

# Leerlijnen in het vreemdetalenonderwijs

ERIK KWAKERNAAK

*De ontwikkeling van het vreemdetalenonderwijs stagneert. De communicatieve aanpak sloeg zo'n anderhalf decennium geleden in het voortgezet onderwijs wel aan, maar echt gedijen doet hij niet. Een belangrijke oorzaak is de onduidelijkheid van de doelen en de tussenstations op weg er naartoe, voor leerlingen én docenten. Biedt het Europees Referentiekader uitkomst of is er meer nodig? Vanuit een historische terugblik wordt duidelijk hoe het verder moet.*

## Synthetisch of natuurlijk

De grammatica-vertaalmethode was gebaseerd op een sterk geloof in de systematiseerbaarheid van het taalleerproces. Ze zag in de wetenschappelijke taalbeschrijving, met name grammatica en woordenschat, de systematiek die toegang verschafte tot vreemdetaalbeheersing. Simplistisch uitgedrukt: leer de grammatica en het woordenboek uit je hoofd en je beheerst de vreemde taal. De vreemdetaaldocent zorgde ervoor dat de leerlingen deze grammaticale en lexicale elementen in een systematisch proces tot zich namen. Nadat daarmee een 'basis' was gelegd, konden de leerlingen uit de elemen-

ten hun eigen zinnen gaan bouwen.

Dat taal normaliter op een heel andere wijze geleerd wordt, werd verregaand genegeerd. Natuurlijke taalverwervingsprocessen bij kinderen en migranten werden wel wetenschappelijk bestudeerd, maar de resultaten van dat onderzoek hadden weinig invloed op de heersende taalleertheorie en de daarop gebaseerde taalonderwijsmethode.

Met de communicatieve aanpak, die in Nederland eind jaren '80 voet aan de grond kreeg, kwam daar verandering in. De leerling moet vanaf het begin in een 'taalbad(je)' gegooid worden. Taal moet niet gepresenteerd worden als een 'blokkendoos' met losse elementen die door docent en/of leergangauteur worden uitgereikt en waarmee de leerling moet gaan manipuleren in contextloze oefenzinnen. Taal moet communicatiemiddel zijn, een medium waarin de leerling van meet af aan moet spartelen en leren zwemmen. Er wordt een zwaardere nadruk gelegd op natuurlijke input: het leerproces moet voornamelijk gevoed worden met natuurlijk taalgebruik in luister- en leesteksten. Deze aanpak wordt als weinig systematisch ervaren.

Die tegenstelling tussen 'blokkendoos-' en 'taalbad'-aanpak is in de vreemdetalendidactiek al heel lang bekend. In de 19<sup>e</sup> en

de eerste helft van de 20<sup>e</sup> eeuw werden hiervoor de termen ‘synthetisch’ en ‘analytisch’ gebruikt, zie bijvoorbeeld één van de zeldzame Nederlandse vreemdetalendidactische boeken uit de periode vóór 1970, *Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs* uit 1937 van Frater S. Rombouts. Hij baseerde zich op Aronstein (1921) en andere Duitstalige bronnen; tot aan de naziperiode was Duitsland leidend in de vreemdetalendidactiek. Hij beschreef de analytische methode zo: ‘Tegenover de genoemde [synthetische] methodes staan andere die niet de taal uit stukjes opbouwen willen, maar van een brok literatuur, in zekere zin de voltooid taal, uitgaan. Ze analyseren die en trachten vervolgens de leerling tot návormen te brengen’ (p. 116). Een tendens in deze richting kenmerkt de meeste ‘communicatieve’ leergangen (vanaf de tweede helft van de jaren ’80) ten opzichte van die uit de periode daarvoor – afgezien van het feit dat de literatuur haar positie als bron van het taalleerproces is kwijtgeraakt aan journalistieke teksten.

### Systematiek

In de vto-praktijk krijgt de ‘taalbad’-aanpak maar heel beperkt ruimte. Er zijn nogal wat docenten die terugverlangen naar de duidelijkheid van het vto van vóór het midden van de jaren ’80. De ‘synthetische’ aanpak van toen was veel systematischer en degelijker dan de meer natuurlijke aanpak van nu, zo luidt de kritiek. Was dat eigenlijk wel zo?

