

Stagnatie en ontwikkeling in het vreemdetalenonderwijs

ERIK KWAKERNAAK

De ontwikkeling van het Nederlandse vto in communicatieve richting stagneert. Waarom moet die ontwikkeling zo nodig in die richting? Wordt naar de oorzaken van die stagnatie gezocht? Hoe is de stagnatie te verklaren? Is uit die analyse een richting af te leiden voor een vernieuwingsbeleid dat de stagnatie kan doorbreken? Op deze vragen geeft de auteur antwoorden in een onderwijspolitiek betoog.

Wat stagneert?

Symptomatisch voor de stagnatie is dat communicatieve, vaardigheidsgerichte boodschappen vanuit de onderwijskundige en vakdidactische theorie blijven aanhouden, deels onder nieuwe namen als 'taakgericht' en 'competentiegericht vto', maar steeds met dezelfde kern: datgene wat de leerlingen buiten en na de school moeten kunnen, namelijk de doeltaal als communicatiemiddel gebruiken, moet vanaf het begin centraal staan.

De 19^e-eeuwse vreemdetalendidactiek benadrukte heel eenzijdig de synthetische benadering. Centraal staan daarin de losse taalelementen, waarmee taaluitingen worden geconstrueerd. Het gevolg is dat het schoolse

vto voornamelijk bezig was met woorden en zinnen en weinig aan teksten, tekstopbouw en betekenisvolle inhouden toekwam. De communicatieve benadering, meer holistisch werkend vanuit zinvolle boodschappen en sterker uitgaand van het natuurlijke taalverwervingsproces, heeft de laatste decennia wel veld gewonnen, maar wil nog steeds niet echt doorzetten.

In de lespraktijk overheersen nog steeds het lezen op de vierkante centimeter en het schriftelijk werken met geïsoleerde taalelementen. Nog steeds komen de mondelinge vaardigheden er bekaaid af. Luisteren en spreken gaan veel te vlug voor de synthetische aanpak. Het studiehuis heeft het werken met schriftelijke opgaven gestimuleerd en daarmee het gebruik van de doeltaal als voertaal verder ontmoedigd.

Moet dat anders?

De eenzijdig synthetische aanpak werkte redelijk goed voor leerlingen van een type dat een steeds kleiner deel is gaan uitmaken van de totale vto-populatie: de leerlingen die in staat en gemotiveerd zijn iets te doen met de ver van de taalpraktijk afstaande, theoretische

input van losse woorden en grammaticaregels. Maar ook van hen slagen er velen niet in de transfersprong naar de taalpraktijk te maken.

Bovendien mikt de oude didactiek op een lang curriculum, dat voor andere talen dan Engels door steeds minder leerlingen gekozen wordt. Maar ook bij Engels is het riskant om de oude redenering te blijven volgen: 'De school is er voor de theorie, de praktijk leren ze wel in de praktijk'. Veel van die theorie valt ten prooi aan transfersverlies, als de kloof tussen klaslokaal en buitenwereld zo diep blijft.

De traditionele aanpak geeft onvoldoende voorbereiding op een zelfstandige, natuurlijke voortzetting van het vreemdetaalverwerkingsproces. Verreweg de meeste ex-leerlingen krijgen of nemen na de school geen formeel vto meer met woordenlijsten, grammaticaregels en invuloefeningen. Ze zijn niet getraind om analytisch met natuurlijke input om te gaan en zo hun repertoire te verbreden en te verbeteren.

De 'indaling' van de vaardigheden in de onderbouw, afgedwongen door de basisvormingskerndoelen van 1993, kan niet ongedaan gemaakt worden. Maar de halfslachtige situatie van nu is ook onbevredigend. Wel wordt meer gedaan aan mondelinge vaardigheden dan vroeger. Daaraan en aan leesvaardigheid is veel grammaticaonderwijs opgeofferd. Maar het spreken blijft veelal steken in het oplezen of opzeggen van schriftelijk voorbereide gesprekjes of presentaties. In de spontane spreekprestaties van de leerlingen is het aantal fouten dermate groot, dat docenten niet weten waar te beginnen met de feedback.

Wordt naar de oorzaken gezocht?

