

VERNIEUWING DIE PAKT

Waarom gaat in het voortgezet onderwijs de vernieuwing van het vreemdetalenonderwijs zo traag? Zijn de docenten daar conservatiever dan in andere onderwijssectoren? Het is zinvoller naar andere oorzaken te zoeken en daaruit conclusies te trekken. DOOR ERIK KWAKERNAAK

Na een lange periode waarin de grammatica-vertaalmethode domineerde, kwam het vreemdetalenonderwijs (vto) in Nederland vanaf ongeveer 1970 in een beweging die nog steeds niet tot stilstand gekomen is. Ik probeer de belangrijkste kenmerken van die vernieuwingsbeweging puntsgewijs samen te vatten in kader 1 en licht die kort toe.

De punten 1 en 2 betreffen specifiek de vreemdetalenvakken. De tendens naar taalgebruik in relevante alledaagse situaties (punt 1) kwam al naar voren in de audiolinguale methode, die in de jaren zeventig in Nederland doordrong; die naar een meer natuurlijk leerproces (punt 2) werd prominent in de communicatieve aanpak vanaf de tweede helft van de jaren tachtig.

De punten 3, 4 en 5 gelden voor alle vakken, maar komen specifiek voor het vto sterk tot uitdrukking in

BEWEGING VAN HET VTO VANAF CIRCA 1970

1. Van taalelementen naar taalgebruik in alledaagse situaties
2. Van sterk gestuurde naar meer natuurlijke taalverweringsprocessen
3. Van docentafhankelijkheid naar autonomie van de leerling:
 - a. een leven lang leren
 - b. leren leren: zelf doelen stellen en zichzelf beoordelen
4. Van collectief naar individueel leren:
 - a. open, divergente taken
 - b. individuele leerwegen
5. Van apart naar samenwerkend leren:
 - a. leren samenwerken
 - b. (taal) leren van elkaar

Kader 1

de taakgerichte aanpak, waarin ook de tendensen van de punten 1 en 2 culminerden. Het taakgerichte vto is ontwikkeld aan Amerikaanse en Engelse universiteiten in taalcursussen voor studenten (niet per se talenstudenten), vaak buitenlanders die Engels als tweede taal moeten leren om aan studieprogramma's deel te kunnen nemen. Daarvan geeft de artikelenbundel *Task-Based Language Teaching: A reader* (Van den Branden et al., 2009) een goed beeld. De meeste onderzochte groepen bestaan uit hoogopgeleide, volwassen, doelgerichte, gemotiveerde en gedisciplineerde leerders. Ook concentreren de onderzoekers zich op relatief korte cursussen; er wordt weinig naar de lange termijn gekeken.

De taakgerichte aanpak is niet zonder meer toepasbaar in een schoolse context in elk willekeurig ander land. In Nederland zijn taakgerichte aanpakken (in verschillende vormen) meer aangeslagen in mbo, hbo en commercieel taalonderwijs dan in het algemeen vormend voortgezet onderwijs. Dat is geen toeval. Bepaalde omstandigheden zijn daar anders dan in het voortgezet onderwijs (vo). Voordat ik daarop nader inga, schets ik kort de maatschappelijke achtergrond van de punten 3, 4 en 5.

Maatschappelijke ontwikkelingen

De Nederlandse economie ontwikkelde zich vanaf de jaren zestig in snel tempo. Vooral de agrarische, maar ook de industriële sector nam in relatief belang af ten gunste van de snel groeiende dienstverleningssector. Mede daardoor werden loopbanen afwisselender en onvoorspelbaarder. De school werd het voorportaal van een leven lang leren in telkens nieuwe werkomgevingen. Het traditionele ideaalbeeld van de specialist, die één



Foto: Anda van Riet

Kader 2

De grootschaligheid in het voortgezet onderwijs beperkt de mogelijkheden tot individualisering aanzienlijk

KENMERKEN VAN DE CONTEXT VAN HET VTO IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

1. Grootschaligheid
2. Onderwijs- en schoolbeleid vaak buiten leraren om
3. Schoolcultuur:
 - a. calculerende en weinig intrinsiek gemotiveerde leerlingen
 - b. leraren reageren met extrinsieke motivatie
4. Algemeen vormend karakter:
 - a. behoefteanalyse lastig
 - b. meer doelen dan alleen praktische taalgebruikssituaties
5. Lange curricula:
 - a. plateau lastig voor motivatie
 - b. toetsing belangrijk voor doorloop schoolstelsel
 - c. feedback moet georganiseerd
6. Minder tijd voor doeltaalverwerving door:
 - a. studielastbenadering
 - b. zelfstandig werken
 - c. samenwerkend leren

bepaald beroep van de grond af leert, daar alles van weet en dat levenslang uitoefent, werd verdrongen door dat van de flexibele werknemer, die zich telkens bij- of omschoolt in en/of vanuit de veranderende werksituatie. De ideaaltypische dienstverlener en kroon van de nieuwe economie werd de jobhoppende (top)manager, de specialist in vernieuwingsprocessen.

