

Dat nu verklaart waarom sinds de invoering van die zogenaamde eindterm 1-vragen er door leerlingen en docenten elk jaar wordt geklaagd over de lengte van de examenopgaven. Want: vanaf dag één in het (vreemde)talenonderwijs krijgen de leerlingen te horen: ‘Lees goed wat er staat, zo ongeveer snappen volstaat niet!’ We moeten er daarom niet vreemd van opkijken dat ze niet zomaar vanzelf in hun voorbereiding op de examens naar hartenlust gaan scannen, skimmen en wat dies meer zij. Ze moeten er wel degelijk in worden getraind om die bezwering niet op elke willekeurige tekst toe te passen en hun leesstrategie af te stemmen op het soort tekst. Als er al gewerkt moet worden aan een nieuwe didactiek van het lezen, dan op dit punt, om te beginnen.

### Samenvatten als verbetering?

Een vraag vooraf: wat vinden we (de politiek, de taalonderwijsdeskundigen, het onderwijsveld, de ouders en de leerlingen) een ‘faire’ manier van beoordelen van iemands taalvaardigheid? Bij de beantwoording van die vraag is het wellicht dienstig even stil te staan bij een paar begrippen uit de klassieke toetsentheorie.

Een faire toets is: valide, betrouwbaar en objectief. Doorgaans worden twee vormen van validiteit onderscheiden: inhoudsvaliditeit, dat wil zeggen dat de toets de behandelde leerstof op verantwoorde wijze afdekt, en begripsvaliditeit: de toets toetst wat hij moet toetsen (zie bijvoorbeeld <[www.schoolexamensvo.nl](http://www.schoolexamensvo.nl)>). Landelijke toetsen, van welke vaardigheid dan ook, moeten de waarborg bieden van een beoordeling die op elk moment op elke plaats op elke school aan gelijke eisen voldoet, kortom: betrouwbaar zijn. Aan de eis van betrouwbaarheid wordt toegevoegd de noodzaak van objectiviteit, dat wil zeggen het objectief scoren van een toets, waarbij een enkel juist antwoord bestaat (zie bijvoorbeeld: <[www.taalunieversum.org](http://www.taalunieversum.org)>).

Na veel gepolder kwam sinds de Mammoetwet een afsluiting van onze schoolcarrière – al dan niet als opstap naar vervolgonderwijs – tot stand waarbij de eindlijst voor de ene helft wordt opgebouwd uit prestaties die door de school worden beoordeeld en voor de andere op centraal landelijk niveau.

Dat nu gaf aanleiding tot de invoering van de uit de VS overgenomen systematiek van de multiplechoicetoetsen, waarbij de oprichter van het Cito, A.D. de Groot, een grote rol speelde.

Het moet nog maar eens gezegd: de examinering door leraren en gecommiteerden was tot aan de invoering van die toetsvorm behoorlijk willekeurig, en van

enige vorm van transparantie was al helemaal geen sprake. Weliswaar waren er correctievoorschriften voor de examenvertalingen, maar die konden – ook toen al waren leerlingen zeer creatief... – niet voorzien in de beoordeling van alle varianten.

Sinds de invoering van de objectieve toetsing is in de loop der jaren het een en ander veranderd. Geleidelijk aan werd de ‘ware objectieve’, want niet gekleurd door het subjectieve oordeel van een toevallige beoordeelaar, toetsvorm met andere vraagvormen aangevuld. Dat had alleen al het pluspunt dat leerlingen met meerdere vraagvormen werden getoetst en niet werden afgerekend op hun toevallige ‘onhandigheid’ met meerkeuzetoetsen. In de jaren negentig van de vorige eeuw werden teksten van gevarieerde lengte in de examens opgenomen, wat een grotere variatie in teksttypen opleverde. Ook de vraagsoorten kenden geleidelijk aan meer verscheidenheid: naast de ‘klassieke’ vier alternatieven in de meerkeuzevragen kwamen er items met drie of vijf (soms wel zes) antwoordmogelijkheden. Er kwamen andersoortige vragen: meerkeuze-invalitems, kortantwoordvragen, juist/onjuist-items. Daarmee nam wellicht de validiteit en de betrouwbaarheid van de centrale toetsen toe, vanwege de variëteit in teksten en vraagvormen. Of de objectiviteit daarmee meer is gediend is de vraag. Bij (mogelijke) invoering van de samenvatting bij de moderne vreemde talen is die vraag des te klemmender. Het gegeven dat de samenvatting bij het vak Nederlands al heel lang ter discussie staat en een geringe beoordelaarsovereenstemming heeft, geeft weinig reden tot optimisme. Is het al de vraag of een eensluidend beoordelingsmodel te bedenken valt, een objectieve – dus eerlijke – toepassing daarvan lijkt nog te ver om het huidige centrale examen met een dergelijke opgave te verrijken.