Bij de stagnatie van de ontwikkeling van het vto gaat het om een uiterst complex probleem, namelijk een onderdeel van het maatschappe-

lijk proces. Onderwijs is een overheidstaak en heeft dus ook een politieke dimensie. De overheid heeft een 'situatieschets' van het vto in Nederland in opdracht gegeven aan het NaB-MVT (De Jong, Edelenbos en Westhoff, 2004). Daarin ontbreekt een analyse van de didactische gevolgen van onderwijspolitieke acties zoals de Tweede Fase annex studiehuis, bijvoorbeeld blijkend uit de laatste generaties leergangen. Men vindt geen evaluatie van de praktijkeffecten van de mvt-basisvormingskerndoelen en de mvt-examenprogramma's, dé sturingsinstrumenten van de Nederlandse onderwijspolitiek.

In hun deel van de situatieschets noemen De Jong en Edelenbos wel symptomen van de stagnatie, maar een samenhangende analyse ontbreekt. In een korte slotparagraaf zeggen ze: 'Veranderingen in het talenonderwijs staan of vallen met de bereidheid van en de mogelijkheden voor docenten om te innoveren' (p. 85). Ze tekenen uit de mond van Piet-Hein van de Ven een algemene verwijzing op naar de rol van vernieuwers die te weinig leren van steeds weer mislukkende topdown opgelegde vernieuwingspogingen, maar veel verder komt het rapport niet.

In Westhoffs gedeelte verwacht men een onderwijspolitieke visie op het vto met voorstellen voor toekomstige inzet, maar het somt slechts een serie 'Thema's voor discussie en dialoog' op, eindigend met de hoop dat de discussie uitkomst zal brengen. Maar daarvan is weinig te merken geweest.

Is de materie te ingewikkeld? Zijn betrokkenheid en organisatiegraad in het beroepsveld ontoereikend om de discussie op gang te krijgen? Willen politici, ambtenaren en hun adviseurs niet geconfronteerd worden met het eigen aandeel in het falende vernieuwingsbeleid? Zijn de vto-vernieuwers niet in staat tot een overtuigende analyse? Uit hun kring hoorde ik de verzuchting: 'Nu zijn we al 30 jaar bezig en nog steeds willen de docenten niet mee'. Tijd voor een analyse die niet

om de tekortkomingen van het vernieuwingsbeleid heen draait.

Aanhoudende schoolsheid

Een voor de hand liggend uitgangspunt is de aanhoudende schoolsheid van het secundair onderwijs in de laatste decennia. Die schoolsheid moet ten grondslag liggen aan de niet aflatende stroom van antischoolse boodschappen uit onderwijskundige en vakdidactische hoek.

De doelstellingen van het voortgezet onderwijs en de motivatie van de leerlingen zijn sinds de jaren '60 veranderd. Vanaf die tijd ontwikkelden de democratisering en de emancipatie van subculturen zich in een stormachtig tempo, mede onder invloed van moderne audiovisuele massamedia. In het voortgezet onderwijs leidde dit tot een enorme groei en sociaal-culturele diversificatie van de leerlingenpopulatie. De maatschappelijke scheidslijnen tussen zuilen en klassen vervaagden. De sociaal-culturele hiërarchie van vroeger werd afgezwakt. Het was tot dusver vanzelfsprekend de schoolvakken en hun inhoud topdown af te leiden uit de cultuur van de sociaal-culturele en politieke elites. De hoeders van deze cultuur waren de academische disciplines. De meeste schoolvakken – zeker de moderne vreemde talen – waren vormgegeven als voorbereidende cursussen voor de betreffende academische studies.

Dat veranderde vanaf de jaren '60. Het werd steeds vanzelfsprekender dat 'leerdoelen' (de term werd na die tijd pas algemeen) werden afgeleid uit geschatte toekomstige behoeften van de leerlingen in de samenleving. Daar overheen kwam het besef dat die samenleving zo veranderlijk is dat schoolse leerstof snel verouderd en dat levenslang geleerd moet worden. Het begrip 'leerstof' verloor aan vanzelfsprekendheid en status en werd steeds

meer verdrongen door het begrip 'vaardigheden'. Die worden de laatste jaren weggevaagd door een tsunami van 'competenties'.