Zonder ‘de basisgrammatica’ kon van ‘gedegen’ vreemdetalenonderwijs geen sprake zijn. Alleen, wat is nu precies ‘de basisgrammatica’? Een zeer grondig onderzoek van onderbouwleergangen Duits, Engels en Frans uit de jaren ’80 toonde een grote verscheidenheid in grammatica-aanbod aan. Bouwens en Oud-de Glas (1991) concluderen dat ‘Het is [...] uitermate lastig de gevonden verschillen te verklaren. [...] De gevonden

verschillen maken het op zijn minst aannemelijk dat de selectie van grammaticale items niet altijd even weloverwogen plaatsvindt’ (p. 206). Onderzoek van oudere leergangen (Kwakernaak, 1996) kon ook geen eenduidige systematiek blootleggen, noch in de selectie, noch in de aanbiedingsvolgorde.

In de bovenbouw moest de leerling, om in de ‘taalbad’-metafoer te blijven, echt leren ‘zwemmen’. Op de toen beoefende vaardigheden lezen en schrijven paste men het grondprincipe van alle vaardigheidsonderwijs toe: de leerling (be)oefent de vaardigheid en de docent corrigeert de fouten. Het probleem zit dan in de vraag, welke fouten je moet verbeteren c.q. in een toets moet aanrekenen. In het begin zijn het er te veel. Aan welke moet je eerst werken, aan welke dan? Daarvoor bestond geen eenduidige systematiek. Bij het spreken waren de fouten zo astronomisch in aantal dat aan corrigeren bijna geen beginnen was. Daarom begonnen veel docenten maar helemaal niet aan spreekvaardigheid.

Hetzelfde onvermogen ligt ten grondslag aan de huidige stagnatie in de vto-praktijk. In een vaardigheidsgerichte (communicatieve, taakgerichte, competentiegerichte) aanpak is een centraal probleem de feedback en, daarmee nauw samenhangend, de beoordeling. Eén ding is de leerlingen de vaardigheid laten (be)oefenen. Iets anders is hun duidelijk maken hoe ze beter kunnen worden, en een duidelijke progressie bewerkstelligen. Daarbij kun je, ook in een communicatieve aanpak, niet om woordenschat en grammatica heen.

### Drempelniveau

Vanaf de tweede helft van de jaren ’70 verschenen de drempelniveau-publicaties van de Raad van Europa voor een hele reeks talen (voor Engels: Van Ek, 1976; Van Ek & Trim, 1991a; Van Ek & Trim, 1991b; Van Ek & Trim,

2000; voor Frans: Coste, Courillon, Ferenczi, Martins-Balzar & Papo, 1976; voor Duits: Baldegger, Müller, Schneider & Näf, 1980). Ze waren het resultaat van een voorloper van de communicatieve aanpak: de functioneel-notionele benadering van het vto. Men beschreef een talig beheersingsniveau waarop een vreemdetaalleerder kan 'overleven' in contacten met sprekers van de doeltaal en leidde daaruit af over welke taalmiddelen (woordenschat, grammatica) die leerder moet beschikken. De drempelniveau-publicaties stelden zich dus tot doel de leerstof te specificeren. Dat zou internationale vergelijking van vreemdetalencurricula mogelijk maken en meteen ook aansluitingsproblemen tussen schooltypes binnen hetzelfde land helpen oplossen.

De woordenlijsten van de drempelniveau-publicaties waren goed bruikbaar, maar voor de grammaticaprogramma's boden ze geen houvast. De grammatica-inventarisaties bleken zeer omvangrijk en/of onderhevig aan grote selectieproblemen. Immers, wie nagaat welke grammatica voorkomt in de taalgebruikssituaties op het drempelniveau, moet vaststellen dat dat bijna de hele grammatica van de doeltaal is. Zo'n repertoire is in de beoogde leertijd onhaalbaar. Het is ook niet nodig. In de productie van de leerlingen gaat heel veel grammatica fout, terwijl de communicatie best tot stand komt. Toch wil het vto de leerlingen tot het maximaal haalbare brengen. Maar tot een overtuigend selectieprincipe voor wat haalbaar is, kwam men in de drempelniveau-projecten niet.