Onverlet blijft dat meer transparantie in eindtermen zelf, naast voorbeelden ter verheldering, natuurlijk zeer gewenst is. ■

#### LITERATUUR

- Kwakernaak, E. (2012). Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 99(2), 16–21.
- Kwakernaak, E., & Vries, E. de. (2006). School- en eindexamens Duits: De CEVO-syllabus. *Levende Talen Magazine*, 93(7), 39–41.
- Kwaliteit toetsen: Criteria. (2010). Geraadpleegd via [http://www.schoolexamensvo.nl/docenten\\_kwaliteit\\_toetsen1.php](http://www.schoolexamensvo.nl/docenten_kwaliteit_toetsen1.php)
- Taalgedragtoetsing. (n.d.). Geraadpleegd via [http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk\\_europees\\_referentiekauder/9/3/8/](http://taalunieversum.org/onderwijs/gemeenschappelijk_europees_referentiekauder/9/3/8/)
- Voorbeelden van examenopgaven op niveau A2, B1, B2, C1. (n.d.). Geraadpleegd via [http://www.examenblad.nl/9336000/1/jgvvhini-tagymgn\\_m7mviosgg8bampk\\_n11vg41h1h4iq9d/vilddfyzodyt/f=/bestand.pdf](http://www.examenblad.nl/9336000/1/jgvvhini-tagymgn_m7mviosgg8bampk_n11vg41h1h4iq9d/vilddfyzodyt/f=/bestand.pdf)

In het voorgaande artikel reageert Arie Hoeflaak op Erik Kwakernaaks stuk ‘Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs’. Daarin zet hij kanttekeningen bij de kritiek die Kwakernaak heeft op de eindtermen en eindexamens voor lees- en luistervaardigheid bij de moderne vreemde talen. Kwakernaak houdt echter in dit afsluitend betoog vol dat de transparantie rondom eindtermen en eindexamens eerder is afgenomen dan toegenomen. ‘De examens zijn in de loop der tijden veranderd, er zijn andere eindtermen gekomen, maar de veranderende opvatting van lees- en luistervaardigheid die erachter zit, wordt niet transparant gemaakt.’

## Opvattingen over leesvaardigheid

### Kwakernaak reageert op Hoeflaak

ERIK KWAKERNAAK

Kritiek houdt of brengt de broodnodige discussie op gang. Goed dus dat het stuk dat ik zes jaar geleden samen met Erwin de Vries schreef (De Vries & Kwakernaak, 2006) alsnog een weerwoord oogst. Maar jammer is dat Hoeflaak (2012) wel mijn kritische kwalificaties citeert, maar niet het punt noemt of weerlegt waarop mijn kritiek zich richtte en nog steeds richt.

#### Punt van kritiek

In 2006 bekritiseerde ik dat de CEVO uit *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004) een stelsel van ‘globale’ en ‘gedetailleerde descriptorren’ overnam waar weinig logica of systematiek in te ontdekken was. Ook in de uitgave 2012 van de syllabi havo en vwo, nu onder verantwoordelijkheid van het College voor Examens (CvE), wordt op pagina 10 leesvaardigheid gedefinieerd door

de volgende vier ‘globale descriptorren’:

- correspondentie lezen;
- oriënterend lezen;
- lezen om informatie op te doen;
- instructies lezen.

Twee tekstsoorten (‘correspondentie’ en ‘instructies’) en twee leesdoelen (‘oriënterend lezen’ en ‘lezen om informatie op te doen’) worden hier op één lijn gezet. Waarom van de tekstsoorten alleen correspondentie en instructies als globale descriptorren? Waarom niet advertenties, commentaren, recensies, interviews, reportages en al die andere tekstsoorten die in het vreemdetalenonderwijs en in de examens domineren? Wat moeten we verstaan onder ‘oriënterend lezen’ en ‘lezen om informatie op te doen’? Noch in de syllabi, noch in *Taalprofielen* wordt enige verantwoording gegeven.