Onderwijskundige vernieuwers verwierpen de traditionele didactiek met de docent als vakspecialist en kennisoverdrager. De autonome leerling werd het ideaalbeeld. Over de maatschappelijke taak van de school was het oude idee dat de school naast ontplooiën (in een aantal vakken) ook moest disciplineren (in het hiërarchisch ingerichte collectief). Het nieuwe idee werd dat de school moet opvoeden tot samenwerken met gelijken. De rol van de leraar moest daarom veranderen.

Schoolcultuur

Waarom slaan de vto-vernieuwingen in het voortgezet onderwijs moeizamer en trager aan dan in het beroeps- onderwijs? Vaak wordt de oorzaak gezocht in een bijzonder conservatisme van de docenten in het vo. Ik geloof dat het meer oplevert om analytisch te kijken naar de bijzondere context waarin de docenten daar werken. Ik probeer een aantal kenmerken puntsgewijs samen te vatten in kader 2 en licht kort toe.

De grootschaligheid in het vo beperkt de mogelijkheden tot individualisering aanzienlijk. Grote klassen, veel twee- en drie-uursvakken en een forse taakomvang leiden ertoe dat één docent zo'n tweehonderd leerlingen moet begeleiden. Omgekeerd zien de leerlingen veel verschillende docenten; ook binnen één vak worden ze met docentwisselingen geconfronteerd. Daardoor moet

De nadruk op zelfstandig werken van de laatste tien tot vijftien jaar heeft geleid tot meer schriftelijke doe-het-zelfopdrachten. De aandacht en tijdsinvestering voor de mondelinge vaardigheden is daar niet door bevorderd

het onderwijsproces sterk geformaliseerd worden.

Vanaf de jaren zeventig bevorderde de overheid schaalvergroting en autonomie van scholen. De onderwijssector werd steeds bedrijfsmatiger georganiseerd en geprivatiseerd in steeds grotere scholenconglomeraten. Er ontwikkelde zich een nieuwe beroepsgroep van schoolmanagers die daarvoor geen beroepsopleiding hadden. Hele nascholingsbudgetten gingen op aan managementcursussen voor schoolleiders. Ze herkennen zichzelf in onderwijskundige visies die autonoom leren centraal stelden. Niet toevallig vonden in de jaren negentig de onderwijspolitici bij de schoolleiders veel steun voor de invoering van het studiehuis. Volgens het rapport van de parlementaire commissie-Dijsselbloem (Parlement, 2008) vond die overhaast, onbeproefd en zonder draagvlak bij de leraren plaats.

Onderwijsvernieuwers spreken docenten vaak aan als de kleine, autonome zelfstandigen die ze vroeger waren. In werkelijkheid zijn ze werknemers in leerfabrieken, gestuurd door een veelheid van werkomgevingsfactoren die ze nauwelijks kunnen beïnvloeden. De honderden leerlingen die een docent wekelijks langs ziet komen, staan op hun beurt bloot aan een Nederlandse schoolcultuur die weinig ambitieus en prestatiegericht is.

De WO-monitor 2004/2005 deed verslag van een onderzoek onder pas afgestudeerden van universiteiten in tien Europese landen, waarin onder meer gevraagd werd naar werkhouding en motivatie. 'Slechts 3 op de 10 Nederlandse afgestudeerden geeft aan meer werk verricht te hebben dan nodig was om zijn/haar tentamens te halen, tegenover een gemiddelde van 46%. (...) Ruim één derde van de Nederlandse afgestudeerden geeft aan tijdens de opleiding de hoogst mogelijke cijfers [te] proberen te halen. Daarmee hebben zij veruit het laagste aandeel van alle deelnemende landen. Het gemiddelde van alle landen ligt op bijna 60%' (Allen et al., 2007, p. 121). Deze Nederlandse academische zesjescultuur heeft haar wortels in de Nederlandse schoolcultuur.

