

Een vernieuwd bestuur

Na de benoeming tot nieuwe voorzitter van de VLLT tijdens de jaarvergadering van 22 januari heeft Marianne Bodde enige tijd gekregen om zich in te werken. De feitelijke overdracht van het voorzitterschap vond plaats tijdens de bestuursdag van 15 april. Hiermee heeft Rients Miedema zijn taken voor Levende Talen voltooid.

Marianne Bodde is part-time docente Engels aan de Marnix Academie te Utrecht, een lerarenopleiding primair onderwijs. Zij is tevens secretaris van de Vedocep, het netwerk van docenten Engels aan de Pabo. Daarnaast heeft zij een educatief projectbureau.

Met het aantreden van de nieuwe voorzitter kunnen de nieuwe ontwikkelingen van Levende Talen die door Rients Miedema op de rails gezet zijn, verder geconcretiseerd worden. In de eerste plaats de organisatie en de presentatie van de vakbondsactiviteiten. Voor deze activiteit is een extra bestuurslid geworven; Regina de Vries gaat deze portefeuille in het dagelijks bestuur beheren. In *Levende Talen Magazine* zal ook aan informatie met betrekking tot de arbeidsvoorwaarden aandacht besteed worden.

Naast een nieuwe voorzitter is er nog een aantal wisselingen te melden. Alex Riemersma is in februari jl. gekozen tot vice-president van de Europese organisatie van de minderheidstalen, het European Bureau for Lesser Used Languages. Hij blijft nog redacteur van *LTM* totdat er een opvolger voor Fries is gevonden maar heeft in april zijn functie van secretaris neergelegd.

De nieuw aangetreden secretaris is Els Mulder, lerares Frans en coördinator/teamleider aan de Interconfessionele Scholengemeenschap Het Westland. Els Mulder was eerder lid van het sectiebestuur Frans en mede-organisator en penningmeester voor het Congres Frans. Op voordracht van Levende Talen is zij sinds dit voorjaar lid van het Platform voor Beroepen in het Onderwijs (BIO) voor OC&W.

Tijdens de vergadering van het hoofdbestuur op 13 juni jl. is René van de Kraats om persoonlijke redenen teruggetreden als vice-voorzitter van het bestuur. Gelukkig blijft René wel voorzitter van het sectiebestuur Nederlands en samen met Annelien Haitink kartrekker van de commissie Landelijke Studiedag. Bij het ter perse

gaan van dit nummer is nog niet bekend wie René zal vervangen als vice-voorzitter.

Annelien Haitink zal Anita Buurman vervangen als algemeen lid van het dagelijks bestuur. Haar portefeuille omvat onder andere de Landelijke Studiedag, de expertisegroepen en de inventarisatie van projectaanvragen. Anita stopt om persoonlijke redenen als bestuurslid.

Samen met penningmeester Helmut Rauschenberg vormen Marianne Bodde, Els Mulder, Regina de Vries en Annelien Haitink het dagelijks bestuur. Het bestuur ziet zich voor de uitdagende taak geplaatst om de nieuwe ontwikkelingen binnen de VLLT vorm te geven en te communiceren, zoals de vernieuwing van de website en het pr- en mediabeleid waarvan *Levende Talen Magazine* en *Levende Talen Tijdschrift* ook deel uitmaken.

Wat de hoofdtaken van de VLLT betreft: de bevordering en verbetering van het talenonderwijs blijft prioriteit. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het aantal door de VLLT ingediende projectaanvragen die bijna allemaal door de SLO en Werkplaats Talen zijn gehonoreerd. Maar ook de behartiging van de belangen van de leden komt goed op gang nu er een speciaal bestuurslid is dat zich daarmee gaat bezighouden. De vereniging heeft inmiddels al twee ondersteunende beleidsmedewerkers die vragen van docenten op het gebied van rechtspositie beantwoorden en de VLLT vertegenwoordigen in het arbeidsvoorwaardenoverleg. Verder zijn er twee nieuwe hoofdredacteurs. Johan Graus is de nieuwe hoofdredacteur van *Levende Talen Magazine* en Carla Driessen neemt de hoofdredactie van *Levende Talen Tijdschrift* op zich.

Kortom, er is voor de VLLT, voor talen docenten en scholen voor nu en de toekomst voldoende werk aan de winkel!

