



## Heelvakken Duits en Frans: uitdaging 2007

In 2007 wordt de Tweede Fase havo/vwo herzien. Voordat je het weet, is het zover. Tijd voor een positiebepaling. Hoe moeten we Duits en Frans in de onderbouw en bovenbouw van havo en vwo didactisch vorm gaan geven? Erik Kwakernaak, verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen, doet een aantal voorstellen.

### Erik Kwakernaak

Er is heftig gezwalkt met de Tweede Fase. De overgang van de Mammoet-vakkenpakketten naar de huidige keuzeprofielen betekende een reuze ommezwaai. Niet eens zozeer door de kanalisering van de oude keuzevrijheid in een beperkt aantal profielen, maar vooral door de enorme toename van het aantal examenvakken. Resultaat van de vakkenstoelendans waren onder andere de deelvakken Duits en Frans. Dat was in zeker opzicht een vooruitgang ten opzichte van de Mammoet-situatie. Daarin waren Frans, Duits en Engels keuzevakken ex aequo: uit deze drie talen moest er minimaal één worden gekozen (zie *Besluit eindexamens v.w.o.-h.a.v.o.-m.a.v.o* in Staatsblad nr 151, 21 april 1970). Dat de leerlingen massaal Engels als eerste of soms ook enige vreemde taal kozen, heeft ertoe geleid dat velen geloven dat Engels in de Mammoet-periode verplicht was. Pas met de invoer-

ring van de Tweede Fase havo/vwo in 1998 promoveerde Engels officieel naar de eerste divisie van de verplichte vakken. Alleen als deelvak konden Duits en Frans daarin ook een plaatsje krijgen.

De recente geschiedenis is bekend: de docenten Duits en Frans hebben met de deelvakken korte metten gemaakt. Vanaf 2007 zijn Duits en Frans heelvakken, maar gaan ze ook definitief over naar de categorie 'keuzetalen'.

### Nieuwe plannen

Minister van der Hoeven doet in haar brief van 4 december het volgende voorstel: een verplichte keus voor een tweede moderne vreemde taal (Arabisch, Duits, Frans, Italiaans, Spaans, Turks, Russisch) bestaat alleen in het vwo (niet het gymnasium) en het havo-profiel cultuur en maatschappij (CM). In het CM-profiel zit bovendien een derde moderne vreemde taal (mvt) in een keuzeplicht-

pakket met twee andere vakken. In het havo-profiel economie en maatschappij (EM) zit een tweede mvt in een keuzeplichtpakket met drie andere vakken. Havisten in de profielen natuur en techniek (NT), natuur en gezondheid (NG) en EM kunnen dus examens doen met alleen Engels als vreemde taal. Gymnasiasten kunnen examens doen met alleen Engels en twee klassieke talen.

In het vmbo zijn de vooruitzichten onzeker: ook in de theoretische leerweg lijken Duits en Frans ernstig in de gevarenzone te verkeren. De huidige discussie over de basisvorming - liberaliseren' of afschaffing - vanaf 2006/2007 belooft niet veel goeds voor de positie van die twee talen. Urenaantallen zullen verregaand bepaald worden door autonome schoolleidingen.

Facit: in het vwo heeft de tweede mvt een redelijk goede positie. In havo en vmbo staat het er een stuk minder gunstig voor. De tweede vreemde taal wordt een vak voor de happy few. Vooral in de minder intellectuele schooltypes wordt het hard vechten om de gunst van de leerlingen. Duits en Frans zullen steeds minder profiteren van hun vroegere status als behorend tot de vaste canon van examenvakken en in toenemende mate concurrentie ondervinden van andere talen.

### Het studiehuis

Een centrale gedachte in de hervorming van de Tweede Fase havo/vwo was, dat de leerlingen beter voorbereid moeten worden op de vervolgopleidingen in hbo en wo. De bijbehorende onderwijsfilosofie, niet wettelijk voorgeschreven maar wel krachtig gepropageerd door de overheid, was die van het 'zelfstandig leren' in het studiehuis. Dat werd in de praktijk goeddeels gerealiseerd als 'zelfstandig werken'. Dat resulteerde in nóg meer individueel schriftelijk werk dan vroeger. Deze ontwikkeling richting afstandsonderwijs wordt polemisch wel 'LOI-sering' genoemd.