### Het Europees Referentiekader

Het Europees Referentiekader (ERK) is een voortzetting van de drempelniveau-projecten. Het ERK bouwde de hele scala van beginner- tot en met het near-nativeniveau om het drempelniveau (als niveau B1) heen (Common

European Frame of Reference for Languages, 2001). De beschrijving is niet taalspecifiek; dus wat de drempelniveau-publicaties wel boden, namelijk lijsten met concrete taalmiddelen (woorden, grammatica), ontbreekt hier.

Dat gebrek verklaart waarom het ERK in het voortgezet onderwijs zo moeizaam ingang vindt. Met name in het productieve vlak zijn de beschrijvingen van de op de verschillende niveaus te leveren taalprestaties veel te abstract en te open. Niet toevallig komen grote interpretatieverschillen voor, zodat het weinig zegt als een bepaalde opleiding of leergang claimt leerders bijvoorbeeld tot niveau A2 of C1 te brengen.

Het ERK doet een poging om 'qualitative aspects of spoken language use' in relatie te brengen met de verschillende niveaus (Table 3 in CEFR 2001, 28-29) door 5 factoren te onderscheiden: 'range', 'accuracy', 'fluency', 'interaction' en 'coherence'. Om een indruk te geven vergelijk ik wat er voor twee belerende niveaus onder 'accuracy' staat.

#### B1

*'Uses reasonably accurately a repertoire of frequently used 'routines' and patterns associated with more predictable situations.'*

#### B2

*'Shows a relatively high degree of grammatical control. Does not make errors which cause misunderstanding, and can correct most of his/her mistakes.'*

Wat is 'reasonably accurately'? Wat zijn in concreto die 'routines' en de 'patterns associated with more predictable situations'? Wat is een 'relatively high degree of grammatical control'? Wat moet goed gaan, wat mag nog fout? Hoeveel en welke van zijn/haar (grammaticale?) fouten moet de leerling kunnen corrigeren? Wat met de 'accuracy' in woordenschat en uitspraak c.q. spelling? Ook onder de andere kopjes

roept vrijwel elke beschrijving vergelijkbare vragen op.

Voor het vto biedt dat te weinig helderheid. Leerlingen willen weten op grond waarvan ze een voldoende of onvoldoende krijgen en wat ze moeten doen om zich te verbeteren. Concreetheid en transparantie van de doelen en de beoordelingscriteria zijn een gemeenschappelijk belang van leerlingen én docent.

Vermoedelijk, en begrijpelijkerwijs, vindt het ERK in het algemeen vormend onderwijs moeizamer ingang dan in andere contexten waarin vto wordt gegeven (vgl. Westhoff, 2004a): beroepsopleiding, bedrijfsopleidingen, taleninstituten. Hier kan veel specifieker gemikt worden op concrete vreemde-taalbeheersingsbehoeftes in de beroepspraktijk. Men kan zonder veel moeite de meest beroepsrelevante situaties uit de beschrijvingen van het ERK selecteren en die gaan simuleren. Dat aspecten als ‘range’, ‘accuracy’, ‘fluency’, ‘interaction’ of ‘coherence’ slecht gespecificeerd blijven is minder problematisch, omdat beoordeling buiten het algemeen vormend onderwijs een geringere rol speelt en men daar vaker toekomt met globale criteria als ‘begrijpelijkheid’. De curricula zijn korter, zodat er minder behoefte bestaat aan tussenbeoordelingen.

Het ERK demonstreert hoe complex het is om niveaus van taalvaardigheid te definiëren. Overdreven claims en onrealistische voorstellingen van de praktische bruikbaarheid ervan moeten gerelativeerd worden. Het ERK is trouwens voortdurend zelf de eerste om aan te geven hoe voorzichtig met het instrument omgegaan moet worden en wat er allemaal door de gebruikers ingevuld moet worden.

