



Foto: Anda van Riet

Gaat het vreemdetalenonderwijs ergens over? VORM EN INHOUD IN HET VTO

Ging vroeger het vreemdetalenonderwijs over taal, in communicatief vto is dat minder duidelijk. Taalvorm en inhoud strijden om de voorrang, maar bij de receptieve vaardigheden anders dan bij de productieve. De didactiek van de receptieve vaardigheden is onderontwikkeld.

ERIK KWAKERNAAK

In het schoolse modernevreemdetalenonderwijs was lange tijd het einddoel afgekeken van het klassieketa-lenonderwijs: de studie van de geschreven teksten van de gecanoniseerde schrijvers. Hun taal was dé taal. Daarop waren de wetenschappelijke woordenboeken en grammatica's van de negentiende eeuw gebaseerd; uit hun werken kwamen de bewijscitaten.

Maar de studie van die canonieke werken was slechts aan een kleine elite van academisch gestudeerden voorbehouden. Ook die moesten door een lange initiatieperiode van taalstudie heen, waarin naast veel woorden vooral veel grammaticaregels gestampt moesten worden.

In dat vreemdetaalvaardigheidsonderwijs (vto) kwam men zelden boven het zinsniveau uit. Als er teksten gelezen werden – veel korte verhalende tek-

sten: fictie of non-fictie over historische onderwerpen – moesten ze woord voor woord, zin voor zin vertaald worden. Waar de teksten als geheel over gingen en hoe ze op alinea- en tekstniveau opgebouwd waren, dat kwam zelden of nooit aan de orde. Literatuuronderwijs werd alleen in de bovenbouw van gymnasium, hbs en mms gegeven. Een chronisch probleem was dat leerlingen in de onderbouw niet hadden geleerd hoe ze met langere teksten moesten omgaan, en docenten hadden

daar ook geen didactiek voor.

Vto ging vooral over taal op en beneden zinsniveau: spelling, uitspraak, grammatica, woorden.

Communicatief vto

Toen kwam de communicatieve *Wende* in Nederland – toevallig ongeveer gelijktijdig met de politieke *Wende* in Oost-Europa, alleen minder onverwacht. Grammatica, lange tijd zo belangrijk geacht dat, zeker in de onder-

Het vto laveert tussen Scylla en Charybdis door, op zoek naar een nieuwe identiteit en een nieuw evenwicht tussen taalvorm en een vaak triviale, weinigzeggende inhoud

bouw, de helft en meer van de beschikbare leertijd eraan besteed werd, kwam in het verdomhoekje terecht, met steun van Krashen (1981), die in zijn ‘monitor’-theorie stelde dat grammatica niet (kunstmatig) geleerd, maar alleen (natuurlijk) verworven kan worden. Het doel van het taalonderwijs werd nu communicatie, en daarbij gaat het om de inhoud, de boodschap. De taal mocht geen doel meer zijn, maar alleen nog (communicatie)middel.

Om welke inhoud gaat het sindsdien in het vto? Eerder waren dat, althans virtueel, die van de werken van canonieke schrijvers. Maar daar kreeg alleen een elite onder de leerlingen een klein beetje zicht op. Was dat al een erg breed veld, nu is het nog vele malen breder. In principe moet het vto nu gaan over alle onderwerpen die aan de orde kunnen komen in alle vreemdtalige luister-, lees-, spreek- en schrijfsituaties waarin leerlingen in hun toekomst kunnen belanden. Omdat op school alles groepsonderwijs is, moet naar een grootste gemene deler gezocht worden: welke luister- of leestekst zegt iedereen wat, en over welk onderwerp heeft elke leerling wat te zeggen of te schrijven?

Daardoor is het vto in een lastig dilemma beland. Het kan in principe over alles gaan, maar omdat dat onmogelijk is, dreigt het alleen over het meest voor de hand liggende te gaan – en dat staat volgens cynici gelijk met nergens over. En tot overmaat van ramp mag het volgens ultraorthodoxe voorvechters van communicatief vto ook niet of nauwelijks over taal gaan. Vooral spelling en grammatica worden door sommigen van hen *not done* verklaard, ook al trekt de praktijk zich daar weinig van aan.