Naarmate de maatschappij opener en minder een standenmaatschappij werd, werd de toekomst van de leerlingen opener en onvoorspelbaarder. Ook zij snoeven op dat de schoolse leerstof aan absolute waarde inboet. Lieten ze zich vroeger nog motiveren met argumenten als 'Dit moet je weten als je later dit of dat wilt worden' of 'Dit ben je aan je stand verplicht, als je er later bij wilt horen', nu bleef steeds meer als dominant motivatiemiddel 'het cijfer' en 'het diploma' over. De geëmancipeerde en mondiger geworden schooljeugd vroeg en vraagt steeds vaker: 'Waarom moeten we dit leren?' Docenten kunnen deze vraag steeds minder overtuigend beantwoorden, anders dan met 'Het staat in het boek en/of de studiewijzer' of 'Dat krijg je op het examen', en lokken daarmee bij elke opdracht de vraag uit: 'Is het voor een cijfer?'

Schoolcultuur

In deze calculerende onderhandelingscultuur is de docent steeds minder bezig met de inhoud van zijn lessen, maar steeds meer met de verkoop en met het managen van het economisch onderwijsruilverkeer: preciseren wat leerlingen moeten doen, veel toetsen en beoordelen ('afrekenen') volgens alle geschreven en ongeschreven schoolregels. Sinds de dominee het niet meer voor het zeggen heeft in het schoolbestuur, lijkt de koopman zich meester gemaakt te hebben van de Nederlandse onderwijscultuur.

Zo'n koopmanscultuur is niet makkelijk te veranderen. (Her)lezing van *De ware aard van balen* (Matthijsen, 1986) bevestigt dat. De daar voorgestelde vernieuwingen (voor wat toen nog de middenschool heette) zijn voor een deel gerealiseerd, maar de grondpatronen

van de problematiek en de analyse gelden nog steeds.

Naarmate het moeilijker wordt de leerling te motiveren, legt de onderwijskundige theorie meer nadruk op diens verantwoordelijkheid voor de eigen toekomst, actief en zelfstandig leren, eigen leervragen en leren leren. Maar die leerling ziet die toekomst steeds meer als een onzeker avontuur vol toevalligheden, waarop je moet zien in te spelen als ze komen. De enige harde valuta is 'het papiertje'. Die veel voorkomende interpretatie van 'een leven lang leren' bevordert dat leerlingen het cijfer belangrijker vinden dan de kennis en/of vaardigheden waar ze dat cijfer voor krijgen.

De motivatiemarges zijn smal in een school waarin dagelijks zoveel vakken langskomen. In het algemeen vormend voortgezet onderwijs zit de lastige leeftijdscategorie die tussen kinderlijke ontdekkingslust en volwassen verantwoordelijkheidsgevoel een tijdlang nergens zin in heeft en vaak de beroepskeuze voor zich uitschuift. In het beroepsonderwijs kan de communicatieve (taak-, competentiegerichte) aanpak makkelijker voet aan de grond krijgen, doordat men daar kan inspelen op concrete, dichterbij liggende situaties in de beroepspraktijk, en omdat de vreemdetalencurricula er korter zijn. Dat vermindert de behoefte aan beoordeling en aan precieze criteria.

Naarmate de doelen verder weg liggen, moet de docent die concreter en transparanter maken. Dat valt hem moeilijker naarmate het meer om vaardigheidstaken gaat en naarmate die complexer zijn. Naarmate hij daar minder in slaagt, nemen leerlingen zijn vak minder serieus. Bij elke vernieuwing die vaardigheden wil versterken, is het van het allergrootste belang dat de vernieuwers die vaardigheden concretiseren en zorgen voor transparante beoordelingscriteria.

Beoordeling heeft twee hoofdfuncties, beide van groot belang voor de motivatie:

civiel effect en feedback. De eerste domineert in de Nederlandse onderwijscultuur sterk en draagt bij tot de schoolsheid ervan, maar is onontkoombaar. De tweede functie, terugkoppeling, is een onmisbaar motivatie- en (bij)sturingsmiddel in het leerproces. Iedere leerling moet regelmatig te horen krijgen hoe ver hij is, wat hij wel goed kan en wat niet, en wat hij moet doen om zich te verbeteren. Vernieuwingspogingen waarbij dat genegeerd wordt, zijn tot stagnatie gedoemd.