Wie hoopt transparantie te vinden in de lijsten ‘gedetailleerde descriptorren’ bij elk van de ‘globale descriptorren’

## Samenvattingsopdrachten geven meer afwisseling en meer validiteit. Vragen en zeker meerkeuzevragen bij teksten zijn en blijven buiten de school buitengewoon zeldzaam

ren', komt in een interpretatiepuzzel terecht. Onder 'oriënterend lezen' vinden we bijvoorbeeld 'Kan bij allerlei soorten berichten, artikelen of verslagen snel bepalen of het de moeite waard is om deze nader te bestuderen', maar ook 'Kan relevante informatie vinden en begrijpen in brochures en korte officiële documenten'. Het eerste beschrijft wat inderdaad oriënterend lezen of skimmen genoemd pleegt te worden, het tweede is typisch zoekend lezen of scannen. Om efficiënter te kunnen scannen is het nuttig om je in de tekst als geheel te oriënteren zoals voor elke vorm van lezen, maar het scannen zelf is iets anders.

Daarnaast komen we tegen 'Kan alledaagse borden en mededelingen begrijpen' en 'Kan meer complexe advertenties begrijpen'. Zijn dat tekstsoorten die uitsluitend 'oriënterend' gelezen worden? Skimmend of scannend? In 2006 noemde ik nog meer onverklaarde ongerijmdheden, die ik hier niet wil herhalen of verder aanvullen.

CEVO en CvE geven in de syllabi wel toe: 'Enerzijds dienen zij [de descriptor] niet als uitputtend beschouwd te worden, anderzijds omvatten zij zoveel voorbeelden van functioneel taalgebruik dat ze als leidraad kunnen dienen bij de specificatie van examens' (p. 10). Dat klopt, zoals Hoeflaak ook laat zien, in zoverre dat bij elke examenopgave wel bijpassende 'descriptor' gevonden kunnen worden. Maar op dat niveau zie je niet of die 'descriptor' uit de lucht gegrepen zijn of afgeleid zijn uit een samenhangend, transparant concept van leesvaardigheid.

En dat is de vraag die ik stel: welke opvatting van leesvaardigheid zit achter de centrale leesvaardigheidsexamens moderne vreemde talen? Als dat die van het ERK of *Taalprofielen* is, hoe worden dan daaruit de eindtermen afgeleid? Bijvoorbeeld de eindtermen 'relaties tussen delen van een tekst aangeven' en 'conclusies trekken met betrekking tot intenties, gevoelens en opvattingen van de auteur' kan ik niet terugvinden,

Foto: Anda van Riet



noch onder de 'globale', noch onder de 'gedetailleerde descriptor'.

### Taalprofielen

In 2006 legde ik ook de vinger op de zere plek. *Taalprofielen* geeft een eigen, aanvechtbare lezing van het ERK. Dat noemt bij elke vaardigheid een aantal voorbeelden van 'activities' (zie voor 'reading activities' Council of Europe, 2001, p. 68 en verder). Enkele daarvan zijn uitgekozen om er 'illustrative scales' bij te ontwerpen. De auteurs van *Taalprofielen* hebben die willekeurig gekozen 'activities' tot 'globale descriptor' benoemd, alsof het systematisch ontwikkelde categorieën zouden zijn om de desbetreffende vaardigheid dekkend te beschrijven. Maar het ERK geeft daar geen onderbouwing voor.

Omdat de teksten van de syllabi sinds 2006 niet wezenlijk veranderd zijn, en omdat de handreikingen van de SLO voor de andere vaardigheden ook *Taalprofielen* volgen, schreef ik in 2012: de syllabi en de handreikingen 'presenteren geen samenhangend stelsel van lees-/luisterdoelen of handelingen aan de tekst' (Kwakernaak, 2012, p. 16).

Daarbij gaat het niet om de vraagvormen, waarvan Hoeflaak de ontwikkeling door de jaren schetst, maar om de verschillende soorten lees- en luisteractiviteiten of -handelingen die de examenvragen bij de leerling oproepen. Daarvan heb ik in het artikel waar Hoeflaak op reageert, een analyse gegeven, uitgaand van een stelsel van lees-/luisterdoelen en handelingen aan de tekst zoals voorgesteld in mijn didactiekboek (Kwakernaak, 2009). Over de vraag of er andere, beter samenhangende en transparantere stelsels zijn, ga ik graag de discussie aan.

