

# Professionaliteit van docenten moderne vreemde talen

ERIK KWAKERNAAK

Het klinkt paradoxaal: vroeger leefde het ideaal van doeltaal = voertaal nog als professioneel kwaliteitskenmerk bij heel wat docenten moderne vreemde talen (in het vervolg mvt); met de communicatieve aanpak lijkt het doeltaalgebruik van Nederlandse docenten niet versterkt, maar juist verder in de versukkeling geraakt. Hoe moeilijk het ook is om er harde uitspraken over te doen: je kunt wel veilig stellen dat het er niet veel beter op geworden is.

Hoe zou dat komen? Die vraag zet ik hier in een breder kader. Het gaat niet alléén om dat doeltaalgebruik, maar om professionaliteit in algemenere zin. Het is lastig, maar ook nuttig om te proberen een antwoord te geven op de vraag: wat leefde en wat leeft er voor een professioneel zelfbeeld onder Nederlandse mvt-docenten in het voortgezet onderwijs? Hoe vond en hoe vindt 'de' mvt-docent dat een goede mvt-docent moet zijn? Dat ik daarbij sterk moet abstraheren en generaliseren is duidelijk. Toch kan zo'n poging tot beschrijving en analyse een aanzet zijn tot discussie en zelfbezinning in de beroepsgroep.

Ik noem eerst enkele aspecten waarin de professionaliteit van mvt-docenten tot uitdrukking komt. Vervolgens probeer ik de huidige situatie te verhelderen door een historische analyse. De geschiedenis van

het eigen vak ligt voor velen ver van het bed. Maar in het collectief onderbewustzijn leven veel opvattingen en (deels heilige) overtuigingen uit het verleden voort, die geen gelijke tred gehouden hebben met maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen. Als je wilt weten hoe je verder moet, is het kortzichtig om te negeren hoe je terechtgekomen bent waar je nu staat. Ik sluit af met een aantal aanbevelingen voor de beroepsgroep.

## Doeltaalgebruik

Het gebruik van de doeltaal in de les is al lang een beroepsideaal. Dat leert bijvoorbeeld een blik in oude jaargangen van het vakblad *Levende Talen*. In het jubileumnummer bij het 50-jarig bestaan van de VLLT in 1961 wordt geciteerd uit een artikel uit 1960 van een terugblikkende oud-leerling van de Openbare Handelsschool in Amsterdam:

'Het onderwijs in de vreemde talen was voortreffelijk. [...] Bij dit onderricht in vreemde talen werd weinig van het Nederlands gebruik gemaakt. Ik herinner mij, dat ik een der leraren in het

Engels nooit een volledige zin in het Nederlands heb horen zeggen. Toen ik kort na mijn eindexamen door hem op de tram in het Nederlands werd aangesproken, schrok ik een ogenblik, als wilde ik hem vragen: Spreekt u Nederlands?' (Elzinga 1961, 17).

Ook in 1961 was het kennelijk nodig om dit lichtende voorbeeld aan de mvt-collega's in het 'voorbereidend hoger en middelbaar onderwijs' voor te houden. Hoeveel docenten spraken en spreken hoeveel Frans, Duits en Engels in welke klassen in welke schooltypes? Dat is zeer moeilijk te achterhalen, en werkelijk betrouwbaar onderzoek ernaar is niet te vinden. Enquêtes onder docenten staan altijd onder de verdenking sociaal gewenste antwoorden op te leveren. Wie kijkt docenten echt op de vingers? In 1998 bezocht de onderwijsinspectie een groot aantal lessen, ter evaluatie van vijf jaar Basisvorming. Men was teleurgesteld over het doeltaalgebruik. In de lessen Frans spraken de docenten slechts in een vijfde van de lessen overwegend de doeltaal, bij Duits in eenderde en bij Engels in de helft van de lessen (Inspectie van het Onderwijs 1999, 33) – en dan misschien deels nog alleen omdat er een inspecteur bij zat.

#### *Afhankelijkheid van leermiddelen*

Waaruit valt de professionaliteit van mvt-docenten verder af te leiden? Het genoemde inspectieonderzoek naar de praktijk van de basisvorming beschrijft, zeer herkenbaar, een gemiddelde les Duits, Engels en Frans. Daaruit 'dringt zich het beeld op van klassikale en methodegebonden lessen, waarin het maken van opgaven centraal staat en de rest van de les daar omheen wordt gebouwd. De leer methode wordt strikt gevolgd en er gebeurt weinig buiten het boek om. Er wordt weinig Duits gesproken. Slechts in een klein

aantal gevallen is er sprake van boeiende en afwisselende lessen Duits' (Inspectie van het onderwijs 1999a, 28). De beschrijvingen voor Engels en Frans wijken inhoudelijk niet af.

Buitenlandse bezoekers van Nederlandse mvt-lessen verbazen zich over de mate waarin Nederlandse docenten zich van hun leergangen afhankelijk maken (bijvoorbeeld Bjerrum Jensen 2001, 20, weergegeven in Kwakernaak 2001a, 47). Komt dat alleen door het grote aantal lessen dat Nederlandse docenten moeten geven? Daar staat tegenover dat leraren hier eenvoudiger opgeleid worden, ook voor het tweedegraads gebied, na een tweevakking intermezzo van 1970 tot 1990. Dat zou moeten resulteren in een grotere kennis van vak en vakdidactiek in vergelijking met hun collega's in veel andere vergelijkbare landen, waar een docent, ook op eerstegraads niveau, minstens twee vakken geeft. De eenvoudigheid lijkt niet te resulteren in een sterke autonomie in de beroepsuitoefening. Een Deense gymnasiumdocent Engels en Duits beschreef in 2001 zijn indruk van de Nederlandse Tweede Fase havo/vwo: 'Veel meer dan wij dat kennen, lijkt die topdown bestuurd te worden door politici en economen, die niet veel ruimte vrijlaten voor een gefrustreerde, geproletariseerde en platgewalste beroepsgroep van leraren' (Bjerrum Jensen 2001, 22, weergegeven in Kwakernaak 2001a, 48).

#### *De betrokkenheid bij de beroepsgroep*

Een maat voor professionaliteit is ook de organisatiegraad, de deelname aan activiteiten die voor en door de beroepsgroep zelf worden georganiseerd waaronder nascholing, de mate waarin men zich via de vakpers en vakliteratuur op de hoogte houdt, en de deelname aan nascholing voorzover die van buiten de beroepsgroep wordt aangeboden.