Rest nog om de afgetreden bestuursleden hartelijk te bedanken voor hun inzet en goede ideeën en om de nieuwe bestuursleden en de hoofdredacteurs veel sterkte en wijsheid toe te wensen!

Marianne Bodde
Alex Riemersma



HET PORTFOLIO

een instrument van zelfsturing of leerlingbegeleiding

In velerlei publicaties is momenteel het portfolio in discussie. Naast de vele positieve berichten over het portfolio valt er in kringen van leraren nog al eens ergernis te beluisteren over dit in hun ogen 'modieuze' instrument, dat bovendien als taakverzwaring wordt gezien. Daarnaast zet men vraagtekens bij de verhouding tussen het effect op taalverwerving en de door de leerlingen en docent in het portfolio geïnvesteerde moeite. Gaat het hier om conservatieve leraren, die niets willen weten van nieuwe onderwijskundige inzichten en nieuwe instrumenten? In dit artikel gaat Tineke Ris, docente Duits en onderwijskundige, op zoek naar de waarde van het portfolio en de oorzaken van het verzet daartegen.

Tineke Ris

Door de in sommige ogen eenzijdige constructivistische benadering van het leren en de overdaad aan informatie over het portfolio als onderdeel van

de 'nieuwe' leeropvattingen krijgt menig docent de indruk dat hij gehersenspoeld wordt om het portfolio te gaan zien als een wondermiddel tegen alle onderwijskwalen. De stortvloed aan informatie en de vele verwijzingen naar het portfolio in publicaties

zoals die van de VLLT, waarbij de suggestie wordt gewekt dat elke zich respecterende leraar van het portfolio gebruik zal gaan maken, lijken te wijzen op een 'hype' waarvan menig docent wellicht hoopt dat het vanzelf zal overwaaien. Toch kan het portfolio een belangrijke rol gaan spelen in het onderwijs, ook voor docenten die hier in eerste instantie niets in zien.

Het portfolio als personeelsinstrument

Het portfolio is afkomstig uit de wereld van kunstenaars en architecten en is vervolgens tot het bedrijfsleven doorgedrongen via het Human Resource Management/Development (HRM/HRD). In het HRM/HRD wordt het portfolio als één van de instrumenten beschouwd die de competenties van de werknemers in kaart brengen. Hierbij maakt het de werknemer zelf verantwoordelijk voor de eigen competentieontwikkeling. Portfolio betekent in dit verband een door iemand zelf aangelegd dossier, waarin tastbare bewijzen van 'kunnen' zijn opgenomen.¹ Het portfolio is dan een instrument dat wordt ingezet bij beoordelingsgesprekken, waarbij wordt gekeken of de competenties van de werknemer voldoende zijn ontwikkeld en waar nog verdere ontwikkeling wenselijk is.

Voor onderwijsgeveenden is door het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL)² een competentiemodel ontwikkeld dat de basis zou kunnen vormen voor een lerarenportfolio en als uitgangspunt kan dienen voor een gesprek over het functioneren van de docent. Daarnaast heeft het NaBmvt een taalportfolio voor docenten ontwikkeld dat een functie moet krijgen in de kwaliteitszorg en dat op dit moment in de praktijk wordt getest.

Het competentiemodel van het SBL en de portfolio's maken een gestructureerd gesprek over kwaliteiten en competenties mogelijk. Over de legitimiteit van het competentiemodel van de SBL valt echter te discussiëren. Zo heeft slechts één criterium betrekking op de vakinhoud en één criterium is gericht op pedagogische competenties, terwijl de overige vijf criteria betrekking hebben op vaardigheden die gelden voor de hele beroepswereld.

Het portfolio: een schaap met vijf poten

Vanuit de constructivistisch gerichte onderwijsvisie zijn studenten verantwoordelijk voor het eigen leerproces.³ Een bekende wet luidt echter: meer afstand genereert meer controle. Om de controle over het leerproces en de studievoortgang van de studenten te behouden is gezocht naar een controle-instrument dat bij deze onderwijsvisie aansluit: het portfolio. Het leren zelf werd vertaald naar competenties en het portfolio kreeg de functie van het documenteren van verworven leercompetenties.