### Oppervlakte

Net als veel docenten en leermiddelenmakers komt Hoeflaak niet veel verder dan de oppervlakte: de vraagvormen (kortantwoord-, meerkeuzevragen). Citaat: 'De in de meerkeuzevraag voorkomende antwoordmogelijkheden zijn voldoende discriminerend: gokken op het goede antwoord loont niet, daarvoor zijn ze te verschillend, wie goed kiest heeft de tekst begrepen, en daar gaat het immers om, vindt ook Kwakernaak.'

Of wie goed kiest de tekst begrepen heeft, vereist een analyse van wat er gevraagd wordt in verhouding tot wat de tekst zegt. Maar die analyse geeft Hoeflaak



niet. Velen gaan uit van het idee: als de leerling de vraag of vragen die toevallig bij een tekst staan, goed beantwoord heeft, heeft hij de tekst begrepen. Mijn vraag is: wat heeft de leerling moeten doen om het antwoord te vinden? Wat heeft hij daarbij geoefend en geleerd? Dus wat is eigenlijk leesvaardigheid, wat is luistervaardigheid? Met welke opdrachten moeten we daarom de leerlingen trainen? Daar komen we niet achter met een toetstechnische discussie over vraagvormen, gokkanen en betrouwbaarheid.

De meerkeuzevraag bij het Engelse romanfragment over ‘Morgan’s oldest daughter’ is een mooi voorbeeld van wat ik noem: voorspel voor een daad die steeds maar uitblijft. De leerling krijgt vier zinnen voorgeschoteld waaruit hij een kloppende samenvatting van (een deel van) de tekst moet kiezen of samenstellen. Een leuke puzzel, die zeker vereist dat de leerling het betreffende fragment goed (her)leest en de rode draad er uithaalt. Maar dat doet hij sterk gestuurd door de voorgegeven zinnen. Als hij de opgave goed beantwoord heeft, weten we nog steeds niet of hij ook zonder die sturing in staat geweest zou zijn om zelf zo’n samenvattinkje te formuleren.

Alleen in Hoeflaaks passage over de lengte van de examenteksten waarbij scanvragen worden gesteld, komt hij met het begin van een analyse van het proces van zoekend lezen. Inderdaad moeten daarbij alle onderdelen van de tekst gescand worden om vast te kunnen stellen of het antwoord op de gestelde vraag erin te vinden zou kunnen zijn. Als ik het goed begrijp wil Hoeflaak af van de ongedifferentieerde aansporing ‘Lees goed wat er staat, zo ongeveer snappen volstaat niet!’. Als hij bedoelt: docenten moeten leerlingen bijbrengen welke zoekstrategieën handiger zijn dan de tekst lineair woord voor woord doorlezen, dan zijn we het roerend eens. Alleen: bij zoekend lezen moet het niet blijven.

### Problemen

Hoeflaak voorspelt betrouwbaarheidsproblemen bij invoering van de samenvattingsopdrachten als onderdeel van het centraal examen moderne vreemde talen. Ik ook. Maar er zijn oplossingen te vinden, net als bij de kortantwoordvragen. Ik vind niet dat alle validiteit opgeofferd moet worden aan betrouwbaarheid. Samenvattingsopdrachten geven meer afwisseling en meer validiteit. Vragen en zeker meerkeuzevragen bij teksten zijn en blijven buiten de school buitengewoon zeldzaam.

De samenvatting bij Nederlands heeft een heel eigen traditie van betogende en beschouwende teksten

op een hoog abstractieniveau, met een voorgeschiedenis waarin de samenvatting als schrijfvaardigheidstoets diende. Dat kan en moet bij de moderne vreemde talen anders. Denk bijvoorbeeld aan niet te abstracte, redelijk goed gestructureerde teksten waarbij delen van een samenvatting puntsgewijs voorgegeven zijn en de rest in dezelfde stijl en informatiedichtheid aangevuld moet worden.