Zo laveert het vto tussen Scylla en Charybdis door, op zoek naar een nieuwe identiteit en een nieuw evenwicht tussen taalvorm en een vaak triviale, weinigzeggende inhoud. Lees- en (kijk-)luisterteksten komen van jeugd- en adolescententijdschriften, -sites en -zenders

en gaan grotendeels over de gebruikelijke onderwerpen uit de internationale jeugdcultuur. Mondjesmaat en onsystematisch komen bijzonderheden van de doeltalige samenleving aan de orde. Kennis van land en volk is franje, heeft geen doelen en wordt niet getoetst.

Geen eigen inhoudelijk domein

Veel vreemdetaaldocenten wagen zich nog steeds niet graag aan te veel inhoud. Ze houden meer van losse zinnen dan van teksten, zeker van langere. Velen geven maar al te graag toe aan leerlingen die ook niet van abstractie en grotere verbanden houden en liever bij concrete vragen blijven waarop maar één antwoord goed is. Als er leesteksten behandeld moeten worden, dan het liefst aan de hand van ‘opzoekvragen’, waarop de leerlingen het antwoord kunnen vinden in één zin van de tekst. Samenvattingsvragen, waarvoor leerlingen grotere stukken tekst moeten overzien, zijn aanzienlijk minder populair. Ze hebben vrijwel altijd de meerkeuzevorm. Open opdrachten om teksten of tekstdelen in eigen woorden samen te vatten, zijn nog veel minder geliefd en worden zelden of nooit gegeven.

Luisterteksten worden meestal opgeknipt in korte fragmenten met vragen vooraf, zodat ook hier meer zoekend dan structurend wordt geluisterd. Langere luisterteksten zoals voordrachten of presentaties in de doeltaal krijgen leerlingen voornamelijk van medeleerlingen te horen – weinig representatief voor wat hun buiten de school in vervolgopleiding en beroep te wachten staat.

Leerlingen krijgen op productieve taken als presentaties en (profiel)werkstukken doorgaans weinig voorbereiding, hulp en feedback. Vreemdetaaldocenten kampen met drie structurele problemen: behalve aan tijd voor individuele feedback en aan schrijfdidactiek ontbreekt het ze ook aan inhoud. Presentaties en werkstukken kunnen overal over gaan, maar een docent

heeft niet overal verstand van. Het vto heeft, buiten de (gemarginaliseerde) literatuur, geen afgebakend eigen inhoudelijk domein, waarbinnen docenten specifieke vakexpertise zouden kunnen vergaren en waarbinnen ze aan leerlingen eisen zouden kunnen stellen. Dus stellen ze zelden inhoudelijke eisen.

Tweetalig onderwijs (tto), ook wel *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* genoemd, lost het probleem van de inhoud radicaal op: een vak met een duidelijke inhoud wordt in een vreemde taal gegeven. Dit is vto dat werkelijk ergens over gaat. Dat lijkt een ernstige grensoverschrijding en bedreiging voor het traditionele vto, zeker als in dat laatste, zoals in Nederland helaas vaak het geval is, de doeltaal weinig of niet als voertaal gebruikt wordt.

Toch heeft tto een nadeel. Het is een soort natuurmethode, die goed werkt op het gebied van de receptieve vaardigheden. Maar in de productieve vaardigheden blijken de leerlingen zich niet zo maar vanzelf te ontwikkelen. Hier is veel correctieve feedback noodzakelijk, die vreemdetaaldocenten meer geven dan docenten van inhoudelijke vakken, zodat ook naast tto apart vto nodig is (Verspoor et al., 2010).

Receptieve en productieve vaardigheden

Hoe kan het vto reageren op de tto-uitdaging? Het zou een grote vooruitgang zijn als het, nu de literatuur en literaire vorming niet het virtuele einddoel meer zijn, een nieuw inhoudelijk kader zou vinden in kennis van land en volk en interculturele vorming. Maar dat zou wel een inhoudelijke afbakening vereisen ten opzichte van de maatschappijvakken, en bovendien zouden vreemdetaaldocenten ook thuis moeten raken in de didactiek van de maatschappijvakken. Geen geringe verandering dus. Wel lijkt het een adequaat antwoord op tto, waarin het juist vooral de maatschappijvakken zijn die het terrein van het vto betreden.