Het portfolio is een multifunctioneel instrument dat volop in ontwikkeling is en het wordt over het algemeen beschouwd als ondersteuning en als sturingsmiddel bij het competentiegericht onderwijs. De functionele uitgangspunten zijn zeer divers. Het portfolio kan gericht zijn op de studiebegeleiding van de leerling/student waarbij zelfreflectie een grote rol speelt (ontwikkelingsfunctie), maar het kan ook als beoordelings- en planningsinstrument worden ingezet, het kan een presentatiefunctie hebben of deel uitmaken van een leerlingvolgsysteem. Aan universiteiten is het portfolio ook een instrument voor het bijhouden van academische vaardigheden.

Wellicht als gevolg van de vele verschillende functies van het portfolio en de onduidelijkheid met betrekking tot de status ervan is de ontwikkeling en implementatie van het portfolio in het onderwijs geen eenvoudige zaak. Soms is het portfolio ontwikkeld door één enkele docent, soms door een aantal enthousiaste collega's, soms is de ontwikkeling ervan op kleine schaal begonnen en gaat het richting een schoolbreed digitaal portfoliosysteem (zoals bijvoorbeeld bij het Montessori Lyceum in Amsterdam).⁴ En soms is het voortgekomen uit een top-down beleid van de directie, zodat de implementatie van het portfolio en de daarbij behorende veranderingsprocessen bij docenten en studenten moeizaam verlopen (bijvoorbeeld de Hogeschool Inholland).⁵

Door de verschillende functies is het doel en het nut van het bijhouden van het portfolio voor docenten en leerlingen/studenten lang niet altijd eenduidig. Vaak is ook de samenhang tussen zelfbeoordeling van de leerling/student en de beoordeling van de docent/begeleider onhelder. Ook een koppeling tussen de studiere-



Foto: Huub Luiten

sultaten en het min of meer zorgvuldig bijhouden van het portfolio door de leerling/student is nog niet helder uitgewerkt. Elk instituut dat een portfolio hanteert, zou van tevoren aan de studenten en docenten duidelijkheid moeten verschaffen over de functie(s) van het ingevoerde portfolio en de status daarvan.

Het **Platform Beroepsonderwijs** heeft op zijn site een interessant overzicht gemaakt van de succesfactoren van de portfoliomethodiek, maar ook van de belemmeringen volgens het vmbo/mbo/hbo. Deze succesfactoren en belemmeringen houden elkaar kwantitatief gezien aardig in evenwicht. Dit overzicht kunt u vinden op <<http://rens.hetplatformberoepsonderwijs.nl/portfolio/>>.

Het taalportfolio en de taalniveaus van het CEF

Specifiek voor het talenonderwijs is er een taalportfolio ontwikkeld waar de taalniveaus van het CEF een belangrijke rol bij spelen. Op initiatief van de Raad van Europa, die streefde naar meer samenhang in het talenonderwijs van de Europese landen, is er een Europese schaal van taalvaardigheid, oplopend van A1 tot C2 niveau, ontwikkeld. Deze schaal staat bekend onder de benamingen Europees Referentie Kader (ERK) of Common European Framework of Reference (CEF).⁶ Helaas is hiervan nog steeds geen integrale vertaling in het Nederlands verschenen. In opdracht van het ministerie van OCW heeft het NaBmvt de vreemdetalcompetenties wel vertaald in 'can-do-statements' die aansluiten bij de ontwikkeling in taalniveaus van het CEF. Deze checklists met 'can-do-statements' vormen een instrument van zelfbeoordeling die de taalleerder kan helpen de eigen vaardigheid te illustreren en te documenteren.

Het CEF geeft in zijn beschrijving van de taalniveaus een taalverwervingsvolgorde aan op grond van inhoudelijke en semantische componenten. Er wordt echter niet aangegeven hoe de taalverwerving er in de praktijk uit zou moeten zien. Er wordt met andere woorden geen opbouw in taalniveaus beschreven op grond van de leerstof: het toepassen van grammaticaregels, woordenschatverwerving, uitspraak, spelling, correct schrijven. Dit wordt tot het domein van de leraar gerekend.