Samen met de studielasturenbenadering van de Tweede Fase vonden schoolleidingen dat een goede reden om het aantal contacturen te reduceren. Voor het vreemdetalenonderwijs (vto) betekende dat een terugslag, tenminste voor degenen die vinden dat een moderne vreemde taal moet klinken, los moet komen van het papier en tot leven moet komen in het contact tussen leerlingen en een docent die de taal goed beheerst. Die terugslag was overduidelijk bij Duits en Frans 1 in het vwo. Het leken wel dode talen geworden. In de weinige contacturen die er nog waren, verboden de leerlingen de docent om de doeltaal te spreken, want in het PTA (programma van toetsing en afsluiting) stond alleen leesvaardigheid.

Het havo-deelvak luisteren-spreken vormde door zijn mondelinge gerichtheid een tegenkracht, maar kreeg weinig kansen:

- een werkbaar gespreksvaardigheidsdidactiek moet zich nog ontwikkelen in een vto dat altijd al sterk schriftelijk gericht was;
- de overheid deed heel weinig om de ontwikkeling van die didactiek te stimuleren en te faciliteren;
- weinig schoolleidingen gaven hun docenten Duits en Frans de noodzakelijke ruimte en faciliteiten zoals ontwikkeltijd, genoeg contacturen, kleine groepen;
- in een sterk op schriftelijke, nakijkbare taken gerichte schoolcultuur is het moeilijk om gespreksvaardigheidsprestaties in de ogen van leerlingen status te geven;
- na één poging in één leerganggeneratie is het nu over en sluiten voor het ontwikkelingsproces.

Het havo-deelvak was lastig te geven maar leverde minder fundamentele bezwaren op dan het vwo-deelvak. Dat dit kind nu met het deelvakken-badwater is weggegooid, betekent dat er een kans op vernieuwing gemist wordt.

### Analyse

Wat gaat er in 2007 gebeuren met de vakken Duits en Frans in het havo en vwo? Er zijn twee belangrijke randvoorwaarden:

- Duits en Frans moeten, gezien het toegenomen aantal keuzevakken, meer dan in de tijd vóór 1998/99 vechten om de gunst van leerlingen, o.a. om kiezers uit het EM-profiel te werven;
- een grote groep leerlingen gaat na de onderbouw niet door met Duits en/of Frans.

Dat maakt de keuzes heel lastig. Hoe ga je te werk in de onderbouw? Zoveel mogelijk een 'taalbad' creëren en kennismaken met land en volk, of zoveel mogelijk grammatica en woordjes? Dat zijn de twee extremen in de opvattingen over vreemde-talendidactiek sinds eind jaren tachtig toen de communicatieve aanpak in Nederland voet aan de grond kreeg. Dat leverde een merkbare verandering op in de vto-praktijk. Er moest meer gelezen, geluisterd en gesproken worden – sinds de basisvorming in minder uren. De grammatica kreeg minder aandacht en tijd. Daarbij werd het aangeboden grammaticarepertoire niet wezenlijk gereduceerd; gekort werd vooral op het oefenen.

Veel leergangen volstonden en volstaan met de invoering van de regel en twee of drie schriftelijke oefeningen ermee; dan is de volgende regel alweer aan de beurt. De leerresultaten op dit onderdeel zijn dus een stuk minder dan vroeger, toen de helft en meer van de onderbouwtijd in grammatica geïnvesteerd werd.



Gespreksvaardigheid kreeg meer ruimte. Vóór 1993 was het normaal dat deze vaardigheid pas in de examenklas, soms in de vóór-examenklas voor het eerst werd beoordeeld. Nu moest ze (officieel) al in de basisvorming becijferd worden. Door de geringere nadruk op grammaticale correctheid is de spreekangst van leerlingen wat verminderd. Maar de gemiddelde kwaliteit van wat de leerlingen mondeling produceren is niet geweldig, terwijl de schrijfvaardigheidsresultaten slechter zijn dan vroeger. De winst bij het spreken weegt voor veel docenten niet op tegen het verlies bij het schrijven. Het vto zit tussen twee stoelen; daarop is veel onvrede in het vto terug te voeren.

Gespreksvaardigheid is nog altijd een bijproduct van een op lezen en schrijven gericht vto. De gespreksvaardigheidsdidactiek is nog steeds onderontwikkeld. En het klinkt paradoxaal: vroeger leefde het doeltaal=voertaal-ideaal nog als professioneel kwaliteitskenmerk bij heel wat docenten, maar met de communicatieve aanpak lijkt het doeltaalgebruik van Nederlandse vreemdetalendozenten niet versterkt, maar juist verder in de versukkeling geraakt te zijn.