Feedback en beoordeling in het vto

Het vreemdetalenonderwijs moet meer inspelen op het natuurlijke taalverwervingsproces. Maar stel dat de vreemdetalendocent alleen nog 'taalbad'-situaties ensceneert waarin de leerling op natuurlijke wijze de doeltaal moet verwerven – kan hij dan niet beter reisorganisator worden en de leerlingen gewoon naar het doelland sturen?

Het vto op school heeft een aantal evidente nadelen en beperkingen. Het kan een taalbad alleen nabootsen; de communicatie in de vreemde taal blijft gespeeld en onecht. Maar het biedt enkele typische voordelen boven het doe-het-zelfleren in de praktijk. De belangrijkste:

1. Het kan starthulp bieden en remmingen, paniek en blokkades vermijden door receptief aanbod en productiedwang goed te doseren ten opzichte van het beheersingsniveau van de leerlingen ($n+1$, zone van de naaste ontwikkeling).
2. Daarnaast is goed gedoseerde en systematische feedback bij uitstek datgene wat vto, als het goed is, onderscheidt van natuurlijke verwerving in de praktijk.

Systematische feedback en beoordeling zijn typisch het werk van de docent. Moest de docent in een doorgesloten studiehuisop-

vatting aan de zijlijn gaan staan, in goed vto moet hij of zij weer die centrale rol krijgen. Maar dat is alleen mogelijk op grond van een goed gedoseerd aanbod. Dat is vooral een taak van de leergangauteurs, die ook moeten zorgen voor de doorlopende leerlijnen.

Vanuit Straatsburg en Enschede worden vernieuwingsimpulsen gegeven. Het NaB-MVT heeft onder de titel *Taalprofielen* (Liemberg en Meijer, 2004) een uitwerking en concretisering van het Europees Referentiekader (ERK) geproduceerd, in de vorm van (voorbeeld-)specificaties van taalhandelingen in luister-, spreek-, lees- en schrijfsituaties. Als de leerstofmakers daar taken en projecten van maken, is dat dan genoeg? Misschien wel voor de didactisch begaafde, charismatische docent, die zijn of haar leerlingen zonder motivatieproblemen meekrijgt in jarenlange reeksen open opdrachten. Deze worden dan zo enthousiast uitgevoerd dat beoordeling nauwelijks nodig is, laat staan zoiets ordinairs als een voldoende-onvoldoendegrens. Maar meestal gaat het anders. Het is een klassieke fout om bij vernieuwingen uit te gaan van de ideale docent – zodat na de mislukking de schuld bij de docenten gelegd kan worden. Vernieuwingsvoorstellen moeten gerealiseerd kunnen worden door gemiddelde docenten in de gemiddelde bestaande schoolcultuur.

De Jong, Edelenbos en Westhoff (2004) stellen feedback en beoordeling nauwelijks aan de orde. Westhoff (p. 113) wijst alleen op digitale toetsen als DIALANG, een instrument dat in combinatie met een zelfinschatting slechts een globale schatting van het talig niveau wil en kan geven, en *Phonepass*, een instrument dat als onderdeel van de Nederlandse immigratietoets problematisch is, en zeker als schools toetsinstrument.

Ook het Europees Taalportfolio biedt geen soelaas. Het is een zelfinschattinginstrument, dat kan helpen om relaties tussen

schools en buitenschools leren duidelijker te maken, maar niet bedoeld en ook niet geschikt is als toetsinstrument binnen een schoolcurriculum.

‘In short, SLA specialists and L2 teachers have been discussing task-based instruction for over a decade. In comparison, L2 testers are only now beginning to use the term and to make connections with researchers in adjacent areas’ (Chalhoub-Deville 2001, 211). Hoe complex toetsing van communicatieve vaardigheden is, leert ook het hoofdstuk *Task-based assessment* van Ellis (2003, 279-317). Ellis wijst onder meer op de buitengewoon lastige onderscheiding tussen zuiver talige aspecten en de meer algemeen cognitieve zoals kennis van de wereld en opleidingsniveau, en persoonlijke zoals karakter en communicatieve stijl.