Bovendien lopen de meningen over de plaats van de grammatica binnen de taalverwerving nogal uiteen. In tegenstelling tot Westhoff, die meent dat kennis van grammaticaregels volgens de opstellers van het CEF pas bij de overgang van het B1 naar het B2 niveau een rol zou kunnen gaan spelen, is Kwakernaak van mening dat attendering op grammaticale verschijnselen reeds vanaf het allereerste niveau een ondersteunende rol bij het talenonderwijs dient te spelen.⁷ Hij denkt dat het zinvoller is om eerst een volgorde van 'grammaticale bewustwording' te ontwerpen en pas daarna de geschikte taalhandelingen te zoeken (waarbij globaal rekening wordt gehouden met het CEF) dan andersom.

Het taalportfolio: stand van zaken

Het taalportfolio, inmiddels gevalideerd door de Raad van Europa, omvat een taalbiografie, het talenpaspoort en een dossier. Dit alles sluit aan bij de gestandaardiseerde normen van het CEF. Men beschouwt het taalportfolio als een geschikt instrument om het onderwijs competentiegericht in te richten, waarbij de nadruk op 'kennis' verschoven is naar een nadruk op 'kunnen'. Kennis is 'slechts' een middel en geen doel van het onderwijs, zoals in een NaB Nieuwsbrief wordt gemeld.⁸

Het vele werk dat de afgelopen jaren is verzet ten behoeve van de ontwikkeling van het portfolio zou niet mogelijk geweest zijn zonder de politieke en financiële steun van de overheid. De overheid stimuleert en faciliteert een onderwijsontwikkeling die samenhangt met de concepten van constructivisme en competentiegericht leren.

Het portfolio is een geschikt instrument om de voortgang van het leerproces te bewaken en bespreekbaar te maken. Het administreren, het documenteren van leerervaringen en het schrijven van reflectieverslagen door de leerling/student en het lezen en becommentariëren hiervan door de leraar kosten echter zeer veel tijd en energie. De kostbare tijd en energie die aan het portfolio worden besteed, gaan in principe ten koste van het primaire leerproces.

Toch moeten we ons realiseren dat het portfolio inmiddels op Europees beleidsniveau is getild, waardoor het althans op papier een lang leven zal zijn beschoren. Verder wordt er binnen het competentiegericht beroeps-onderwijs al volop met het portfolio geëxperimenteerd. En zelfs binnen het meer traditionele, niet-competentie-gerichte onderwijs worden door individuele leraren of teams portfolio's ontwikkeld. Hoe kun je als leraar ook bezwaar maken tegen zelfreflectie, tegen het zelfverantwoordelijk leren van de leerling/student? Bovendien vinden leerlingen het leuk om te zien wat ze kunnen en op welk taalbeheersingsniveau ze zich bevinden. Ook een leraar die niets van het competentiegericht onderwijs moet hebben, kan niet ontkennen dat er aan het portfolio aspecten zitten die interessant kunnen zijn bij het verhogen van de motivatie van de leerling/student.

Slotbeschouwing

Wat betekent dit alles nu voor de niet-competentiegerichte docent? Zou hij gebruik moeten maken van het taalportfolio of kan hij het taalportfolio eenvoudigweg laten voor wat het is?

Het taalportfolio houdt zich bezig met het administreren, documenteren en presenteren van het proces

van taalbeheersing al of niet gekoppeld aan de zes competentieniveaus van het CEF. Het betreft hier zinvolle activiteiten van metacognitieve en agogische aard die in het leerproces een stimulerende en motivatieverhogende rol kunnen spelen. Men moet echter niet vergeten dat het hierbij gaat om afgeleide activiteiten die 'slechts' ondersteuning bieden aan het primaire proces van het verwerven van kennis en vaardigheden.

Niet-gelovigen in de nieuwe leer van het 'constructivisme en het competentiegericht leren' – zij die niet geloven dat alle leerlingen te allen tijde gebaat zijn bij zelfstandig leren, niet geloven dat leren alleen mogelijk is in samenwerking met anderen, niet geloven dat 'kennis' niet overdraagbaar zou zijn, niet geloven dat 'kennis' geen onderwijsdoel maar slechts een middel tot competentievergroting is, niet geloven dat 'kennis' het product is van individuele betekenisgeving – kunnen heel goed gebruik maken van het portfolio, maar dan als instrument van leerlingbegeleiding en niet als sturingsinstrument van het leerproces, zoals dat de competentiedenkers voor ogen staat.