Op deze punten lijken Nederlandse mvt-leraren niet hoog te scoren. In 1961 had de

Vereniging van Leraren in Levende Talen ruim 3300 leden (Baardman 1961, 31) voor de drie moderne vreemde schooltalen en Nederlands; momenteel zijn het er ongeveer evenveel, inclusief NT2 en de 'nieuwe' schooltalen, op een fors toegenomen aantal docenten. Edelenbos en De Jong (2004, 69) schatten de organisatiegraad op circa 20%, Westhoff in dezelfde publicatie op 10-20%. Hoeveel docenten *Levende Talen Magazine* en *Levende Talen Tijdschrift* lezen, is onbekend; misschien heeft de opsplitsing in 2000 gunstig gewerkt. Overigens zijn de 'gewone' docenten uit het voortgezet onderwijs in de redacties van deze bladen op de vingers van één hand te tellen. De studiedagen van *Levende Talen* worden goed bezocht evenals de tweejaarlijkse congressen, maar er is een grote groep *no show-collega's*. 'Van nascholing kan weinig verwacht worden, omdat die maar weinig docenten bereikt' (Westhoff in Edelenbos & De Jong 2004, 109). Een aanwinst zijn de internet-discussiegroepen.

De vakpolitieke betrokkenheid is de laatste paar jaar opgeleefd, vanuit de weerstand tegen de Tweede Fase havo/vwo en daarbinnen vooral tegen de deelvakken Duits en Frans. Maar verandert die protestbeweging als het protestdoel bereikt is in een opbouwende kracht?

### *Het ontstaan van de beroepsgroep*

Het beeld is wazig. Maar aangenomen dat de professionaliteit van de gemiddelde Nederlandse mvt-docent te wensen overlaat, wat zouden de oorzaken kunnen zijn? Ik wil een poging wagen om er een aantal te noemen. Een terugblik in de geschiedenis van de beroepsgroep maakt het mogelijk om lijnen te ontdekken in de ontwikkeling van het professionele zelfbeeld van mvt-docenten. Ik neem daarbij het ideaal van doeltaal = voertaal als leidraad.

Als geboortetijdstip van de beroepsgroep van mvt-docenten zoals we die op dit moment kennen, neem ik de tweede helft van de negentiende eeuw. Ook daarvoor werd allang vreemde-talenonderwijs (vto) gegeven, ook in schools verband, maar de status daarvan was niet hoog. Het beeld werd bepaald door freelancers en ondernemers: gouvernantes en taalmeesters, vaak native speakers, die (privé)lessen aanboden, en instituteurs, houders van particuliere Franse scholen, waar de hogere middenklasse haar kinderen naartoe stuurde.

Het door hen gegeven onderwijs was relatief sterk op het mondeling gebruik van de doeltaal gericht. Het was voornamelijk onderwijs in het Frans, dat als cultureel hoog in aanzien staande lingua franca gebruikt werd in de conversatie in de salons van de adel en hogere burgerij. Kuiper (1961, 31) citeert in zijn historische studie uit het *Verslag nopens den Staat der Hooge, Middelbare en Lagere Scholen van 1855/56*:

'Het onderwijs in de levende talen bleef over 't algemeen voldoende, schoon de behandeling der grammaticale regels hier en daar wetenschappelijker kon zijn en bij de beoefening dier talen meer werk van hare letterkunde behoorde gemaakt te worden.'

Hij voegt er aan toe:

'Ziehier een verwijt, dat de Franse scholen voortdurend voor de voeten wordt geworpen: de onsystematische, onwetenschappelijke behandeling van de grammatica, het niet uitgaan van de "gronden", maar het te hooi en te gras bijbrengen van wat onsamenhangende brokstukken Frans, vooral met het doel, die in de conversatie te berde te kunnen brengen. Rond dit verwijt concentreren zich de aanvallen van "geleerde", d.w.z. van klassiek gevormde

en universitair opgeleide schrijvers over schoolzaken.' (Kuiper 1961, 32).

Bij de instelling van de Hoogere Burgerschool in 1863 en de hervorming van de Latijnse school tot gymnasium in 1876 werden Frans, Duits en Engels verplichte vakken. De nieuwe beroepsgroep die daarvoor in het leven geroepen werd, had er groot belang bij om zich te distantiëren van zijn voorgangers. De Latijnloze hbs en verplicht onderwijs in de moderne vreemde talen waren nieuw en vooruitstrevend. Maar taalonderwijs was al zo'n anderhalf à twee millennia lang Latijnonderwijs, en pas een paar eeuwen moedertaalonderwijs, dat nog steeds tegen de schier onaantastbare status van de klassieke taalcultuur moest opboksen.

De eerste hoogleraar in een moderne vreemde taal, Duits in Groningen, kon in 1881 worden benoemd op grond van dezelfde wet op het hoger onderwijs van 1876 waarin ook het gymnasium werd ingericht. De argumentatie was, dat als de moderne vreemde talen verplichte vakken werden op het nieuwe gymnasium, er ook academisch gevormde leraren voor die vakken moesten worden opgeleid (Bartels 1963, 161 e.v.). De professoren en de leraren trokken zich aan elkaar op. De mvt-leraren versterkten hun zwakke maatschappelijke aanzien door zich te beroepen op de academische status van hun vakken. De professoren rechtvaardigden het bestaan van hun nieuwe academische disciplines met de maatschappelijke behoefte in de scholen. Maar hoewel zo'n honderd jaar lang de meeste afgestudeerden de school in gingen, wilden de universitaire taal- en letterkundestudies geen beroepsgerichte lerarenopleiding zijn.

### Opleiding

De grote meerderheid van de mvt-leraren, ook in wat we nu het eerstegraads gebied

noemen, werd niet gerekruteerd uit academisch opgeleiden. Kort na de instelling van de hbs werden voor de nieuwe beroepsgroep de bevoegdheden geregeld: de mo-aktes. Daarvoor werden staatsexamens ingericht. De examenstof was een afspiegeling van de academische taal- en letterkunde. Professoren en docenten daarin speelden een belangrijke rol in de mo-examencommissies.

De opleiding werd aan de vrije markt overgelaten. Men ging naar een collega die het examen gedaan had of volgde een schriftelijke cursus. Omstreeks 1910 namen instituten de opleiding meer georganiseerd ter hand, maar het bleef een deeltijdopleiding. Als tijdelijke variant richtte men in de jaren '60 tijds mo-opleidingen aan enkele universiteiten op, om het toenmalige lerarentekort snel op te lossen.

Pas in het kader van de Mammoetwet van 1968 werd de opleiding van docenten voortgezet onderwijs geprofessionaliseerd, met substantiële aandacht voor de onderwijskundige en vakdidactische aspecten. In 1970 begon de eerste Nieuwe Lerarenopleiding (NLO) voor het tweede- (en toen ook nog derde-)graads gebied, 17 jaar later de universitaire lerarenopleiding.