### Profile Deutsch

In 2002 verscheen een eerste synthese van het ERK met de drempelniveau-aanpak:

*Profile Deutsch* (Glabionat, Müller, Schmitz, Rusch & Wertenschlag, 2002), ‘die erste konkrete Umsetzung des “Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens” für eine Einzelsprache’ (p. 5). *Profile Deutsch* specificeert voor het Duits taalmiddelen, namelijk woordenschat en grammatica, voor de niveaus A1, A2, B1 en B2 van het ERK. Voor de woordenschat zijn verantwoorde keuzes gemaakt, ook al is vaak discussie mogelijk. Maar bij de grammatica is grote scepsis gepast.

Net als in de drempelniveau-inventarisaties is het grote probleem de verwerfbaarheid, die per moedertaal verschilt. De Duitse zinsbouw is voor leeders met bijna alle andere moedertalen een groot verwervingsprobleem, maar niet voor Nederlandstaligen. Daarentegen zijn de Duitse naamvalsmarkeringen vanuit moedertalen die zelf een gedifferentieerd naamvalsmarkeringssysteem hebben, bijvoorbeeld het Russisch, makkelijker te verwerven dan vanuit moedertalen die dat niet hebben, zoals het Nederlands, Frans, Engels. *Profile Deutsch* zet de *Akkusativ* ter markering van de zelfstandig-naamwoordgroep als lijdend voorwerp (*Siehst du den Mann?*) op niveau A1 (Glabionat e.a. 2002) – voor Nederlandstaligen onhaalbaar (vgl. Draaijer en Reen, 1993).

Nog een voorbeeld: *Profile Deutsch* zet de naamvalsmarkering na een aantal voorzetsels op niveau A2, waaronder ook ‘*Wechselpräpositionen*’ (Glabionat e.a., 2002). Die staan bekend als zeer moeilijk verwerfbaar voor Nederlandstaligen. Ook op niveau C1 kunnen die nog fouten opleveren. Voor sprekers van bijvoorbeeld het Russisch ligt dat anders: het kent net als het Duits ‘keuzevoorzetsels’ waarbij de gekozen naamval een betekenisnuance overdraagt.

Natuurlijk is het mogelijk om, zoals *Profile Deutsch* doet, uit beschrijvingen van situaties en taalhandelingen de benodigde grammaticestructuren af te leiden, maar die werkwijze loopt spaak op de verwerfbaarheid, die afhangt van het contrast tussen moeder-

taal en doeltaal. De auteurs (Glabionat e.a. 2002) weten dat: ‘Die Grammatik von “Profile Deutsch” beschreibt Strukturen, die für bestimmte Sprachhandlungen auf einem bestimmten Niveau vorausgesetzt werden. [...] Es handelt sich in “Profile Deutsch” also nicht um eine Erwerbsgrammatik, die darstellen möchte, welche grammatischen Strukturen auf welchem sprachlichen Niveau von Lernenden erworben werden’ (p. 40). Grammaticaleerlijnen moeten niet universeel, maar per combinatie van een moedertaal en een doeltaal uitgewerkt worden, met de verwerfbaarheid als essentieel criterium. Wie dat niet doet, blijft tijd investeren in grammaticale structuren waar de leerlingen in hun verwervingsproces niet aan toe zijn. Dit is en blijft weliswaar een structureel probleem in qua moedertaal heterogene klassen, maar is geen reden om in homogene(re) klassen die homogeniteit te negeren.

Efficiënt vto investeert in grammaticale structuren waar leerlingen aan toe zijn. Het is handiger om eerst een grammaticaleerlijn te ontwerpen en daar dan passende taalhandelingen bij te zoeken, dan omgekeerd (Kwakernaak, 1996). Immers, de verwerfbaarheid van grammaticale structuren is veel dwingender dan de volgorde van taalhandelingen (en bijbehorende woordenschat), die, binnen de onderscheiden niveaus, door het ERK opengelaten wordt.