Maar ook zonder een eigen inhoudelijk domein zouden vreemdetaaldocenten beter met inhoud om kunnen of moeten leren gaan. De urgentie daarvan ligt minder bij de productieve vaardigheden, waar het toppunt van inhoudgerichtheid vaak een geleide, voorgestructureerde stelopdracht (veelal brief of e-mail) is. Bij een presentatie of spreekbeurt wordt merkwaardigerwijze meestal van de leerling gevraagd dat hij zelf de inhoud vindt en structureert, maar omdat vto-docenten die aspecten niet als hun vakdoelen ervaren, moeten ze vrijwel alles accepteren.

Daarentegen is op het gebied van de receptieve vaardigheden de inhoud juist primair. Doel is dat de

luisteraar of lezer door de vreemdetaalvormen heen de inhoud van de tekst herkent. De taalvormen zijn zo vanzelf slechts middel en geen doel op zich, zoals het hoort in communicatief vto.

Bij de productieve vaardigheden is dat in theorie ook zo. De boodschap moet van de spreker of schrijver overkomen op de luisteraar of lezer met de vreemdetaalvormen als middel. Maar de spreker of schrijver beleeft wel degelijk die taalvormen als het primaire doel: ik heb een willekeurige boodschap, maar hoe kom ik zo gauw aan de taalvormen om die te verwoorden? Dat vergt een heel andere wijze en mate van beheersing van taalmiddelen. En dus ook een heel andere didactiek. Om de taalbad-of-blokkendoosmetafoor te gebruiken: het oefenen van de receptieve vaardigheden is een taalbadje, maar bij het oefenen van de productieve vaardigheden dringt zich vanzelf het blokkendoosmodel op: met woorden zinnen bouwen, formuleren dus. Wat aan het formuleren voorafgaat, namelijk het vinden en structureren van de inhoud, krijgt nauwelijks aandacht.

Een typisch gevolg daarvan is dat veel docenten zich niet snel boven zinsniveau begeven. Bij die productieve vaardigheden is dat in zekere mate gerechtvaardigd, ook al wreekt het zich zodra presentaties en eventueel profielwerkstukken in de vreemde taal aan de orde komen – maar bij de receptieve is die rechtvaardiging er niet. Een tekst woord voor woord en zin voor zin begrijpen is voor het leven buiten de vreemdetaalles niet toereikend.

Didactiek van de receptieve vaardigheden

De richtinggevende instanties geven weinig steun aan de ontwikkeling van de didactiek van de receptieve vaardigheden, ondanks het feit dat in de Nederlandse mvt-examens sinds veertig jaar de leesvaardigheid een disproportioneel zware weging heeft van vijftig procent. De historisch gegroeide ce-toetsvorm legt een grote nadruk op betrouwbaarheid en bestaat daarom uit meerkeuze- en kortantwoordvragen. De teksten moeten daardoor een hoge inhoudelijke moeilijkheidsgraad hebben; anders zijn er geen vragen bij te bedenken die moeilijk genoeg zijn. Hierdoor ontstaat een merkwaardige tegenstrijdigheid: de toetsteksten gaan wel ergens over, maar vaak kunnen de leerlingen niet goed zeggen wat erin staat, ook niet nadat ze de vragen correct beantwoord hebben.

De validiteit (wordt hier getoetst wat getoetst moet worden, namelijk leesvaardigheid?) lijdt daaronder. In de loop van de decennia hebben de examenmakers de kunst van het vragen maken dermate doorontwik-

Nederlandse vreemdetaldocenten beschikken nauwelijks of niet over een samenvattingsdidactiek. Ook in vreemdetalalleergangen is die met een lantaarntje te zoeken

keld dat die een eigen leven is gaan leiden. Het is vaak moeilijk te analyseren wat er precies getoetst wordt: tekstbegrip zoals dat buiten de school gevraagd wordt, of vaardigheid in het beantwoorden van toetsvragen. (Maar zie voor een verdediging van de transparantie van de centrale toetsen Hoeflaak, 2012.)

Het teruglageffect op het onderwijs is duidelijk: het idee bij veel docenten en leermiddelenauteurs is dat bij teksten vragen gesteld moeten worden en dat het beantwoorden daarvan leesvaardigheidstraining is (cf. Westhoff, 2012). Wat er bij die beantwoording precies voor cognitieve handelingen van de leerlingen gevraagd worden, komt nauwelijks aan de orde, en of die handelingen dan ook werkelijk bijdragen aan leesvaardigheid zoals die buiten de school nodig is, blijft buiten het zicht.