Dat gebrek aan een geprofessionaliseerde lerarenopleiding tot aan de jaren '70 was tegelijk een gevolg en één van de oorzaken van weinig beweging en ontwikkeling in het vreemde-talenonderwijs in Nederland. Zeer lang was hier de overtuiging: als de vakdocent in het voortgezet onderwijs zijn vak beheerst, dan leert hij de rest, dat wil zeggen het onderwijzen, vanzelf in de praktijk. (Vak)didactiek was geen onderwerp van serieus te nemen studie of intellectuele aandacht. Status had de vakinhoud, niet de vraag hoe die onderwezen moest worden. Dat er buiten Nederland een vreemde-talendidactiek bestond, werd door maar weinigen waargenomen.

*Academische bovenstroom, utilitaire onderstroom*

De academische taal- en -letterkundes van de moderne vreemde talen volgden het voorbeeld van de klassieke taal- en letterkunde. Daarin stonden taal en inhoud van de teksten van Griekse en Romeinse schrijvers centraal. In de ‘moderne’ taal- en letterkundestudies werden op vergelijkbare wijze de teksten van de eigen ‘klassieke’, gecanoniseerde schrijvers bestudeerd. Die erkende auteurs bepaalden wat ‘de taal’ was. Uit hun teksten stamden de bewijscitaten in de wetenschappelijke grammatica’s en de grote woordenboeken van de negentiende eeuw.

De door de taal- en letterkunde uitgedragen taalleertheorie was sterk ‘synthetisch’ georiënteerd. De taal werd in elementen opgedeeld: letters die klanken vertegenwoordigen, woorden, zinnen, teksten. De leerling moest bij de kleinste elementen beginnen en eerst jarenlang letters, klanken, woorden en grammatica oefenen, voordat hij zijn eigen zinnen en teksten kon gaan produceren. Aan de bestudering van de grammatica werd een grote vormende waarde toegekend (‘formele vorming’), ook onafhankelijk van het praktisch nut voor het leren van de taal. Dat was de taalkunde, die de docenten de klas binnendroegen en waaraan ze een groot deel van hun status ontleenden.

Dominant in de nieuwe beroepsgroep was dus de ‘geleerde’, academische oriëntatie. Daarnaast leefde ook nog een meer op de taalgebruikspraktijk gerichte onderstroom voort: de handelscorrespondentie. Daar werd veel aan gedaan, niet alleen in allerlei opleidingen voor de handel, maar ook in de hbs, speciaal in de later ontstane hbs-a en ook in de mulo. Die utilitaire, op direct maatschappelijk nut gerichte onderstroom kon profiteren van de status van de ‘geleerde’ grammatica, doordat deze bij het schrijven van handelsbrieven praktisch gebruikt kon worden.

Het spreken van de vreemde taal als doel van het onderwijs was duidelijk meer omstreden. In de didactische discussies van de negentiende eeuw duikt regelmatig het geringschattende standpunt op, dat spreken in de vreemde taal alleen relevant zou zijn ‘voor kelners en handelsreizigers’. Maar er waren ook andere meningen. De vertegenwoordigers van de ‘levende’ talen voelden in zekere mate, dat ze deze (uiteraard polemisch tegen de ‘dode’ taal Latijn bedoelde) benaming waar moesten maken door aandacht te geven aan de werkelijk levende, namelijk gesproken taal. De professoren in de Duitse, Engelse en Franse taal- en letterkunde moesten hun doeltalen ook spreken om contacten te kunnen onderhouden met hun collega’s in de germanistiek, romanistiek en anglistiek in de moederlanden. Als een echo daarvan werd in de school dan toch een zekere status verleend aan bepaalde vormen van spreken: de spreekbeurt (voordracht) en de discussie over literatuur, beide duidelijk ontleend aan het academisch bedrijf.

Voortzettingen van deze tradities zijn in de hedendaagse schoolpraktijk nog steeds aan te treffen. Schrijfvaardigheid betekent in het vreemde-talenonderwijs nog steeds brieven schrijven, al is het sinds de jaren ’70 geen handelscorrespondentie meer. Het gesprek over een gelezen tekst en de spreekbeurt zijn nog steeds springlevend, de laatste onder de nieuwe naam ‘presentatie’. Bij die tradities horen ook de sterke gefixeerdheid op geschreven taal als de ‘eigenlijke’ taal die primair geleerd moet worden, en de praktijk dat leren spreken een bijproduct van leren schrijven is.

*Het traditionele professionele zelfbeeld*

In de bovenstaande schets tekent het in de negentiende eeuw ontstane professionele zelfbeeld van de mvt-leraar zich af. Hij ontleende zijn beroepstrots vooral aan zijn gedegen

kennis van de grammatica, in het algemeen niet aan zijn mondelinge vaardigheden. Daarin had hij in zijn opleiding bitter weinig oefening opgedaan, voornamelijk impliciet in de grammatica-, vertaal- en literatuurcolleges, die in de doeltaal gegeven werden. In de loop van de twintigste eeuw werd wel de roep luid dat de doeltaal in de klas voertaal zou moeten zijn, maar velen voelden zich daartoe niet toegerust. Ze zouden daarbij kunnen zondigen tegen de vele grammaticaregels die ze zo gedetailleerd en uitvoerig onderwezen, geheel gericht op het schrijven. Bovendien zouden de leerlingen helemaal niets meer van die ingewikkelde grammatica begrijpen als ze die in de doeltaal onderwezen zouden krijgen.

De houder van de mo-b-akte of de doctoraalbul onderscheidde zich van de mo-a-aktebezitser door een gedegen kennis van de geschiedenis van de literatuur. Het literatuuronderwijs in de bovenbouw hoorde in de doeltaal gegeven te worden. Dat was immers op de hbs de voorbereiding voor 'het mondeling', namelijk 'de boekentest', waarin literatuur en spreekvaardigheid tegelijkertijd getoetst werden. Merkwaardig genoeg stond het gymnasium daar boven; hier werd een 'mondeling' voor de moderne vreemde talen niet nodig geacht. Een citaat uit 1961: 'Wanneer wij op een internationaal congres van leraren in levende talen vertellen dat onze gymnasiasten op hun eindexamen slechts een schriftelijke vertaling in goed Nederlands te leveren hebben, worden wij ongelovig aangekeken' (Baardman 1961b, 180).