Dat zou een positief teruglageffect op de lees- en luistervaardigheidstraining hebben. Jazeker: hetzelfde teruglageffect dat er nu voor zorgt dat veel leergangauteurs en docenten er blindelings van uitgaan dat bij een tekst vragen horen – maar helaas vaak zonder zich te realiseren wat de leerlingen van het beantwoorden moeten leren. Veel vragen bij leesteksten laten de leerling alleen zoeken naar een paar woorden of een zin die geciteerd of vertaald moet worden. Bij luister teksten worden veel vragen vooraf gesteld waarmee de leerling zoekend luisteren oefent. Zo komt die ene eindterm ‘aangeven welke informatie relevant is, gegeven een vaststaande behoefte’ wel heel vaak aan bod. Structurerend lezen en luisteren is moeilijker, maar wordt minder getraind.

De examens zijn in de loop der tijden veranderd, er zijn andere eindtermen gekomen, maar de veranderende opvatting van lees- en luistervaardigheid die erachter zit, wordt niet transparant gemaakt, ook niet daar waar dat in de eerste plaats zou moeten: de mvt-syllabi en -handreikingen. En helaas, met de introductie van het ERK in die syllabi en handreikingen is de doorzichtigheid eerder af- dan toegenomen.

Daardoor blijven zich in vreemdetalenlessen veel rituelen afspelen die wel erg ver af staan van wat leerlingen buiten de school met vreemdtalige teksten moeten kunnen. Helemaal kom je daar nooit van af, maar een beetje didactische analyse en discussie over een leerlijn samenvatten in het vto zouden wel helpen. ■

### LITERATUUR

- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Straatsburg: Council of Europe.
- Hoeflaak, A. (2012). Hoe transparant zijn de examens leesvaardigheid? Een reactie op ‘Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs’. *Levende Talen Magazine*, 99(3), 18–22.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2012). Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 99(2), 16–21.
- Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaBmvt. Geraadpleegd via <http://www.nabmvt.nl/publicaties/00012>
- Vries, E. de, & Kwakernaak, E. (2006). School- en eindexamens Duits: De CEVO-syllabus. *Levende Talen Magazine*, 93(7), 39–41.

## binnenkort

### 19 april eerste landelijke Dag van de Duitse Taal

Een Duitse playbackwedstrijd, Duitse gelukskoekjes uitdelen, Duitse lievelingswoorden verzamelen – de Actiegroep Duits roept iedereen op om op 19 april mee te doen met de Dag van de Duitse Taal. De actiegroep maakt zich sterk voor de Duitse taal in Nederland. De Actiegroep Duits is ontstaan omdat zowel uit het bedrijfsleven als uit het onderwijs serieuze signalen komen: er worden te weinig docenten Duits opgeleid en op het vmbo en op beroepsopleidingen komt het vak hier en daar in de verdrukking. Scholieren hebben weinig kennis van – en belangstelling voor – het land, bleek in 2010 uit het *Belevingsonderzoek Duits* van het Duitsland Instituut. Bedrijven geven aan moeilijk aan Duitssprekend personeel te komen. De Actiegroep Duits is in het leven geroepen om de belangstelling voor de Duitse taal aan te wakkeren. Zij vraagt aandacht voor het belang van goede kennis van Duitsland en de Duitse taal.

Vier organisaties (de Duits-Nederlandse Handelskamer, het Goethe-Instituut, het Duitsland Instituut Amsterdam en de Duitse ambassade) slaan de handen ineen en zetten het komende jaar met de campagne Mach Mit! de schijnwerpers op het vak Duits.

Aansprekende ambassadeurs ondersteunen de campagne. Onder anderen de in Duitsland en Nederland populaire Linda de Mol en Herman van Veen geven de campagne een gezicht, net als werkgeversvoorzitter Bernhard Wientjes, parlementariër én Duitslandkenner Frans Timmermans, en NOS-verslaggeefster Margriet Brandsma. De ambassadeurs geven op [www.machmit.nl](http://www.machmit.nl) aan waarom ze het belangrijk vinden Duits te leren. Ook vertellen ze wat hun favoriete Duitse woord is: van *schmuse* tot *Anschlussstreifer*, van *Streichholzschächtelchen* tot *Begeisterung*.