Maar buiten de school staan hoogst zelden vragen bij teksten. Ook de juiste beantwoording van meerkeuzevragen over de kern van alinea's garandeert nog lang niet dat leerlingen ook in staat zijn zelfstandig die kern te vinden en onder woorden te brengen. Doordat leerlingen dat niet hoeven te kunnen, beschikken Nederlandse vreemdetaldocenten nauwelijks of niet over een samenvattingsdidactiek. Ook in vreemdetalalleergangen is die met een lantaarntje te zoeken.

Voor een didactiek van de receptieve vaardigheden geven de eindtermen voor lees- en luistervaardigheid in de examenprogramma's enig houvast, maar ze worden nergens onderbouwd en didactisch uitgewerkt (afgezien van een poging in Kwakernaak, 2009). Waar men een onderbouwing en uitwerking zou verwachten, namelijk in de examensyllabi op <www.examenblad.nl>, grijpt men terug op *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004), waarin een ondoorzichtige uitwerking gegeven wordt van een verkeerd gelezen ERK (Kwakernaak, 2012a, 2012b). Het ERK geeft alleen globale beschrijvingen van taalvaardigheidsniveaus en blijft strikt neutraal wat de didactiek betreft. Het levert een omvangrijke inventarisatie van mogelijke didactische begrippen, met de oproep aan iedere gebruiker om de eigen didactische keuzes expliciet te maken en te verantwoorden. Het

geeft ook geen dekkende en sluitende beschrijving van lees- en/of luisterdoelen waarop een didactiek te bouwen zou zijn.

Kortom

Gaat het vto over alles of nergens over? In de praktijk gaat het in elk geval, in weerwil van de communicatieve geloofsbelijdenis, veel meer om de taalvorm dan om de inhoud. Maar die twee kunnen niet zonder elkaar, blijkt vooral bij lezen en luisteren. Veel uiteenzettingen en discussies over communicatief vto wandelen te oppervlakkig over of langs die receptieve vaardigheden heen. Docenten en leergangauteurs blijven vaak op zinsniveau hangen en stimuleren leerlingen weinig om zicht te krijgen op de inhoudelijke structuur van teksten. Het zou veel helpen als samenvatten – in (vervolg)opleiding en beroep een heel nuttige vaardigheid – een erkend vto-doel werd.

Daarnaast is een pijnpunt voor communicatief vto dat het nooit een eigen inhoudelijk domein heeft willen zoeken en afbakenen, hoezeer het ook voor de hand ligt dat op het gebied van kennis van land en volk en interculturele vorming te doen. ■

LITERATUUR

- Hoeflaak, A. (2012). Hoe transparant zijn de examens leesvaardigheid? Een reactie op 'Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs'. *Levende Talen Magazine*, 99(3), 18–22.
- Krashen, S. (1981). *Second language learning and second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Kwakernaak, E. (2009). *Didactiek van het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Kwakernaak, E. (2012a). Samenvatten in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 99(2), 16–21.
- Kwakernaak, E. (2012b). Opvattingen over leesvaardigheid: Kwakernaak reageert op Hoeflaak. *Levende Talen Magazine*, 99(3), 23–26.
- Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaBmvt. Geraadpleegd via <http://www.nabmvt.nl/publicaties/00012>
- Verspoor, M. H., Schuitemaker-King, J., Rein, E. M. J. van, Bot, C. J. L. de, & Edelenbos, P. (2010). *Tweetalig onderwijs: vormgeving en presentaties – Onderzoeksrapport*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen. Geraadpleegd via <http://www.europeesplatform.nl>
- Westhoff, G. (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining: Leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen. *Levende Talen Magazine*, 99(4), 17–20.