De mvt-docent kende in feite geen didactiek voor de mondelinge vaardigheden. Het literatuuronderwijs was, uitgaand van het lezen, tegelijk oefening in het luisteren en spreken. In de onderbouw waren de grammaticaregels, het woordjesleren, het schriftelijk vertalen en het voorlezen de vaste grond, waaruit in de bovenbouw de mondelinge vaardigheden spontaan moesten opbloeien,

in de tekstsoorten 'voordracht/spreekbeurt' en 'gesprek over gelezen boeken'. Hoeveel verder zijn we nu?

### *Audiolinguale methode en communicatieve aanpak*

In de laatste drie decennia lijkt er in het Nederlandse vreemde-talenonderwijs (vto) meer veranderd te zijn dan de honderd jaar daarvoor. In de jaren '70 kwamen verschillende ontwikkelingen min of meer toevallig bij elkaar. De maatschappij als geheel werd vanaf de tweede helft van de jaren '60 heftig opgeschud door snelle economische en culturele veranderingen. Dat was merkbaar in de scholen. Dat in 1968 de Mammoetwet van kracht werd, had met de woelige jaren '60 op zich weinig te maken; die grootscheepse reorganisatie van het Nederlandse secundair onderwijs was al 15 jaar voorbereid. Maar deze organisatorische verandering bracht voor de moderne vreemde talen ook een vakdidactische *Wende* met zich mee. In 1970 werden nieuwe mvt-examenprogramma's vastgesteld, die buitengewoon summier uitvielen, maar hun uitwerking niet misten. Het ging nu om vier vaardigheden, en het vertrouwde vertalen was geen toetsvorm meer.

Dat bracht in het Nederlandse vreemde-talenonderwijs een inhaalslag op gang. In het buitenland had na de Tweede Wereldoorlog de audiolinguale methode zich verspreid. Uitgevers importeerden die nu in de vorm van leergangen die uit Engeland, Frankrijk en Zweden overgenomen werden. Na een jaar of tien werden die weer verdrongen door producten van eigen bodem. De scherpste audiolinguale kantjes waren er toen al van afgesleten, maar de leerboeken zaten wel anders in elkaar dan vóór 1970. De leesteksten waren voorzien van inhoudsvragen. Ook luisterteksten op band hadden – mondjesmaat – hun intrede gedaan. De vertaling in de vreemde

taal als voornaamste productieve oefenvorm was verdrongen door de invuloefening. Onveranderd was de centrale positie van de grammatica.

In dat laatste kwam pas verandering in de tweede helft van de jaren '80, toen de communicatieve aanpak het veld veroverde. Dat proces werd sterk bevorderd door het nieuwe examenprogramma lbo/mavo (de 'c/d-circulaire') van 1986. Dat verbood de gebruikelijke 'boekentest' als spreekvaardigheidstoets, voerde de term 'gespreksvaardigheid' in en bevorderde een nieuwe aanpak daarvan in de onderbouwleergangen. In veel leergangen kreeg de grammatica een duidelijk minder centrale positie dan voorheen. De invoering van de Basisvorming met bijbehorende kern-doelen in 1993 bevestigde die trend.

#### *De 'apartheid' van het literatuuronderwijs*

In de bovenbouw havo/vwo drongen de veranderingen trager door. Pas in 1998 werd het examenprogramma van 1970 vervangen. Wel kwamen in de loop van de jaren '70 en '80 complete bovenbouwleergangen op de markt, die een eind maakten aan een lange traditie waarin de bovenbouwdocent zelf zijn programma opstelde en daarvoor boekjes en teksten bij elkaar zocht. In deze bovenbouwleergangen bleef het literatuuronderwijs, op enkele voorzichtige integratiepogingen na, buiten beschouwing. Daarvoor bestonden al aparte boeken: literatuurgeschiedenissen en bloemlezingen. Die 'apartheid' was symptomatisch: steeds meer was het literatuuronderwijs losgeraakt van het taalvaardigheidsonderwijs. Het was altijd al een structureel probleem dat de vreemde taal het gesprek over de gelezen boeken bemoeilijkte. Door ontwikkelingen in de literatuurdidactiek met een sterkere nadruk op de leeservaringen en de literaire vorming van de leerling, viel de voertaalkeus steeds vaker uit in het voordeel van het

Nederlands. Ook werd onder andere door de inspectie steeds meer druk uitgeoefend om niet langer twee verschillende domeinen in één toets te beoordelen.

Dat de taalvaardigheid in dienst staat van de literatuur en omgekeerd, is allang geen algemeen aanvaarde visie meer op het vreemde-talenonderwijs. In 1980 vroeg Thijssen circa 1100 bovenbouwdocenten Duits onder meer naar 'argumenten voor handhaving van het literatuuronderwijs als onderdeel van het vak Duits'. Het argument 'Het is om allerlei redenen bevorderlijk voor de taalvaardigheid' werd slechts door 12% van de havo-docenten en 4% van de vwo-docenten aangekruist (Thijssen 1985, 108). Deze verbreking van de band tussen literatuur en taalvaardigheid ondermijnde het traditionele zelfbeeld van de mvt-docent, dat was afgeleid van de academische taal- en letterkunde. De klassieke literaire tekst was het snijpunt van de twee lijnen 'taalvaardigheid' en 'literatuur' geweest. Waren de taalkunde en de letterkunde aan de universiteit al lang verregaand onafhankelijke specialismen geworden, nu werd sluipenderwijs die 'apartheid' ook in de school een feit.

#### *Kennistoename, specialisatie en arbeidsdeling*

Een andere ontwikkeling kwam daar overheen. Vanaf de jaren '70 kwam een stortvloed van vakdidactische kennis op de mvt-docent af, die hij daarvoor, in een klimaat waarin alleen taal- en letterkundige deskundigheid van belang geacht werd, niet waargenomen had. Er vormde zich een nieuwe groep van vto-specialisten, niet alleen aan de geprofessionaliseerde lerarenopleidingen, maar ook aan nieuw opgerichte instituten als het Cito (1968) en de SLO (1972). Aan verschillende universiteiten ontstonden vakgroepen toegepaste taalkunde. Tot de jaren '70 waren de taal- en letterkundigen de natuurlijke leiders

geweest als het over de moderne vreemde talen als schoolvakken ging, bijvoorbeeld als sprekers op VLLT-jaarvergaderingen en als adviseurs van de overheid, maar nu werden dat de nieuwe vto-specialisten. Die keken heel anders naar de gangbare lespraktijk.