Voorbeeld: de presentatie

Als voorbeeld van de praktische problemen van een docent noem ik de feedback op en de beoordeling van een presentatie, vroeger spreekbeurt geheten en nu in het ERK, *Taalprofielen* en het havo/vwo-examenprogramma vanaf 2007 verheven tot aparte vaardigheid: ‘spreken’, in tegenstelling tot ‘gesprekken voeren’. De spreekbeurt is in het vto lang een toetsvorm geweest waarvoor de leerling meteen een cijfer kreeg zonder dat hij had kunnen oefenen of heldere criteria vernomen had. Pas de laatste jaren weten vreemdetalldocenten een paar criteria iets duidelijker te hanteren, vooral door aan te sluiten bij de ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs. Maar meestal is de beoordeling zeer globaal, hetgeen correspondeert met een gebrek aan systematische training voor deze gesproken tekstsoort.

Een typische consequentie is dat er vrijwel geen onvoldoendes gegeven worden. Immers, wat een docent niet onderwezen heeft, kan hij

ook niet als onvoldoende beoordelen. Als hij de leerling een onvoldoende geeft, geeft hij zijn eigen onderwijs een onvoldoende. Dus vrijwel alles is goed, tenzij de leerling duidelijk helemaal niets aan de voorbereiding gedaan heeft. Bij gebrek aan een presentatiedidactiek wordt aan de leerling in feite alleen een inspanningsverplichting opgelegd. De leerlingen pikken dat omdat het niet al te vaak hoeft, ze bijna niet kunnen zakken en minimale invulling mogelijk is. Maar wat als het hele vak uit matig of slecht gedidactiseerde taken bestaat, waarbij docenten noch leerlingen weten waaraan ze verder moeten werken? Een gebrek aan duidelijke progressie is dodelijk voor de mate waarin leerlingen het vak serieus nemen.

Er is, zoals Houtman (2006a; 2006b) heel praktisch verduidelijkt, een didactiek voor presentaties nodig, die voorziet in systematische training, feedback en transparante beoordelingscriteria. Hetzelfde geldt voor de didactiek van de talloze andere taalhandelingen, opgesomd in ERK en *Taalprofielen*. De vernieuwers hebben nog heel veel te doen. Maar zien ze dat ook?

Het is al moeilijk om de pragmatische kant van een communicatieve handeling te analyseren en te didactiseren, maar er is ook een talige kant. In de verkondiging van vto-vernieuwing lijkt het vaak alsof die geheel aan natuurlijke verwervingsprocessen, dus het toeval, overgelaten moet worden. Dat zou een miskennis zijn van wat vto nu juist beter kan en meer te bieden heeft dan doe-het-zelfleren in de praktijk.

In een eerder artikel (Kwakernaak, 2006) heb ik ervoor gepleit te gaan werken aan de talige invulling van de situaties van ERK en *Taalprofielen* in de vorm van leerlijnbeschrijvingen, allereerst voor woordenschat en grammatica. Die stellen docenten in staat om systematische feedback te geven op de zeeën van fouten die hun leerlingen maken bij hun communicatieve pogingen.

Taakverdeling

Wie is verantwoordelijk waarvoor? De vernieuwers verkondigen de communicatieve boodschap. De overheid steunt de vernieuwing via de communicatieve eindtermen in de examenprogramma's. De leergangauteurs, in het spanningsveld tussen beleid, onderwijspraktijk en commerciële mechanismen van de vrije leermiddelenmarkt, zijn hierin ten dele meegegaan, maar de resultaten zijn na meerdere decennia noch voor de vernieuwers, noch voor de docenten bevredigend.