In een ouder onderzoek naar het onderwijs Engels in acht Europese landen bleek: 'Most time is spent on homework in Spain and Denmark with a median of 120 minutes per week, least time in the Netherlands with a median of 30 minutes' (Bonnet, 2002, p. 92). Zou het sindsdien meer geworden zijn?

De Nederlandse schoolcultuur wordt gekenmerkt door een relatief weinig ambitieuze, weinig intrinsiek gemotiveerde, weinig gedisciplineerde en vrij sterk calculatorische houding van leerlingen. Ze zijn vaak geneigd

om alleen, of ten minste vooral, voor een cijfer te werken, en dat cijfer hoeft voor velen niet hoger te zijn dan nodig voor een overgang of een diploma. Mede daardoor wordt er veel gecontroleerd, overhoord, getoetst en beoordeeld.

Kenmerken van algemeen vormend voortgezet onderwijs

Essentieel voor een motiverende, taakgerichte aanpak zijn behoefteanalyses (Long & Norris, 2004). Er moet ingespeeld worden op de opleidings- en beroepswerkelijkheid van de leerder. Dat lukt in mbo, hbo en commercieel vto, maar niet in het vo. Daar zijn behoefteanalyses lastig door de vele uiteenlopende, veelal nog onduidelijke toekomstperspectieven van de leerlingen. Bovendien maakt het algemeen vormende karakter van het vo een bredere oriëntatie noodzakelijk, bijvoorbeeld op literaire, audiovisuele en interculturele vorming.

De vto-curricula in andere onderwijssoorten zijn relatief kort, in het vo jaren lang. Dat levert typische problemen op met de motivatie: na een beginperiode met relatief veel progressie en bijbehorende succesbeleving komt een plateau waarop leerlingen weinig leerwinst ervaren – vergelijk ook de 'wet van verdubbeling van leertijd' die nodig is om een ERK-niveau hoger te komen.

Daarmee hangt ook het probleem samen om gedurende zulke lange perioden effectieve feedback te organiseren. Feedback wordt alleen opgepikt en levert daarmee leerwinst op als hij goed afgestemd is op het talig ontwikkelingsniveau van de leerling en systematisch herhaald wordt (Lightbown, 2003, p. 7). Feedback hangt weer nauw samen met de toetsing, die bepalend is voor de gang van de leerling door het schoolsysteem.

De nadruk op zelfstandig werken van de laatste tien tot vijftien jaar heeft geleid tot meer schriftelijke doe-het-zelfopdrachten. De aandacht en tijdsinvestering voor de mondelinge vaardigheden is daar niet door bevorderd. Het gebruik van de doeltaal in de les lijkt eronder, terwijl het volgens het eerder genoemde onderzoek naar het onderwijs Engels (Bonnet, 2002, p. 94) in Nederland al het geringst is van de acht onderzochte landen. In contacten met individuele leerlingen en groepjes in zelfwerkzaamheidsfasen wordt de doeltaal nog minder gebruikt dan in klassikale situaties. Het minst wordt de doeltaal gebruikt door leerlingen onderling tijdens groepswork.

De studielastbenadering sinds de invoering van de tweede fase havo/vwo heeft geleid tot minder tijd voor het vak. Het extensief lezen is aanzienlijk gereduceerd.

Veel van wat vroeger huiswerk was, wordt nu als zelfstandig werk in de klas gedaan. Die kostbare contacttijd wordt vaak weinig efficiënt benut. Leerlingen die onderlinge sociale contacten belangrijker vinden, kunnen makkelijk sfeer en werktempo bepalen. Taakgerichte leerlingen die zich op het werk willen concentreren, worden benadeeld.

Docenten kunnen niet anders reageren dan met controle en extrinsieke motivatie, mede in het belang van de leerlingen die lijden onder het misbruik dat dominante leerlingen maken van een grotere vrijheid en verantwoordelijkheid. Wat niet of moeilijk gecontroleerd en/of getoetst kan worden, krijgt gemiddeld minder aandacht van leerlingen. Dat maakt docenten terughoudend in het geven van complexe, open en divergente taken.