De docent werd geconfronteerd met nieuwe ideeën over talentdidactiek, die indruisten tegen de opvattingen die hij daarover in zijn schooltijd en opleiding had opgedaan. De studenten en afgestudeerden van de nieuwe lerarenopleidingen moesten zich zien te red- den in een schizofrene situatie: de boodschap- pen van hun opleiders en de vakliteratuur die ze moesten lezen, botsten vaak met de schoolcultuur waarin ze zich moesten inwer- ken. In de meeste gevallen was de schoolcul- tuur sterker.

Maar die cultuur was niet meer de oude. De mvt-docent raakte oude zekerheden en zijn daarop rustende zelfbewustzijn kwijt. De boodschappen van de vto-specialisten kon hij wel met argwaan of zelfs met agressie bejege- nen, maar hun ideeën drongen op den duur toch door via de examenprogramma's en de leergangen. Het Cito nam hem deels de exa- mens uit handen. De leergangen werden steeds complexer. De mvt-docent werd steeds minder architect en steeds meer aannemer van werk waarvoor anderen de plannen en de prefab-materialen aanleverden. Zijn relatief overzichtelijke wereld was veranderd in een krachtenveld van veelvuldige bemoeienissen en veranderingen. Hoe docenten dat ervaren, komt tot uitdrukking in het groepsinterview 'Wij leraren hebben ons onze professionalite- it af laten pakken' (Kwakernaak 1998).

### *Schoolcultuur en onderwijspolitiek*

Tegelijk werd de schoolorganisatie steeds complexer. Kon de mvt-docent voorheen vaak als eenmanssectie zelf bepalen wat hij deed, in de snel groeiende scholen moest hij steeds

meer samenwerken met collega's, coördina- toren en andere functionarissen. Was hij vroe- ger een soort kleine zelfstandige ambachts- man in zijn eigen werkplaats, langzaam maar zeker voelde hij zich veranderen in een pro- ductiemedewerker in een steeds complexere leerfabriek. Het product, zijn onderwijs, werd in steeds mindere mate zijn eigen, individuele werk. Bevrediging daarin vereiste in steeds sterkere mate een identiteitswisseling: van baas in eigen vak naar medewerker in een team, dat een gezamenlijk kwaliteitsproduct aflevert. Maar een hele beroepsgroep maakt zo'n overgang niet in één lerarengeneratie.

De maatschappij werd veel opener en de scholen veel massaler. Voorheen waren de schooltypes in sterkere mate standsscholen, die hun leerlingen betrokken uit een bepaalde sociale laag met een relatief homogene sub- cultuur, ook nog in zuilen opgedeeld. Nu werden de leerlingenpopulaties in alle opzichten heterogener. De verschillende sub- culturen emancipeerden zich en lieten hun eigen waarden en normen sterker gelden. Als gevolg daarvan moest de school meer dan vroeger haar toevlucht nemen tot extrinsieke motivatie. Cijfers, overgang en diploma wer- den belangrijker; de vakinhouden zelf legden het in de belangstelling van de leerlingen steeds meer af tegen het enorme aanbod in de media buiten de school. Daarmee correspon- deerde een toename van calculerend en mini- malistisch gedrag onder leerlingen.

De docent in het voortgezet onderwijs zag zijn maatschappelijke status achteruit gaan. Heel voelbaar werd dat, toen in de bezuini- gingen van de jaren '80 de beroepsgroep (althans de intreders vanaf dat moment, met dank aan de vakbonden) financieel achteruit- gezet werd in de HOS-nota (1986) van onder- wijsminister Deetman. De eisen aan de leraar en de werkdruk werden er niet minder om. In de jaren '90 ging de invoering van de Basisvorming en de Tweede Fase havo/vwo gepaard met politiek-bestuurlijke missers en



gezwalk. Dat was niet bevorderlijk voor de arbeidsvreugde op de onderwijswerkvloer.

### Extrinsieke en intrinsieke motivatie

De traditionele schoolcultuur en werkvormen waren schools, toegesneden op een flinke portie extrinsieke motivatie: in hoofdzaak klassikaal, frontaal lesgeven, veel individueel schriftelijk werk en overwegend gesloten taken. Daardoor kon de docent veel individuele controle uitoefenen en heldere voorwaarden stellen, met duidelijkheid over wat goed en wat fout was en eenduidige ‘prijzen’ voor zijn ‘handel’: het cijfer op rapport en diploma.

Maar naarmate de leerlingen minder volgzzaam werden, namen de emancipatorische boodschappen vanuit de onderwijskundige en vakdidactische theorie toe. Van 1974-1984 financierde de overheid het ‘mavo-project’, waarmee differentiatie binnen klassenverband bevorderd moest worden. Docenten moesten leerlingen individueel of in groepjes zelfstandiger aan meer gedifferentieerde taken laten werken. Voor de moderne vreemde talen mondde dat uit in de communicatieve aanpak. Door een sterker accent op levensecht taalgebruik zou het differentiatieprobleem zich vanzelf oplossen: verschillende leerlingen zouden dezelfde taalkaak in verschillende formuleringen en met verschillende taalmiddelen op verschillende niveaus kunnen volbrengen. De overdaad aan sterk gestuurde oefeningtypes, de vertaal oefeningen van vóór de jaren '70 én de invuloefeningen daarna, moest teruggedrongen worden ten gunste van meer open opdrachten, bij voorkeur mondelinge. Vergelijk de *Übungstypologie* van Neuner e.a. (1981), waaraan de groep Duits van het mavo-project bijdroeg.

Tegenover de toenemende ontremming van leerlingen om hun ongemotiveerdheid te uiten, stelde de communicatieve vreemde-

talendidactiek (intrinsieke) motivatie centraal als dé sleutel tot natuurlijke taalverwerving. Werkelijkheidsgetrouwe, communicatieve, dus verregaand open opdrachten in groepsverband zouden de leerlingen motiveren en natuurlijke taalverwervingsprocessen op gang brengen. De praktijk leerde dat zulke open opdrachten niet vanzelf tot een goede werksfeer met leermotivatie leiden, maar alleen slagen als de goede werksfeer inclusief leermotivatie er al is. Om die te scheppen vereiste de schoolcultuur juist in toenemende mate de inzet van extrinsieke motivatiemiddelen, dat wil zeggen de schoolse aanpak die nu net verlaten zou moeten worden.

Tot de verlangde spagaat was maar een beperkt aantal charismatische docenten in staat. Voor de meeste collega's bleef de kloof gapen tussen ideaal en werkelijkheid, tussen onderwijskundig-vakdidactische theorie en lespraktijk.

### Geschreven en gesproken taal

Het vreemde-talenonderwijs was gegrondvest op de geschreven taal en het schriftelijk werken. Maar de mobiliteit nam toe, de grenzen werden opener en de audiovisuele media evenaarden of overvleugelden de gedrukte. Onder taalwetenschappers groeide het inzicht dat spontaan gesproken taal de eigenlijke taal is, en geschreven taal een bijzondere, gestileerde en conservatieve variant.