Als gevolg daarvan ontstaat in sommige scholen een tendens om leergangen de deur uit te doen en zelf materiaal te maken of bij elkaar te sprokkelen – een merkwaardig verschijnsel, nadat vreemdetalenleergangen de laatste decennia in een rap tempo hoogst complexe constructies zijn geworden, die alleen in teamverband met veel uiteenlopende expertise tot stand kunnen komen. Leidt doe-het-zelven tot betere resultaten? Naarmate meer specialistische kennis beschikbaar en nodig is, wordt juist professionalisering van de leermiddelenproductie wenselijker (Kwakernaak, 1997). Het is onrealistisch om te doen alsof elk docententeam in staat zou zijn om, uitgaand van de algemene communicatieve doelen en de abstracte, door Balkenende II extreem 'geglobaliseerde' eindtermen, een goed vreemdetaalcurriculum te ontwikkelen.

Ook de commerciële productie op de vrije leermiddelenmarkt die we hebben, werkt niet perfect. De verschillende leergangteams moeten niet allemaal eigen woordenschat-, grammatica- en andere leerlijnen blijven ontwikkelen, maar aangestuurd worden met goed doordachte, centraal uitgewerkte leerlijnen per taal, die niet alleen alle auteursteams, maar ook alle docenten, ongeacht welke leergang ze gebruiken, een helder beeld geven van wat leerlingen op verschillende niveaus moeten weten en kunnen.

Het is zinloos de vernieuwingslast bij de docenten of als discussiepunt ergens in het midden neer te leggen, als na zo'n drie decennia communicatief vernieuwingsbeleid het beeld van stagnatie overheerst. De conclusie moet zijn dat de praktijk weerbarstiger is dan de theorie van het beleid van de afgelopen decennia. Dat legt de bal bij de vernieuwers en de beleidsmakers: de overheid en haar adviseurs, in concreto NaB-MVT, SLO, Cito en de beroepsvereniging VLLT.

De communicatieve omslag die de overheid blijft vragen, vanaf 2007 versterkt door de inbedding van de eindtermen in de niveau-beschrijvingen van het ERK, is onhaalbaar als niet afdoende hoeveelheden specialistische expertise, tijd en geld worden geïnvesteerd in curriculumontwikkeling, dat is

- de ontwikkeling van praktisch bruikbare toetsvormen en transparante beoordelingscriteria voor de verschillende (tussen-) niveaus; dat is alleen mogelijk op basis van
- de concretisering van de communicatieve 'kan-beschrijvingen' van het ERK met specificaties van taalmiddelen (leerlijnbeschrijvingen) per niveau.

Dat moet gedaan worden op basis van empirisch onderzoek en/of praktijkkennis van wat op de verschillende (tussen-)niveaus praktisch haalbaar is aan beheersing van taalmiddelen, niet alleen in sterk gestuurde schriftelijke, maar ook in open mondelinge oefen- en toetsvormen.

Dit veeleisende en tijdrovende specialistische werk moet centraal georganiseerd en gefaciliteerd worden. De specialisten moeten voortdurend de Nederlandse schoolcultuur voor ogen houden, waarin afgerekend wordt in de harde valuta van cijfers voor en achter de komma – tenzij ze die schoolcultuur willen veranderen. Maar dat vergt een heel andere aanpak en heel andere investeringen.

LITERATUUR

Chalhoub-Deville, M. (2001). Task-based assessments: Characteristics and validity evidence. In M. Bygate, P. Skehan & M. Swain (Eds.), *Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing* (pp. 210-228). Harlow/Essex: Pearson.

Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: OUP.

Houtman, K. (2006a). Een-minuut-spreekbeurten: spreekvaardigheid voor alle talen op alle niveaus. *Levende Talen Magazine*, 93/2, 8-9.

Houtman, K. (2006b). Een-minuut-spreekbeurten en de beoordeling van spreekvaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 93/3, 11-13.

Jong, J. H. A. L. de., Edelenbos, P., & Westhoff, G. J. (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland. Een situatieschets*. Enschede: NaB-MVT (www.nab-mvt.nl).

Kwakernaak, E. (1997). Vernieuwing en leermiddelen in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen*, 524, 547-552.

Kwakernaak, E. (2006). Leerlijnen in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift* 7/1, 23-29.

Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaB-MVT (www.nab-mvt.nl).

Matthijssen, M. A. J. M. (1986). *De ware aard van balen. Een studie van het motivatieprobleem*. Groningen: Wolters-Noordhoff.