### Koers

Wat moet de nieuwe koers zijn? Verder met de ontwikkeling van een werkbare didactiek voor de mondelinge vaardigheden? Of moeten we die moeizame weg voor doodlopend verklaren en teruggaan naar een op lezen en schrijven gefixeerd vto?

In de onderbouw kun je afkoersen op de grammaticaprogramma's van vóór de communicatieve aanpak. Docenten die dat willen, hebben de wind in de zeilen,

want tweede fase en studiehuis staan op verlies. Deze vernieuwingen zijn overhaast, onzorgvuldig, te weinig voorbereid en in te extreme vorm ingevoerd. Het klimaat is gunstig voor reactie en restauratie, zoals altijd na te heftige revoluties. Veel mensen willen rust en terug naar vroeger, toen alles beter was.

Dat betekent terug naar de academische moderne-vreemde-taalleertheorie van de 19<sup>e</sup> eeuw. Centraal stonden klassieke, gecanoniseerde literaire teksten, waarvan de inhoud en de taal bestudeerd moesten worden. Het schoolcurriculum werd vormgegeven als een voorbereiding op een taal- en letterkundestudie. Moeten we daarnaar terug? Of is het een onomkeerbaar proces, dat het aantal studenten Duits en Frans aan universiteiten en lerarenopleidingen schrikbarend terugloopt? Ook de laatste universitaire opleidingen die de 19<sup>e</sup>-eeuwse taal- en letterkundetraditie nog hoedden, zien zich genoodzaakt de bakens te verzetten. Ze heten al niet meer 'taal- en letterkunde', maar 'talen en culturen' en verbreden hun gezichtsveld naar audiovisuele media en meer aspecten van cultuur en maatschappij dan alleen literatuur.

In de 19<sup>e</sup>-eeuwse taalleertheorie was de grammatica de 'basis van de taal'. In de onderbouw moest die 'basis' gelegd worden in de vorm van zoveel mogelijk grammaticale regels. Intussen heeft het tweede- en vreemdetaalverwervingsonderzoek van de laatste 30 jaar aangetoond dat het natuurlijke grammaticaverwervingsproces zich voor een belangrijk deel niet laat sturen door grammaticaonderwijs. Grammaticaonderwijs '*does not seem able to alter acquisition sequences, except temporarily and in trivial ways which may even hinder subsequent development*', schreven Larsen-Freeman en Long (1991: 321) al meer dan een decennium geleden in hun onderzoeksoverzicht. Als je kijkt naar wat leerlingen aan grammatica produceren als ze vrij schrijven of spreken, dan zie je pas wat ze echt verworven hebben en in welke volgorde ze dat doen. Een bevestiging dat het grammaticaprogramma daar bitter weinig invloed op heeft, leverde het project *Deutsch in Genfer Schulen* (Diehl e.a. 2000), waarin 1600 Duitse opstelletjes van 200 Franstalige leerlingen geanalyseerd werden.

Kun je dat als docent blijven negeren? Als het natuurlijke verwervingsproces zich niet laat sturen door grammaticaonderwijs, dan moet het grammaticaonderwijs zich laten sturen door de natuurlijke verwerving. Dan levert het heel wat meer op dan nu. Dat betekent dan wel dat je moet accepteren dat bepaalde grammaticale structuren die eeuwenlang tot de 'basisgrammatica' gerekend werden, 'topgrammatica' blijken te zijn. Als docent wist je dat trouwens eigenlijk al, want dat zijn de structuren die het langst fout blijven gaan en die je tot en met de

bovenbouw moet blijven herhalen en corrigeren. Voor een aantal grammaticale structuren ligt het moment met een redelijke kans op verwerving veel later dan in de onderbouw, waarin we ze nu aanbieden. Daarmee rekening houden betekent een vrij radicale herstructurering van het totale programma. Niet meer: een 'complete basisgrammatica' (wat dat ook moge zijn) in de onderbouw, herhaling plus wat extra details in de bovenbouw, maar een doorlopend, als één geheel geconcipeerd programma voor onder- én bovenbouw – tegelijk rekening houdend met het feit dat veel onderbouwleerlingen niet doorgaan met het vak. Het zou goed zijn als er voor elke taal een goed beredeneerd grammaticaleerplan zou komen. Nu vindt elk leergangauteursteam z'n eigen wiel uit, en de aansluitingsproblemen tussen onder- en bovenbouw en voor van school wisselende leerlingen zijn lastig.