Letterkundigen zijn – ondanks de mondelinge oorsprong van literatuur – sterk gericht op het geschreven woord. Ook binnen de taalkunde is de theorievorming nog sterker gebaseerd op geschreven dan op gesproken taal. Het onderzoek van taalverwervingsprocessen, die vooral in gesproken taal tot uitdrukking komen, staat relatief nog in de kinderschoenen. Aan tweedegraads lerarenopleidingen en in universitaire talenopleidingen blijft het grammaticaonderwijs vaak beperkt tot abstracte

beschrijvingsmodellen en wordt van inzichten uit taalverwervingsonderzoek en psycholinguïstiek weinig notitie genomen.

Geen wonder dat mvt-docenten zich overvraagd voelen door de eis om luister- en gespreksvaardigheid tot hoofddoel van hun onderwijs te maken. Die eis botst enerzijds met de traditionele opvattingen die bewust of onbewust in de hoofden doorleven, en anderzijds met de schoolcultuur, die op moeilijk beoordeelbare prestaties in gesproken taal niet ingesteld is. Met ongedisciplineerde leerlingen in grote klassen is het lastig mondeling oefenen. Mondige jongeren geven hun belangrijkste wapen, hun eigen taal, niet graag uit handen. Weliswaar is sinds een jaar of tien in de mvt-les het oefenen in tweetallen redelijk gebruikelijk geworden, maar met het vinden van oplossingen voor het probleem van de feedback en de toetsing kan geen echt begin gemaakt worden, zolang de belangrijkste randvoorwaarden, namelijk voldoende contacturen en kleine groepen, niet vervuld zijn.

### *Tweede Fase havo/vwo*

Bij de invoering van de Tweede Fase havo/vwo in 1998/1999 met bijbehorende nieuwe examenprogramma's liet de overheid de wettelijk geregelde veranderingen in het vakkenaanbod vergezeld gaan van een propaganda-offensief voor de studiehuis-aanpak. Dat was opnieuw een krachtige boodschap tegen de verchoolsing.

De sterke toename van het aantal examenvakken en daarmee vermindering van de beschikbare tijd per vak hadden meerdere gevolgen. De ruimte voor literatuuronderwijs werd sterk gereduceerd. Taalvaardigheid bleek de utilitaire kerntaak van het vreemdetalenonderwijs en van het talenleraarsberoep. Literatuur leek steeds minder een centraal vormingsmiddel en meer een marginaal cultuurverschijnsel voor liefhebbers. Hoe sterk

de tegenzin onder eerstegraads mvt-docenten was om dat te accepteren, bleek uit de wijd verbreide onwil om de literatuur 'uit handen te geven' en medewerking te verlenen aan geïntegreerd literatuuronderwijs in een nieuw apart vak – ook al is zo'n bundeling de logische consequentie van de 'apartheid' van literatuur binnen het vreemde-talenonderwijs en waarschijnlijk de enige kans om het literatuuronderwijs als geheel te redden van de versnippering en verdergaande marginalisering in de toekomst.

Deze angst voor professioneel identiteitsverlies werd versterkt door de Studiehuis-aanpak binnen het taalvaardigheidsonderwijs. Het gewenste zelfstandig leren van de leerlingen werd merendeels gerealiseerd als zelfstandig werken met schriftelijk materiaal. De afhankelijkheid van de leergangen en het schriftelijk werken werden daarmee opnieuw bevorderd, de eigen bijdrage van de docent aan het leerproces – inclusief doeltaalgebruik – verder gereduceerd. Veel docenten kregen het gevoel dat ze genoeg moesten nemen met geringere leerresultaten. Ook dat ondergroef het professionele gevoel van eigenwaarde.

De Tweede Fase-regeling van 1998/99 bevestigde de dominante positie van Engels als eerste en verplichte vreemde taal. Om ervoor te zorgen dat zoveel mogelijk leerlingen in de Tweede Fase met nog één of meer andere vreemde talen doorgingen, werden de deelvakken ingevoerd. Op advies van de Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten en de HBO-Raad concentreerde men het vwo-deelvak op lezen, het havo-deelvak op spreken-luisteren. Dat laatste bood een unieke historische kans op de ontwikkeling van een werkbare didactiek voor de mondelinge vaardigheden. Maar de randvoorwaarden waren te slecht en de ontwikkeltijd (één leerganggeneratie) te kort. Na massaal protest van de docenten Duits en Frans werd in 2003 besloten de deelvakken vanaf 2007 af te schaffen.

### Doeltaalgebruik

Bij het zelfstandig werken in het Studiehuis kwam het doeltaalgebruik, altijd al gereserveerd voor klassikale situaties, verder in het gedrang. Er waren altijd al weinig mvt-docenten geweest die ook in contacten met individuele leerlingen of kleine groepjes de doeltaal bleven hanteren. Het gebruik van de doeltaal wordt door de meeste docenten ervaren als een schoolse spelregel, die alleen geldt voor lesfasen waarin traditioneel klassikaal aan het onderwijsdoel gewerkt wordt, maar niet bij grammatica of literatuur. Als de inhoud belangrijk wordt, is de voertaal Nederlands, ook bij disciplinaire spanningen en conflicten. Daardoor blijft de vreemde taal letterlijk vreemd, op afstand.

Weinig mvt-docenten weten die ban te breken door ook bij scherpere confrontaties met leerlingen de doeltaal te hanteren, door ook op de gang leerlingen in de doeltaal aan te spreken of in gesprekken met de eigen sectiecollega's de gezamenlijke doeltaal te hanteren. Veel van de uitzonderingen hebben te maken met native speakers die in de Nederlandse scholen hun eigen moedertaal onderwijzen. Voor hen is de taal werkelijk communicatiemiddel, geen studieobject zoals voor de Nederlanders die hem moeizaam uit grammatica's en andere studieboeken hebben moeten leren. En helaas: heel wat mvt-docenten hebben weinig en/of alleen afstandelijke contacten met sprekers en de alledaagse cultuur van hun doeltaal.