Dit is een wat pragmatische benadering, maar juist dit pragmatisme kan heilzaam zijn voor het onderwijs waar te veel grote woorden worden gebruikt, zoals 'het gaat in het portfolio om het documenteren van niet-becijferbare taalleerervaringen', 'het taalportfolio is een instrument op weg naar meertaligheid', 'je kunt met een taalportfolio gemakkelijker toegang krijgen tot de Europese arbeidsmarkt'. Heilzaam ook voor het onderwijs waar te veel principiële stellingen worden betrokken, waarbij gekozen moet worden vóór of tegen instructivistische/constructivistische uitgangspunten, vóór of tegen competentiegericht onderwijs. ■

NOTEN

1. Bergenhenegouwen, G.L., Mooijman, E.A.M. en Tillema, H.H., *Strategisch opleiden en leren in organisaties*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 2002, p. 204.
2. Het SBL is een samenwerkingsverband tussen de Algemene Onderwijsbond, de Onderwijsbond CNV, de onderwijsbonden CMHF/MHP en het Platform Vakinhoudelijke Verenigingen Voortgezet Onderwijs. De bekwaamheidseisen voor leraren worden in de wet WIO verwerkt.
3. De principes van het constructivisme zijn uiteengezet in het artikel 'De vernieuwde basisvorming en de didactiek', Tineke Ris, in: *Levende Talen Magazine*, januari 2005, jaargang 91/1.
4. <www.montessorilyceumamsterdam.nl>
5. Yvonne van de Meent, 'Baas hogeschool Inholland trekt boetekleed aan', in: *Het Onderwijsblad*, 5 februari 2005, nr. 3.
6. <www.europeestaalportfolio.nl>
7. Kwakernaak, E. (2004), CEF und Grammatik. Replik auf den Artikel 'Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP' von Gerard Westhoff, in: *Babylonia* 3/04, p. 63-66.
8. NAB Nieuwsbrief, jaargang 7, september 2004, nr.1.

WAAR 'T KOFSCHIP STRANDT



Foto: Huub Luijten

Op de basisschool, maar ook nog op de middelbare school, worden heel wat lesuren gewijd aan 't kofschip. Dit ezelsbruggetje helpt de speller bij voltooide deelwoorden. Als de werkwoordsstam in de hele werkwoordsvorm op een letter in 't kofschip eindigt, krijgt het voltooid deelwoord een t (stoppen - gestopt, kuchen – gekucht, kruisen – gekruist), anders een d (krabben - gekrabd, zagen - gezaagd, wuiven - gewuifd). Ook verleden tijdsvormen kunnen met 't kofschip bepaald worden: zit de laatste letter van de werkwoordsstam in 't kofschip, dan eindigt de verleden tijd op te (stopte, kuchte, kruiste), anders op de (krabde, zaagde, wuifde). Op het eerste gezicht lijkt 't kofschip dus een gemakkelijke regel. Maar voor een gemakkelijke regel vraagt het wel om heel veel lestijd. Bovendien spellen veel volwassenen verleden tijden en voltooide deelwoorden nog steeds niet conform 't kofschip. Wat is er mis met 't kofschip? De auteurs van dit artikel onderzochten de problemen en suggereren een oplossing.

Mirjam Ernestus, Pim Mak en Harald Baayen

In een eerste stap onderzochten wij welke regelmatige verleden tijden vaak fout gespeld worden. We ontwierpen een experiment waarin deelnemers 178 werkwoorden in de *wij*-vorm hoorden (bijvoorbeeld *wij krabben*). We vroegen hun voor elk werkwoord op de *de*-knop te drukken als ze dachten dat het werkwoord in de verle-

den tijd op *de* eindigt, en op de *te*-knop te drukken als het op *te* eindigt (bij *wij krabben* zouden ze dus op de *de*-knop moeten drukken). Dit experiment hebben we uitgevoerd met twee groepen van 28 studenten van de Radboud Universiteit Nijmegen en met 19 scholieren uit de hoogste klassen van het havo en vwo. We kregen drie keer hetzelfde resultaat: sommige verleden tijdsvormen worden bijna altijd goed gespeld, andere juist heel vaak fout.