agenda

- 15 mei 2013**, BN'ers op examen Russisch, Boekhandel Pegasus, Amsterdam, <esther.vanloo@cito.nl>
- 15 – 17 mei 2013**, Nationaal Congres Onderwijs & Sociale Media, Amsterdam, <<http://formedia.nl>>
- 17 mei 2013**, De taalcanon in het onderwijs. Workshop voor docenten, Amsterdam, <www.taalcanon.nl>
- 23 mei 2013**, De Taal van Couperus, Den Haag, <www.louiscouperus.nl>
- 3 juni 2013**, Conferentie Schrijfvaardigheid en het ERK, Amersfoort, <www.cps.nl>
- 5 juni 2013**, Pesten past niet!, Nieuwegein, <www.pestennastniet.nl>
- 7 juni 2013**, Sociale Media in de Onderwijspraktijk, Antwerpen, <www.lopon2.net>
- 8 juni 2013**, Taaldag 2013, Amersfoort, <www.tolkenselect.nl>
- 11 – 15 juni 2013**, Poetry International, Rotterdam, <www.poetryinternationalweb.net>
- 22 juni 2013**, Grote Feestdag van de Russische Taal, Geelvinck Hinloopenhuis, Amsterdam, <esther.vanloo@fontanka.nl>
- 16 november 2013**, Congres Onze Taal, Breda, <www.onzetaal.nl>
- 13 – 14 december 2013**, Morfologiedagen 2013, Leeuwarden, <www.fryske-akademy.nl>

Poetry International

Voor de 44e keer haalt Poetry International de beste dichters van overal ter wereld naar Rotterdam voor het jaarlijkse feest van poëzie in de Rotterdamse Schouwburg. De mooiste gedichten in de wonderlijkste talen, film, muziek, interviews en masterclasses nemen u van 11 tot en met 15 juni a.s. mee op reis langs verre culturen en vertellen de meest bijzondere verhalen. Op de rol staan dichters als Adonis uit Syrië, John Ashbery uit de VS en de Duitse Elke Erb, de mooiste poëzie uit China, de kersverse Dichter des Vaderlands Anne Vegter, VSB Poëzieprijswinnaar Ester Naomi Perquin en nog veel meer. Het 44e Poetry International Festival maakt deel uit van Rotterdam Unlimited, het nieuwe Rotterdamse interculturele festival met muziek, dans, letteren, theater en carnaval. Zie <www.poetryinternationalweb.net>.

binnenkort

Preventief omgaan met pesten in het onderwijs

Zo'n 350.000 kinderen worden minstens eenmaal per week gepest, zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs. Uit deze cijfers blijkt wel dat pesten een ernstig en groot maatschappelijk probleem is, waar leerlingen en leraren zich vaak machteloos bij voelen. Pesten komt op vrijwel iedere school voor. Daarom organiseert het Seminarium voor Orthopedagogiek, onderdeel van de Hogeschool Utrecht, in samenwerking met uitgeverij Pica op woensdag 5 juni 2013 de conferentie Pesten past niet! in Nieuwegein.

De conferentie richt zich op leraren en directies uit het (speciaal) basis- en voortgezet onderwijs. De vraag 'Hoe kunnen we pestgedrag zo veel mogelijk leren voorkomen?' staat deze dag centraal. Er komen actuele ontwikkelingen over het realiseren van passend, pestvrij onderwijs aan bod. Daarnaast is de conferentie bedoeld om aanzetten te geven voor verdere professionalisering en om een platform te bieden waarop onderwijsprofessionals elkaar ontmoeten en ontwikkelingen rond het realiseren van passend pestvrij onderwijs kunnen bespreken.

Toonaangevende sprekers zoals Sue Young (bedenkster van onder andere de Support Group-aanpak, een oplossingsgerichte aanpak bij pesten op school) en dr. Kees van Overveld (gedragsdeskundige en coördinator van het Expertisecentrum Gedrag van de Hogeschool Utrecht) verzorgen lezingen. Daarnaast zijn er verschillende workshops met titels als 'Wat je zegt,

ben je zelf', 'Samen verschil maken' en 'Voorkom pesten, vorm je groep'.

De bijdragen die tijdens de conferentie worden geleverd, zijn mede gericht op het vergroten van het handelingsrepertoire van leraren en zijn direct in de eigen onderwijspraktijk toe te passen, zodat uiteindelijk elk kind en iedere jongere zich in een veilige omgeving kan ontwikkelen.

Alle praktische en inhoudelijke informatie over de conferentie is te vinden op de website <www.pestennastniet.nl>.

Was ~~pesten~~ maar net zo gemakkelijk te corrigeren als een taalfout.