### Voorstellen

Wat gebeurt er in de teams die nu koortsachtig bezig zijn met het opzetten van de nieuwe generatie bovenbouwleergangen Duits en Frans? De uitgevers proberen in te schatten, met welk type leergang ze het grootste marktaandeel veroveren. Op welke signalen van dit moment reageren ze? Is dat ook wat de docenten in 2007 willen als ze nieuwe leergangen gaan kiezen? Zijn de docenten op dit moment bezig met de vraag welke kant ze op willen met hun vak, of wachten ze af hoe in 2007 de wind waait op de leermiddelenmarkt?

Om het nadenken en de discussie te bevorderen doe ik de volgende voorstellen.

## ONDERBOUW

**1** De leerlingen moeten een 'taalbadje' krijgen dat hen zoveel mogelijk voorbereidt op een echt 'taalbad' in de cultuur van het doelland (dus niet alleen de literatuur of de gedrukte media). Dat is de basis, en voor Duits en Frans belangrijker dan voor Engels, waarin de leerlingen buiten de school al ondergedompeld worden. Dus zoveel mogelijk luisteren en lezen, dat laatste niet altijd zo langzaam en op de vierkante centimeter als nog alom gebruikelijk. Het scheelt al enorm als doeltaal de voertaal wordt, in elk geval van de docent. Maar ook audiovisuele media moeten (nog) meer ingezet worden.

Luister- en spreekangst moeten zoveel mogelijk afgebouwd worden. Wijk niet teveel uit naar de veiligheid van schrijven en (voor)lezen. Doe meer oefeningen mondeling (ook sterk gestuurde grammatica- en woordenschatoefeningen) en met een beetje tempo. Laat ook zulke mondelinge prestaties (overhoringen) meetellen in de cijfers.

**2** Nadruk op grammaticale perfectie werkt in de onderbouw voor de meeste leerlingen contraproductief. Dat is meer iets voor de bovenbouw. In de onderbouw moet een grammaticale basis gelegd worden, maar liever weinig grammatica goed, dan veel grammatica slecht. Slecht is: te veel, te theoretisch en abstract, te ver vóór op de natuurlijke verwerving, het doel bereikt achten als een paar invuloefeningen goed gemaakt zijn en snel doorgaan naar de volgende regel of het volgende rijtje. Slecht grammaticaonderwijs herken je eraan dat je er bij het spreken van de leerlingen weinig tot niets van terughooort. Goed is: grammatica-angst afbouwen en (vooral bij h/v-ers) grammatica-interesse stimuleren door leerlingen te laten ervaren dat ze zelf heel wat regelmatigigheden uit het taalaanbod kunnen opmaken (inductie). Laat ze naar luister- en leesmateriaal ook met een grammaticaal analyserend oor/oog luisteren/kijken: versterk de inductieprocessen die ten grondslag liggen aan elk taalverwervingsproces (inductieoefeningen). Leg een basis voor grammaticale opzoekvaardigheid – dat moet kunnen bij h/v-ers.

**3** Laat zoveel mogelijk woorden leren, maar let heel goed op de keuze, vooral van de woorden die productief beheerst moeten worden. Zorg dat de leerlingen deze woorden regelmatig in zo zinnig mogelijke contexten moeten hergebruiken. Train de woordraadvaardigheid in de context en lexicale opzoekvaardigheid in een min of meer 'volwassen' woordenboek – op niveau voor h/v-ers.

**4** Denk bij alles aan het bevorderen van de zelfredzaamheid van leerlingen bij hun eigen voortzetting van het leerproces: zonder docent, zonder vragen bij de tekst en zonder invuloefeningen.

## BOVENBOUW

**1** Werk bij luister- en leesvaardigheid zoveel mogelijk in de richting van samenvatten in eigen woorden – de ultieme toets op tekstbegrip. Als de doeltaal daarvoor te moeilijk is, mag dat in het Nederlands, maar verder niks.

Bij schrijven kan meer aan tekstplanning en -opbouw worden gedaan (aansluitend op meer tekstopbouwanalyse bij het lezen) dan bij de nu gebruikelijke geleide schrijfpoddrachten. Leer leerlingen systematisch hun eigen schrijfproducten te reviseren. Bij spreken zijn meer geleide spreekopdrachten aan te bevelen – in elk geval met formuleringsvrijheid, maar ook met openingen voor eigen inhoudelijke in- en aanvulling.