### Zelfbeeld in overgang

De voorgangers van de beroepsgroep van mvt-leraren, de taalmeesters en de instituteurs van de Franse scholen, waren voor een groot deel native speakers, die als zelfstandige ondernemers hun best deden om de taal en de cultuur van hun land te verkopen. Ze had-

den geen diploma's en geen geformaliseerde opleiding. In de tweede helft van de negentiende eeuw werden mvt-docenten ambtenaren, gerekruteerd uit Nederlandstaligen die de doeltaal uit 'geleerde' boeken en in 'geleerde', formele onderwijssituaties verworven hadden. Toen de beroepsgroep in de laatste decennia van de twintigste eeuw de statusstrijd tegen de klassieke talen niet meer hoefde te voeren, had de negentiende-eeuwse 'geleerdheid' haar waarde verloren. De maatschappij vroeg om een breder en ander repertoire dan grammatica, schriftelijk vertalen en gesprekken over gelezen boeken, en om een minder afstandelijke en academische benadering. Steeds duidelijker werd de vraag naar een bredere oriëntatie op de vreemde taal en de vreemde cultuur in veel ruimere zin dan alleen de gecanoniseerde literatuur.

Tegelijkertijd werd in de wetenschap de aandacht voor natuurlijke taalverwervingsprocessen sterker. Volgens de negentiende-eeuwse, 'synthetisch' georiënteerde taalleertheorie moest de taal voorgesneden en hapklaar in letters en klanken, woorden en grammaticaregels opgediend worden. Als in de onderbouw deze 'baselementen' geleerd en geoefend waren, konden daar in de bovenbouw zorgvuldig foutloze zinnen en teksten mee geconstrueerd worden. De doeltaal als blokkendoos, of in een andere metafoor: na drie jaren geïsoleerde zwembewegingen op het droge mocht de leerling pas in de bovenbouw volgens strakke regels baantjes zwemmen. De communicatieve aanpak legde veel sterker de nadruk op een 'taalbad(je)' vanaf het begin: veel aanbod van authentiek taalgebruik plus reproductie en variatie van grotere 'taalbrokken', die langzamerhand geanalyseerd en wendbaarder gemaakt worden. Met dat 'taalbadwater' kwam meer cultuur mee: meer teksten over mensen en toestanden in de doellanden, daartegenover minder papieren exercities met abstracte grammaticaregels.

Zo keerden de mvt-docenten in zekere zin terug naar de aanpak van hun voorgangers, de taalmeesters en de *instituteurs*. De communicatieve tendens sloeg het eerst aan in het tweedegraads gebied, waarin de leerlingen altijd al meer moeite hadden met abstracte grammatica, dikke boeken en een overdaad aan schriftelijk werk. Maar juist daar kon de communicatieve aanpak zich maar beperkt ontplooiën door een schoolcultuur die schoolse methodes uitlokte. Bij de eerste-graders waren het de ‘geleerde’ tradities die sterker doorwerkten. Het resultaat is een vreemde-talenonderwijs dat pretendeert de levende, gesproken taal te onderwijzen, maar nog steeds verregaand aan geschreven taal op papier of computerscherm gekluisterd blijft. Er is een beetje winst geboekt bij het spreken, maar die weegt voor veel docenten niet op tegen het verlies bij het schrijven. Veel onvrede bij docenten is daarop terug te voeren. Die wordt nog niet echt productief gemaakt door gericht ontwikkelwerk aan een didactiek voor de mondelinge vaardigheden.

De academische taal- en letterkundes waar de ‘geleerdheid’ oorspronkelijk vandaan kwam, zijn intussen de oude niet meer. Hun verplichtingen aan de schoolvakken hebben ze al decennia geleden uit handen gegeven aan de vto-specialisten. Ze heten inmiddels ‘talen en culturen’, om hun veranderende, bredere oriëntatie te markeren. De schoolvakken heten in de havo/vwo-examenprogramma’s nog steeds ‘taal en letterkunde’, maar dat kan niet lang meer duren. Mvt-docenten moeten hun nieuwe identiteit nog vinden – als grensverleggers, als openers van deuren naar andere mensen in andere culturen in andere landen.

### De toekomst

De in de jaren ’70 ingezette ontwikkeling is nog lang niet ten einde, inclusief de huidige

tegenstrijdigheden, verwarring en onzekerheid in het professionele zelfbeeld van de mvt-docent. Welke kant(en) het uiteindelijk op zal gaan, is moeilijk te voorspellen. Slingerbewegingen zijn niet uit te sluiten. Ik waag het toch een aantal lijnen door te trekken naar de toekomst, in de vorm van enkele adviezen die mvt-docenten misschien kunnen gebruiken bij het definiëren van hun professionele identiteit.

1. DIALOOG MET ANDERE BELANGHEBBENDEN  
Blijf kritisch tegenover alle betweters, bemoeiallen en andere lastige buitenstaanders, van onderwijspolitici, schoolleiders, ouders tot en met onderwijskundigen, vreemde-talendidactici en overige stuurlieden die aan wal staan. Maak ze duidelijk wat de belemmeringen zijn. Maar bezin je ook op wat misschien wél kan. Doe niet a priori alles wat ze te berde brengen af als schrijftafeltheorie en onzin. Het onderwijs, dus ook het vto is een zaak van iedereen. Natuurlijk hebben docenten daar een belangrijke stem in. Maar als je wilt dat niemand zich met jouw zaken bemoeit, zit je in het onderwijs per definitie verkeerd. De school is een maatschappelijk dienstverleningsinstituut.

### 2. TEAMWORK

Bedenk dat professionele kwaliteit in het leraarsberoep niet meer alleen op individuele basis, maar de laatste decennia vooral in teamverband moet worden gemaakt. Natuurlijk blijft het van het grootste belang dat jouw lessen goed zijn, maar investeer ook in gezamenlijke sectie- en schoolkwaliteit. Dat is een zaak van geven en nemen.

### 3. DOELTAAL = VOERTAAL

Maak in je eigen sectie afspraken over het gebruik van de doeltaal als voertaal. Maak er desnoods een meerjarenplan van, waarin je langzamerhand het aantal situaties en plekken waar je met leerlingen en met de collega’s

onder elkaar de doeltaal spreekt, uitbreidt. Laat je daarin niet de loef afsteken door andere mvt-secties.

#### 4. LITERATUUR

Als je literatuurliehebber bent: ga door met bevolgen onderwijs daarin, maar kijk uit voor hobbyisme. Behandel literatuur niet als verheven doel op zich, maar als middel om de leerlingen beter zicht te verschaffen op de wereld van de sprekers van je doeltaal. Verbreed, als je dat nog niet gedaan hebt, je definitie van 'literatuur' tot 'fictie' en 'audiovisuele teksten', en vergeet verwante non-fictionele tekstsoorten niet, zoals reisverhaal, biografie, dagboek, reportage, documentaire enzovoort. En bedenk: als je je literatuuronderwijs in het Nederlands geeft, wat doet dat onderwijs dan in de mvt-les?

