren. Probeer er minstens drie op te pikken en te noteren.’
- ‘X heeft het op een gegeven moment over die oranje hoed met zwaailicht die hij bij een volgend bezoek aan Utrecht op wil gaan zetten. Probeer op te pikken en te noteren welke werkwoordsvorm hij gebruikt als hij dat vertelt.’
- ‘X heeft een nogal aparte uitspraak van de klank Y. Onthoud of noteer twee of meer woorden met die klank erin en probeer die uit te spreken zoals hij dat doet.’
- ‘Je kunt het gesprek in twee grote blokken verdelen. Karakteriseer die blokken. Wie van de twee sprekers verandert het onderwerp, en wat zegt hij/zij om dat te doen?’
- ‘Op een gegeven moment noemt X zijn eigen woonplaats. Ken je die? Zo niet, wat voor soort plaats denk je dat dat is? Stad, dorp, wat voor verkeerssituatie?’

Het is belangrijk dat het gesprekje spontaan gesproken is. Veel luisterteksten, met name in de onderbouw, zijn geschreven en vervolgens ingesproken, dus voorgelezen in de studio. De leergangauteurs hebben daar hun redenen voor: de geluidskwaliteit én de gebruikte taalmiddelen moeten in de hand gehouden worden. Begrijpelijk, maar de gesproken taal die de leerlingen te horen krijgen, wordt er behoorlijk onnatuurlijk door. Dat vergroot de sprong van schriftelijk (in ons vto nog altijd het uitgangspunt) naar mondeling taalgebruik. Een bruikbaar compromis is native speakers in de studio te laten improviseren op een vooraf gepland stramien.

Didactisch venster

In leergangen worden voor de gespreksvaardigheidsoefeningen lijstjes met taalmiddelen (woorden, uitdrukkingen, zinnen) aangeboden. De leerlingen gebruiken die (misschien) een keer voor de oefening, wellicht worden ze ook nog eens geleerd en overhoord. De leerlingen zullen voor dat leren niet lang gemotiveerd blijven, als ze merken dat veel van het geleerde niet – of hoogstens bij toeval – terugkomt in spreekoefeningen. Het leereffect van één keer oefenen en/of leren is gering. Wat is beter: veel taalmateriaal oppervlakkig langs laten komen, of minder taalmateriaal grondiger inoefenen, dus vaker laten terugkomen?

Attending en herhaling, twee oerelementen van het vto, moeten hand in hand gaan. Dat geldt niet alleen voor woordenschat, maar ook voor andersoortige taalelementen. Om in de herhaling enige systematiek te krijgen, moeten er veel gestuurde en geleide oefeningen gedaan worden. Ik denk dat er in het vto, met name op het punt van de mondelinge vaardigheden, veel leerwinst te behalen valt door een zorgvuldige keus van taalmiddelen en door een even zorgvuldig opgebouwd curriculum waarin zo systematisch mogelijk herhaald wordt.

Idealiter zouden leergang en docent een ‘didactisch venster’ moeten hebben waarin op elk moment in het leerproces een bepaald repertoire van productief te beheersen taalmiddelen bijzondere aandacht krijgt. Dat repertoire verschuift voortdurend: bovenaan in het venster schuiven items eruit, onderaan komen er nieuwe bij. Nieuwe items krijgen eerst een paar keer receptieve aandacht, ter voorbereiding van het moment waarop ze ook productief ingezet moeten worden. Dat zou veel leerlingen over de nu vaak

Spreek- en gespreksvaardigheid wordt overgelaten aan het natuurlijke verwervingsproces, dat sterk bepaald wordt door toeval. Het vto geeft zichzelf een brevet van onvermogen als het niet meer doet dan dat

gapende kloof tussen receptie en productie heen kunnen helpen.

Voorwaarde is dat docenten goed weten wat op een gegeven moment in het didactisch venster staat en wat niet. Ze moeten immers feedback geven – een van de grootste problemen in het spreek-/gespreksvaardigheidsonderwijs. Daarin komen zo veel fouten langs dat het heel moeilijk is te kiezen: welke laat je lopen en op welke ga je in? In de praktijk zie je dan ook vaak dat docenten, blij dat de leerlingen überhaupt iets zeggen in de doeltaal, vrijwel of helemaal niet op fouten ingaan.

Zo wordt de spreek-/gespreksvaardigheid overgelaten aan het natuurlijke verwervingsproces, dat sterk bepaald wordt door toeval. Mij lijkt dat het vto zichzelf een brevet van onvermogen geeft als het niet meer doet dan dat. Kunnen we dan de leerlingen niet beter gewoon naar het doelland sturen? Immers, qua omvang van het taalaanbod én qua (communicatieve) motivatie van de leerlingen kan het vto nooit concurreren met een natuurlijk verwervingsproces in een doeltalige omgeving.

Meer systematiek in attendering en herhaling, dus concentratie op een beperkt, zorgvuldig geselecteerd repertoire van taalmiddelen in een goed doordachte mix van gestuurde, geleide en vrijere oefenvormen, geeft een betere kans op merkbare progressie van leerlingen.