### Hoe nu verder?

De ‘indaling’ van de communicatieve aanpak van de bovenbouw in de onderbouw is maatschappelijk gezien juist en kan niet teruggedraaid worden. Een ‘blokkendoos’-aanpak in de eerste jaren rendeert niet voor grote groepen leerlingen die niet verder komen en alleen met een berg losse woordjes en grammaticaregels de maatschappij ingestuurd worden. Dat is geen praktisch bruikbaar beheersingsniveau.

Een communicatieve aanpak is niet strijdig met afspraken over leerstof in leerlijnen. Het is onvruchtbaar om, zoals sommige vernieuwers doen, een simpele tegenstelling op te roepen tussen ‘leerstofgeoriënteerd’ en ‘competentiegeoriënteerd’ vto (Westhoff 2004a; Westhoff, 2004b), alsof ‘leerstof’ niet meer zou mogen of irrelevant zou zijn. Met een ongegrond (zie Kwakernaak, 2004) beroep op het ERK plaatst Westhoff de grammatica simpelweg buiten het voor de school relevante mvt-programma. In de context van de school kunnen docenten niet zonder helderheid over de leerstof, óók over de grammatica.

Het gaat erom wat met die leerstof in de klas gedaan wordt: blijft het bij ‘blokkendoos’-leren, of is het doel steeds leren zwemmen in een ‘taalbadje’? Maar ook in een ‘taalbad’-aanpak moet een keuze gemaakt worden voor woordenschat en grammaticale structuren waarop scherpgesteld wordt bij feedback en beoordeling. Een systematisering alleen in termen van taalhandelingen is onvoldoende. Het logische vervolg op het ERK is een specificatie van taalmiddelen bij de niveaus, zoals in *Profile Deutsch*.

Leerlijnafspraken zijn wenselijk om de volgende redenen.

- Afspraken over doorlopende leerlijnen moeten een eind maken aan de bekende aansluitingsproblemen, vooral tussen onderbouw en bovenbouw, maar ook bij op- en afstroom van leerlingen.
- Voor de ontwikkeling van de vreemdetalendidactiek, bijvoorbeeld die van vto als flankerend vak bij tweetalig onderwijs, is transparantie van leerdoelen en eindtermen en van ‘tussenstations’ een eerste vereiste.
- Voor de status van het vto binnen het algemeen vormend onderwijs is diezelfde transparantie van essentieel belang. Vakken met vage en polyinterpretabele doelen en eindtermen worden in de strijd om urenverdelingen zowel op school- als op nationaal

niveau minder serieus genomen. Van even essentieel belang is dat de leerlingen het vak serieus nemen, en daarvoor moeten de eisen over het hele traject aan leerlingen duidelijk en concreet gemaakt kunnen worden.

Het meest urgent zijn leerlijnen voor woordenschat en voor grammatica. Daaraan wordt in de vto-praktijk veel tijd besteed en daar valt de meeste efficiëntiewinst te behalen. Een leerlijn voor woordenschat, gerelateerd aan (de voor het voortgezet onderwijs relevante niveaus A1 t/m B2 van) het ERK, is er voor het Duits in de vorm van de in *Profile Deutsch* gespecificeerde woordenschat; voor het Engels zijn er de publicaties van Van Ek en Trim. Voor de andere schooltalen zouden dergelijke projecten internationaal kunnen worden afgewacht en gestimuleerd. Voor de grammatica moeten per moedertaal-doeltaalcombinatie leerlijnprojecten opgestart worden. Voor Duits en Frans is in 2005 een project begonnen in de vorm van een SLO-veldaanvraag vanuit de VLLT (Kwakernaak, 2005).

De overheid vindt het – terecht – belangrijk dat er aan doorlopende leerlijnen gewerkt wordt. Tegelijk slaat de huidige regering zichzelf het belangrijkste instrument uit handen door het beleid van deregulering en autonomie van scholen door te trekken naar kerndoelen en examenprogramma's. Dat is funest voor de ontwikkeling van schoolvakken. Op dat gebied is helder en consistent langetermijnbeleid gewenst. Dat kan de overheid onmogelijk realiseren als ze verordent dat kerndoelen en examenprogramma's 'geglocaliseerd', dat wil zeggen onspecifieker en polyinterpretabel worden. Het gevaar bestaat dat in een periode van vrijheid, blijheid misschien wel duizend bloempjes bloeien, maar het vto nog meer zijn richtinggevoel kwijtraakt en als geheel nog verder achterop raakt. Als de overheid geen leiding geeft, moet het vto des te meer de handen ineenslaan.