#### 5. PROFILERING

Ontwikkel ideeën voor kwaliteitsverbetering van de bestaande programma's en voor punten waarmee je als (vreemde-)talensectie(s) aan de weg kunt timmeren. Houd de koers van je schoolleiding in de gaten en probeer die op tijd te beïnvloeden. Bedenk dat in de komende jaren veel gevraagd gaat worden van doelgericht politiek handelen van scholen en groepen daarbinnen. De politici, ambtenaren en hun adviseurs beseffen dat ze in de afgelopen jaren veel krediet verspeeld hebben en leggen de bal bij de scholen – misschien wel om over enkele jaren van wildwesttoestanden de touwtjes weer stevig in handen te nemen. In dit klimaat kun je beter maar niet afwachten en protesteren als het te laat is, zoals veelal gebruikelijk in lerarenland.

Bedenk op tijd wat je wilt met je vreemdetalenonderwijs en met je sectie, het best in samenwerking met andere talensecties. Bedenk punten waarop je je wilt profileren, bijvoorbeeld: intensieve contacten met je doelland(en), interculturele vorming, literatuur als toegang tot het doelland, audiovisu-

ele vorming, extra aandacht voor (creatief) schrijven in de vreemde taal, bijzondere aanpak van woordenschat- of grammaticaverwerving, bijzondere aandacht voor de mondelinge vaardigheden, enzovoort (zie bijvoorbeeld de suggesties in Kwakernaak 2001b).

#### 6. MEER CONTACTUREN, KLEINERE GROEPEN EN TAALASSISTENTEN

Claim bij je schoolleiding meer contacturen en kleinere groepen, met het oog op de mondelinge vaardigheden, en organiseer taalassistenten, alles onder het motto 'Taal moet klinken'. Maar voor wat hoort wat: zorg dan ook dat die taal echt klinkt, om te beginnen uit jouw mond. Gebruik de kostbare contacttijd voor zaken die alleen in de contacturen kunnen en moeten. Dat is vooral mondeling werk, dus gespreksvaardigheid of ander werk waarbij de doeltaal voertaal is. Maak je schoolleiding duidelijk dat dialogische mondelinge vaardigheden niet in schriftelijke opdrachten en aan de computer kunnen worden getraind, maar een levende, vaardige docent vereisen. Werk dan ook aan een duidelijke en systematische gespreksvaardigheidslijn in je hele programma, doorlopend van onder- tot en met bovenbouw.

#### 7. VAK BIJHOUDEN

Houd je op de hoogte van vakpolitieke ontwikkelingen en van ideeën voor je vakprogramma door beroepsgroepcontacten en -activiteiten buiten je eigen school: lees de vakpers, bezoek websites, studiedagen en congressen, word lid van internet-discussiegroepen en doe mee aan het debat. Houd natuurlijk ook je vak bij, niet alleen je eigen taalvaardigheid, maar ook de ontwikkelingen in je doeltaal, in je doelland(en), in de didactiek van je vak, in vreemde-taalverwervingsonderzoek. Ook van je tandarts, je automonteur en je fysiotherapeut verwacht je dat ze niet decennia lang teren op wat ze ooit op school en in hun opleiding geleerd hebben.

8. ZELFSTANDIGE VOORTZETTING VAN HET

TAALLEERPROCES

Bedenk dat bijna al je leerlingen met 'jouw' taal straks zelfstandig verder moeten, zonder leergang, zonder huiswerk, zonder rapport, zonder examen en zonder docent. Stuur ze niet weg met alleen maar vijftig grammaticaregels, vijfhonderd ingevulde gatenzinnen en duizend overhoorde woorden. Leer ze vanaf het begin zwemmen in een taalbad(je), en leer ze hoe ze hun taalleerproces straks zelfstandig kunnen voortzetten.

9. NIET BIJ TAAL ALLEEN

Metsel je doelland(en) niet dicht met woordjes en grammatica. Bedenk dat jouw doeltaal voor de leerlingen geen studieobject is of moet worden zoals hij voor jou was of is, maar alleen een middel om contact te maken met mensen uit jouw doelland(en). Draag daarom niet in de eerste plaats de taal de klas binnen, maar de mensen en de levende alledaagse cultuur van die landen. Iedere les die alleen maar over taalproblemen gaat, is armetierig. Zorg zowel in je professionele als in je persoonlijke leven voor contacten met sprekers van jouw doeltaal, zodat je daaruit kunt putten in je les. Dat motiveert leerlingen om zelf die contacten te zoeken.

LITERATUUR

Baardman, G.G. (1961a). Uit de geschiedenis der vereniging. *Levende Talen*, Jubileumnummer, december 1961, 30-46.

Baardman, G.G. (1961b). Geschiedenis van het onderwijs in het Frans in Nederland in de twintigste eeuw. *Levende Talen*, Jubileumnummer, december 1961, 141-185.

Bartels, A. (1963). *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863-1963*. Groningen: Wolters.

Bjerrum Jensen, K. (2001). Det hollandske gymnasium er topstyret af politikere og økonomer. *Gymnasieskolen*, 84, 3, 20-22.

Edelenbos, P. & Jong, J.H.A.L. de (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland. Een situatieschets*. Enschede: NaB-MVT.

Elzinga, S. (1961). *Levende Talen: 1911-1961 (Ervaringen en bespiegelingen)*. *Levende Talen*, Jubileumnummer, december 1961, 11-20.

Inspectie van het Onderwijs (1999a). *Duits in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Den Haag: SDU.

Inspectie van het Onderwijs (1999b). *Engels in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Den Haag: SDU.

Inspectie van het Onderwijs (1999c). *Frans in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Den Haag: SDU.

Kuiper, W. (1961). *Historisch-didactische aspecten van het onderwijs in het Duits*. Groningen: Wolters.

Kwakernaak, E. (1998). Wij leraren hebben ons onze professionaliteit af laten pakken. *Levende Talen*, 533, 450-457.

Kwakernaak, E. (2001a). Een lesje Denemarkenkunde. Het Nederlandse onderwijs gezien door de ogen van een Deense collega. *Levende Talen Magazine*, 88, 8, 47-48.

Kwakernaak, E. (2001b). Profilerings van vreemdetalenonderwijs. In Breuker, P. e.a. (red.), *Nieuwe perspectieven voor onderwijs en opleiding* (pp. 33-65). Groningen: UCLO.

Neuner, G., M. Krüger, U. Grever (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Thijssen, M. (1985). *Het literatuuronderwijs Duits aan reguliere dagscholen voor HAVO en VWO. De praktijk in 1980 en voorstellen voor de praktijk*. Dissertatie KUN. Nijmegen.