Motivatieproblemen

Vernieuwing moet niet afglijden, maar 'pakken' op een geschikte ondergrond. Andersom gezegd: wil vernieuwing pakken, moet ze afgestemd zijn op de ondergrond. Een centraal element in de onderwijsproblemen is de motivatiecrisis in het onderwijs als gevolg van de maatschappelijke veranderingen. Jongeren horen van 'een leven lang leren' en concluderen dat nú leren voor zo'n onzekere toekomst weinig zin heeft; dat komt wel als het zover is. Ze richten zich op de enige harde valuta die nog geldt: het cijfer als toegang tot het diploma als enige zekerheid in een onzekere arbeidsmarkt. Elementen van de Nederlandse cultuur ('niet met je hoofd boven het maaiveld', 'voor een dubbeltje op de eerste rang'), de toenemende anonimiteit en de afnemende sociale controle in grootschalige onderwijsinstellingen dragen verder bij.

Mijn indruk is dat veel onderwijsvernieuwers in de afgelopen decennia weinig realistisch en analytisch te werk gegaan zijn. Ze zijn de motivatieproblemen te lijf gegaan door collectief te vluchten in theorieën over aanpakken die bouwen op de intrinsieke motivatie van leerlingen, maar sloten de ogen voor lastige aspecten van de schoolwerkelijkheid. Op extrinsieke motivatie rust in het onderwijsdiscours een taboe (Matthijsen, 1982, p. 157). Iedereen weet hoe belangrijk extrinsieke motivatie in de schoolpraktijk is, maar buiten de informele gesprekken in de lerarenkamers is het politiek incorrect om die hardop te noemen en expliciet mee te nemen in de theorievorming over onderwijsvernieuwing. Dat lijkt mij een van de belangrijkste oorzaken van de vervreemding tussen de vernieuwers (onderwijskundigen, (vreemde)talen)didactici, nascholers) aan de ene en docenten aan de andere kant. Die kloof is de laatste vijftien jaar eerder breder dan smaller geworden.

VOORWAARDEN VOOR VERNIEUWING DIE NIET AFGLIJDT

Vernieuwers moeten:

1. terughoudend omgaan met theorieën of aanpakken die uit andere contexten geïmporteerd en niet in de eigen context beproefd zijn, al of niet afkomstig uit het wetenschappelijk circuit;
2. praktisch bruikbaar materiaal uitwerken;
3. het hele vernieuwde programma uitwerken;
4. feedback voor elke fase in het programma helder specificeren;
5. in alle werk- en oefenvormen controlemogelijkheden inbouwen;
6. groepswerktijd waarin de leerlingen de doeltaal niet als voertaal hanteren, beperkt houden;
7. gewenste resultaten van open opdrachten vooraf helder specificeren en controlebaar en beoordeelbaar maken;
8. bij de nieuwe doelen passende toetsen met beoordelingscriteria uitwerken.

Kader 3

Als gezocht wordt naar vernieuwing die pakt, rijst de vraag wat anders moet: de vernieuwing of de ondergrond. Het moeilijkst te veranderen is de ondergrond, de schoolcultuur in het vo. Het is verstandiger te beginnen met een andere aanpak van de vernieuwing. In kader 3 probeer ik puntsgewijs voorwaarden samen te vatten voor vernieuwing die niet afglijdt. Ze zijn te lezen als aansporingen voor onderwijsvernieuwers, maar ook als eisen die docenten en schoolleiders bijvoorbeeld kunnen stellen aan nascholers. Last but not least: ook leergangauteurs kunnen er iets aan hebben, als sleutelfiguren in het vto-vernieuwingsproces. ■

LITERATUUR

- Allen, J., Coenen, J., Kaiser, F., & Weert, E. de. (2007). *WO-monitor 2004 en 2005. VSNU-kengetallen, Analyse en Interpretatie*. Maastricht: Researchcentrum voor Onderwijs en Arbeidsmarkt. http://www.roa.unimaas.nl/pdf_publications/2007/womonitor20042005.pdf
- Bonnet, G. (Ed.). (2002). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries*. Paris: The European Network of Policy Makers for the Evaluation of Education Systems. http://www.reva-education.eu/spip.php?page=article&id_rubrique=213&id_article=203&lang=fr
- Branden, K. van den, Bygate, M., & Norris, J. M. (2009). *Task-based language teaching: A reader*. Amsterdam: Benjamins.
- Lightbown, P. M. (2003). SLA research in the classroom / SLA research for the classroom. *Language Learning Journal*, 28, 4–13.
- Long, M., & Norris, J. (2004). Task-based teaching and assessment. In M. Byram (Ed.), *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge. Herdrukt in Van den Branden et al. (2009), p. 136–142.
- Matthijsen, M. A. J. M. (1982). *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Parlement. (2008). *Tijd voor onderwijs. Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen*. Den Haag: Auteur. <http://www.parlement.com/g291000/modulesf/hk2nga28>