**2** Doe flink wat aan grammatica. Dat kan ook, want deze leerlingen hebben al een aardig 'taalbadje' als

basis gehad. Onderscheid een grammaticalijs voor het schrijven en een aparte lijn voor het spreken. De spreekgrammatica is een zorgvuldige keuze uit (en een herhaling van) de schrijfgrammatica. Let op wat je daadwerkelijk terughooft in de mondelinge taalproductie van de (meeste) leerlingen: dat is waar ze in hun verwervingsproces aan toe zijn. Blijf inductieoefeningen doen. Werk intensief aan grammaticale opzoekvaardigheid. Leer leerlingen omgaan met de Duitse en Franse spelling- en grammaticacontrole van Word (let wel: het programma kan niet veel met de Duitse naamvallen).

**3** Werk aan woordenschatuitbreiding, vooral receptief maar ook productief. Blijf letten op een zinnige keuze, en zorg vooral bij productieve woordenschat voor regelmatige herhaling in zinvolle contexten. Blijf aandacht besteden aan het opzoekgedrag van leerlingen.

**4** Blijf ook in de bovenbouw denken aan wat leerlingen na het examen verder doen met Duits en/of Frans. Dat is in nagenoeg 100% van de gevallen geen talenstudie, maar een natuurlijk verwervingsproces, hopelijk op gang gebracht en gestimuleerd door een adequaat vto dat dat als basis ziet.

### Randvoorwaarden

Om dit alles te realiseren, moeten een paar randvoorwaarden vervuld zijn. De 'LOI-sering' van het studiehuis moet in elk geval voor de talen een halt worden toegeroepen. Schoolleidingen moeten inzien dat voor goed talenonderwijs veel contacturen in niet al te grote klassen noodzakelijk zijn. Docenten moeten die contacttijd goed gebruiken, onder meer door leerlingen niet te vaak individueel schriftelijk aan het werk te zetten.

Keuzevakken zullen ook op langere termijn moeten blijven vechten voor contact- en studiebelastingen, in concurrentie met andere keuzevakken waaronder Spaans, Italiaans, Russisch, Turks en Arabisch. Dat lukt alleen als je je vak een duidelijke functie geeft in de maatschappij van vandaag.

Een 'terug naar af'-beweging lijkt verlokkelijk, maar is een doodlopende weg en bevordert alleen een verdere marginalisering van Duits en Frans. De belangrijkste voorwaarde voor een behoorlijke positie van Duits en Frans na 2007 is dat docenten, leergangauteurs en uitgevers dat beseffen. ■

E. Diehl u. a., *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch*. Tübingen, 2000.  
D.E. Larsen-Freeman, M.H. Long, *An introduction to second language acquisition research*. London, 1991.

# TAALPROFIELEN

interview met Ellie Liemberg

## what you can do or what you can't do

Het huidige talenonderwijs is overwegend leerstofgeoriënteerd. Veel oefeningen die vooral gericht zijn op het toepassen van regels. De leerstof is daarom nogal abstract en er is weinig relatie met de praktijk van alledag. Aanleiding voor het ministerie van OC&W om het NaB-MVT te verzoeken de leerprogramma's nu eens te beschrijven aan de hand van concrete, zogenoemde 'can do-statement'. Een projectgroep ging aan de slag en binnenkort verschijnt het resultaat, een rapport met de titel *Taalprofielen*. Christien van Gool had een gesprek met Ellie Liemberg, coördinator van de projectgroep die de publicatie voorbereidde.

### Christien van Gool

Leerprogramma's in het talenonderwijs worden, al dan niet via kerndoelen, meestal geformuleerd in de vorm van te beheersen leerstof: grammatica, woordenschat en spelling. Voor de leerling is de relatie tussen het leren van een vreemde taal op school en het gebruiken van een vreemde taal in de praktijk niet altijd even duidelijk. Op allerlei scholen wordt daarom gepoogd om het talenonderwijs praktijkgericht te maken. Het is duidelijk dat er behoefte is aan een omschrijving van leerdoelen in termen van een zich ontwikkelende functionele taalvaardigheid. Het ministerie van OC&W heeft daarom het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen, het NaB-MVT eind 2002 opdracht gegeven tot het for-