Daarbij kunnen invul-minidialoogjes de plaats innemen van de losse invulzinnen, die nu domineren bij het oefenen van grammatica en woordenschat. Minidialoogjes nodigen eerder uit tot (herhaald) mondeling oefenen in tweetallen (met nadruk op tempo), terwijl dat oefenen nu vaak beperkt blijft tot één keer opschrijven en één keer oplezen voor controle. Het leereffect en de transfer blijven daardoor gering. Van sterk gestuurde minidialoogjes naar geleide en vrijere

spreekoefeningen is de sprong kleiner.

De ervaring er steeds iets nuttigs bij te leren versterkt de motivatie van leerlingen. In een natuurlijk, door toeval bepaald verwervingsproces gaat het, bij de geringe 'taalomzetten' die in het vto mogelijk zijn, vaak te langzaam, zeker bij de mondelinge vaardigheden. Het vto moet heel goed weten hoe het natuurlijke taalverwervingsproces in zijn werk gaat, maar het schiet tekort als het zich ertoe beperkt dat proces in de les te ensceneren. Het vto moet het taalleerproces vergemakkelijken en versnellen; onnatuurlijke ingrepen zijn daarbij onvermijdelijk en legitiem.

In de laatste decennia zijn de grenzen van die communicatieve aanpak in zicht gekomen

Lering

De communicatieve vreemdetalendidactiek van de laatste decennia heeft een noodzakelijke correctie aangebracht op de veel te sterk 'synthetische' en onnatuurlijke aanpak van de periode daarvoor. Maar in de laatste decennia zijn ook de grenzen van die communicatieve aanpak in zicht gekomen. De leerling moet zwemmen in een taalbad – zeker. Maar 'zwemmen' heeft ook een negatieve betekenis, vooral als het om spreken gaat. Laten we daar lering uit trekken. ■

nieuws



Leraren tevreden over werk

Leraren zijn tevreden over hun beroep en hebben plezier in hun werk, maar hebben veel last van hoge werkdruk, grote klassen en een lage functiewaardering. Dat blijkt uit het rapport 'Gelukkig voor de klas?' van het Sociaal Cultureel Planbureau (SCP). Het SCP hield een enquête onder ruim 2700 leraren in het voortgezet onderwijs. Leraren uit het vo gaven hun mening over de werkomgeving en over hoe zij in hun werk staan. De downgrading van functies is een grote bron van ergernis. Het aantal eerstegraders in het onderwijs neemt af, en een op de vijf docenten staat (ook) onbevoegd voor de klas. Er is veel behoefte aan verdere scholing en ontwikkeling. Een belangrijke laatste troef om het beroep aantrekkelijker te maken is het verlagen van de werkdruk. Leraren hebben behoefte aan kleinere klassen en een kleinere lessentaak. AoB.nl

Leukste Duitse jongerenwoord

Langenscheidt organiseert de verkiezing van het populairste Duitse jongerenwoord. Tot 20 oktober kan via internet (<www.jugendwort.de>) gekozen worden uit een lijst van dertig woorden. Kanshebbers zijn onder andere: *AkneStäbchen* (Pommes Frites), *Crashdummy* (Vollidiot), *Damager* (Bankmanager), *Hagelschaden* (Cellulite), *obama* (neu, innovativ) en *verschnitzeln* (verhauen, verpatzen). [Jugendwort.de](http://www.jugendwort.de)



Opheldering over taalbeschouwelijke termen

Is het 'letterwoord' of 'acroniem', 'voorvoegsel' of 'prefix', 'accusatief' of 'vierde naamval'? In opdracht van de Vlaamse minister Vandenbroucke werd een advieslijst taalbeschouwelijke termen Nederlands ontwikkeld. De wetenschappelijke begeleiding was in handen van professor Frans Daems. Doel van deze lijst is te komen tot een zo eenduidig mogelijk begrippenapparaat. De lijst is geen voorschrift, aanbeveling of suggestie voor doelstellingen of inhouden met betrekking tot taalbeschouwing en spreekt zich ook niet uit over de didactiek van het taalonderwijs of over het inzetten van taalbeschouwelijke kennis voor het taalonderwijs. De lijst maakt wel eenduidigheid mogelijk over de verschillende studie jaren en onderwijsvormen heen en draagt zo bij tot een duidelijkere doorlopende leerlijn van basisonderwijs tot het einde van het secundair onderwijs en tot een betere afstemming van de taalvakken. De lijst kan gedownload worden via <<http://tinyurl.com/lm-termen>>. Curriculum

Wat biedt Prinsjesdag voor hogeronderwijsexpansie?

De forse groei van de toestroom naar hbo en wo kon op Prinsjesdag weleens eerder een vloek dan een 'blessing in disguise' zijn. De begrotingsperikelen van het kabinet wijzen meer op financiële klem voor het ho dan op extra's om deze plus voor een kennis-economie in crisis ruimte te geven. Ten eerste gaat nu de roemruchte T-min-2-regeling voluit toeslaan. De toedeling van geld aan universiteit en hogeschool ijlt structureel 2 jaar na op de hoeveelheid inschrijvingen. Fijn als je krimp moet opvangen, minder fijn bij een explosieve expansie. Dan lijkt het net een bezuiniging. De instellingen ontvangen dus nu middelen à la 2007 en moeten hun 'crisistoestroom' van 2008 en vooral nu van 2009, die dubbel zo groot lijkt te worden, in verouderd berekende middelen zien op te vangen. Voor het hbo betekent dit concreet: betaal onderwijs aan 400.000 studenten uit middelen gepland voor zo'n 360.000 van hen. *ScienceGuide*