Ik stel als actiepunten voor:

- Afspraken over en specificaties van doorlopende leerlijnen, niet alleen voor woordenschat en grammatica, maar ook uitspraak en spelling en voor andere aspecten zoals lees-, luister- en andere strategieën, (lexicale en grammaticale) opzoekvaardigheid en dergelijke;
- Daarbij aansluiting zoeken bij de leerlijnen van het moedertaalonderwijs;
- Streven naar meer standaardisering van de beoordeling, vooral van de productieve vaardigheden;
- En daarmee direct samenhangend verdere ontwikkeling van de didactiek van het feedback geven, vooral bij het spreken.

Bij het kiezen en ordenen van de leerstof en het creëren van (zo communicatief mogelijke) oefensituaties hebben leergangauteurs het voortouw. Feedback geven en beoordelen is bij uitstek de taak van de docent. Maar die heeft daarbij heel weinig houvast, zo blijkt vooral uit de praktijk van het gespreksvaardigheidsonderwijs, waar stortvloed van fouten langskomen. Daar een zinvolle keus uit maken voor feedback en beoordeling kan alleen de docent die een helder beeld heeft van leerlijnen. In die leerlijnen zit de systematiek die in communicatief vto zo node gemist wordt.

#### LITERATUUR

Aronstein, P. (1921/1926). *Methodik des neusprachlichen Unterrichts*, Erster Band: Die Grundlagen; Zweiter Band: Der englische Unterricht. Leipzig: Teubner.

Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G., & Näf, A. (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Bouwens, F., & Oud-de Glas, M. (1991). *Het vreemde-talenonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam etc.: Swets & Zeitlinger.



Common European Frame of Reference for Languages (2001). Strassbourg: Council of Europe.

Coste, D., Courillon, J., Ferenczi, V., Martins-Balzar, M., & Papo, E. (1976). *Un niveau-seuil*. Paris: Hatier.

Draaijer, E., & Reen, M. (1993). Mondeling geproduceerde datief- en accusatiefvormen bij leerders van Duits. *Levende Talen*, 492, 415-420.

Ek, J. A. van (1977). *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London: Longman.

Ek, J. A. van, & J. L. M. Trim (1991a). *Threshold Level 1990*. Cambridge: CUP.

Ek, J. A. van., & J. L. M. Trim (1991b). *Waystage 1990*. Cambridge: CUP.

Ek, J. A. van., & J. L. M. Trim (2000). *Vantage Level*. Cambridge: CUP.

Glabionat, M., Müller M., Schmitz, H., Rusch, P., & Wertenschlag, L. (2002). *Profile Deutsch. Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen*. Berlin usw.: Langenscheidt.

Kwakernaak, E. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

Kwakernaak, E. (2004). CEF und Grammatik. *Babylonia* 3/04, 63-66.

Kwakernaak, E. (2005). Grammaticaleerlijnen in het vreemdetalenonderwijs. Duizend bloemen of één lijn? *Levende Talen Magazine*, 92/7, 5-7.

Rombouts, Fr. S. (z.j. [1937]). *Waarheen met ons vreemde-talenonderwijs. Historisch-psychologisch-didactische beschouwing*. Tilburg: Kath. Pædagogische Vereniging, Drukkerij van het R.K. Jongensweeshuis.

Westhoff, G. J. (2004a). Thema's voor discussie en dialoog. In: P. Edelenbos & J. H. A. L. de Jong (Red.), *Vreemdetalenonderwijs in Nederland. Een situatieschets*. Enschede: NaB-MVT, 101-114.

Westhoff, G. J. (2004b). Akzeptanz der pädagogischen Funktion des ESP. *Babylonia* 2/04, 53-56.