Dankzij sponsor BMW rijdt er sinds februari een Mach-mit-Mobil naar scholen voor een alternatieve Duitse les waarin een verrassende kijk op het land wordt gegeven. Speciaal hiervoor geschoolde docenten van het Goethe-Instituut gaan samen met de docent van de school aan de slag om de leerlingen te inspireren en te enthousiasmeren.

De Prijs van de Duitse Taal belooft scholen die het vak Duits aantrekkelijk en vernieuwend aanbieden. Uit het *Belevingsonderzoek Duits* vloeiden twaalf aanbevelingen voort om de kwaliteit van de Duitse les te verbeteren. Sommige scholen brengen deze aanbevelingen al in praktijk. De prijs is bedoeld om deze initiatieven over het voetlicht te brengen en financieel te ondersteunen. 21 scholen uit het voortgezet onderwijs en het mbo dienden projecten in. Vijf scholen zijn genomineerd en komen in aanmerking voor een van de vijf geldprijzen. Op 19 april, tijdens een groot evenement in Zwolle ter gelegenheid van de Dag van de Duitse Taal, wordt de hoofdprijs van 7.500 euro uitgereikt. Het geld is bedoeld om het vak Duits op de school te versterken. De Dag van de Duitse Taal moet het voorlopige hoogtepunt worden van de Mach Mit-campagne. Iedereen met een hart voor Duits kan zich aansluiten bij deze actiedag. Docenten kunnen op [www.machmit.nl](http://www.machmit.nl) een inspirerend pakket aanvragen met informatie en promotiemateriaal voor de klas. Volg de actiegroep, acties van uw collega’s en anderen ook op Facebook (Mach mit) en Twitter (@ActiegroepDuits).

## agenda

- 13 april 2012**, Mini-NCD Literatuur, Film, Musik im Unterricht, Amsterdam, <<http://tiny.cc/ltn-minincd>>
- 14 april 2012**, Jaarlijkse Studiedag Sectie Spaans, <[www.levendetalen.nl](http://www.levendetalen.nl)>
- 17 april 2012**, Conferentie Literatuuronderwijs, Utrecht, <<http://tiny.cc/ltn-liton>>
- 19 april 2012**, Dag van de Duitse taal, <<http://tiny.cc/ltn-dagduits>>
- 19 april 2012**, Workshopmiddag *Deutsch macht Spaß*, Rotterdam, <[deutschmachtsp@gmail.com](mailto:deutschmachtsp@gmail.com)>
- 21 april 2012**, Studiedag Italiaans, Amsterdam, <[www.levendetalen.nl](http://www.levendetalen.nl)>
- 31 mei 2012**, Nationaal Congres Onderwijs & Sociale Media, Diemen, <<http://tiny.cc/ltn-socmedia>>
- 13 – 15 juni 2012**, Fries Filologencongres, Leeuwarden, <<http://tinyurl.cc/ltn-fcc>>
- 19 september 2012**, International Talk Like a Pirate Day, <[www.talklikeapirate.com](http://www.talklikeapirate.com)>
- 26 september 2012**, Europese Dag van de Talen, <[www.europeesplatform.nl](http://www.europeesplatform.nl)>
- 29 november 2012**, Dag van het Literatuuronderwijs, Rotterdam, <[www.dagvanhetliteratuuronderwijs.nl](http://www.dagvanhetliteratuuronderwijs.nl)>
- 8 – 9 maart 2013**, 12e Nationaal Congres Duits, Lunteren
- 15 maart 2013**, Nationaal Congres Engels
- 22 – 23 maart 2013**, Congres Frans, Noordwijkerhout

### Studiedag Italiaans

Op 21 april organiseert de sectie Italiaans van Levende Talen in samenwerking met uitgeverij Edilingua een studiedag waar de volgende onderwerpen aan bod zullen komen:

- de motivatie van de student;
- het gebruik van video in de klas (materiaal, gebruik en ideeën);
- het belang en gebruik van multimediale ondersteuning;
- het interactieve schoolbord: wanneer en hoe te gebruiken;
- web 2.0 en het onderwijs van het Italiaans.

Het geheel staat onder leiding van Telis Marin, auteur van verschillende lesboeken Italiaans en directeur van de uitgeverij Edilingua.

De studiedag vindt plaats op het Istituto di Cultura, Keizersgracht 564 te Amsterdam. Voor verdere informatie en inschrijving, zie <[www.levendetalen.nl](http://www.levendetalen.nl)>.