

De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?

Rick de Graaff & Dirk Tuin (red.)

Uitgave ter gelegenheid van het expireren van
het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT)
en het emeritaat van prof.dr. G(erard) J. Westhoff,
op 5 februari 2009.

Een coproductie van
NaB-MVT, Enschede
IVLOS, Universiteit Utrecht

Rick de Graaff & Dirk Tuin (red.)

De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?

IVLOS, Universiteit Utrecht
NaB-MVT, Enschede

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

de Graaff, R., & Tuin, D. (red.), 2009

De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?

Uitgave ter gelegenheid van het expireren van het Nationaal Bureau Moderne
Vreemde Talen (NaB-MVT) en het emeritaat van prof. dr. G(erard). J.
Westhoff, op 5 februari 2009.

Een coproductie van NaB-MVT, Enschede & IVLOS, Universiteit Utrecht.

ISBN 978 – 90 – 393 – 4993 - 9

Trefwoorden: vreemdetalenonderwijs, taaldidactiek, taalbeleid,
toekomstscenario's

Print: Budde Grafimedia, Nieuwegein.

Inhoudsopgave

Stellingen	7
-------------------	---

Inleiding

<i>De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?</i> Dirk Tuin & Rick de Graaff	11
--	----

Doelen en toetsing van vreemdetalenonderwijs

1. <i>Met het referentiekader een betere toekomst tegemoet?</i> Gé Stoks	17
2. <i>Internationalisering als drijvende kracht van het vreemdetalenonderwijs</i> Henk Oonk	27
3. <i>Diversiteit in het Europese talenonderwijs: over praktische noodzaak en theoretische verdieping</i> Peter Broeder & Carel van Wijk	37
4. <i>De invloed van het ERK op de toetsing van vreemde talen</i> Erna van Hest	55
5. <i>Gemiddelden en varianties: Het onderschatte belang van varianties</i> Huub van den Bergh	69

Vreemdetalendidactiek

6. <i>Ovale wielen en ronde emmers</i> John Daniëls	83
7. <i>Vreemde talen leren over 50 jaar</i> Jan Hulstijn	95
8. <i>Over het bestaansrecht van zelfstandig leren in het vreemdetalenonderwijs</i> Peter Bimmel	103

4 Inhoudsopgave

9. *Taalonderwijs en de factor tijd. Het spanningsveld tussen effectieve leerhandelingen en beperkte onderwijstijd* 119
Machteld Moonen
10. *De enige echte vernieuwing: tweetalig onderwijs* 131
Kees de Bot & Anne Maljers
11. *Tweetalig onderwijs: beter geschoolde leerlingen in 2024* 147
Marjolijn Verspoor & Peter Edelenbos
12. *Spreekvaardigheidsdidactiek en ICT* 165
Alessandra Corda, Ton Koenraad & Maartje Visser
13. *Meertaligheid als startpunt voor het leren van een andere taal* 183
Dick Meijer
14. *Taal en interculturele competentie: de culturele ontdekkingsreis van de homo parlans gaat verder dan de school* 197
Hetty Mulder & Daniela Fasoglio
15. *Meertaligheid in het beroepsonderwijs* 209
Ella van Kleunen

Taalonderwijsbeleid

16. *Eerder beginnen en langer doorgaan* 217
Kathleen Torrance & Maaïke Beuving
17. *Ontwikkeling, maar ook Vooruitgang? De Europese Unie en het vreemdetalenonderwijsbeleid in Nederland* 231
Theo van Els
18. *Engels na ruim twintig jaar in het basisonderwijs: Push it or leave it!* 249
Ron Oostdam

	<i>Inhoudsopgave</i>	5
19. <i>Keuzes en de kansen op kwaliteitsverbetering</i> Peter Edelenbos & John de Jong		265
20. <i>Vernieuwing van het vak: De rol van vakteams en experts in de praktijk van het vreemdetalenonderwijs</i> Wolfgang Herrlitz		277
21. <i>Professionele talentocenten in een meertalige Europese samenleving</i> Rick de Graaff		291
22. <i>Ferdinand Mertens: ‘Schrap Duits en Frans ten bate van Engels’</i> Nely van Dam		305
Over de auteurs		313

Stellingen

Doelen en toetsing van vreemdetalenonderwijs

1. De eenzijdige aandacht voor de niveaus in het ERK leidt tot een verschraling van het talenonderwijs. *(Stoks)*
2. Laten we gebruik maken van het succes van het tweetalig onderwijs Engels en alle betrokkenen overtuigen van de noodzaak om ook de Duitse en Franse taal een stimulans te geven. Een uitstekend instrument is dan de Standaard tto, die aangepast zou kunnen worden door de norm van 50% Engelse taal te vervangen door 40% Engelse taal en 10 % Duits of Frans. *(Oonk)*
3. Het talenonderwijs van de meertalige Europeaan kan met een flexibele en geactualiseerde lijst van prioriteitstalen adequater inspelen op verschuivingen in de status en positie van Europese talen. *(Broeder & Van Wijk)*
4. Over 10 jaar is er geen sprake meer van klassikaal taalonderwijs of -toetsing. Elke taalleerder verwerft zijn kennis via een internationale e-learning omgeving en toetst zijn kennis via zijn mobiele telefoon. *(Van Hest)*
5. Taalmeesters worden rekenmeesters. In toekomstig onderzoek speelt methodologie en statistiek een veel grotere rol dan nu gebruikelijk is. *(Van den Bergh)*

Vreemdetalendidactiek

6. Onderzoekresultaten uit de onderwijswetenschap moeten in de toekomst zodanig toepasbaar zijn in de lespraktijk dat docenten ze in hun lessen gaan toepassen en er vervolgens over rapporteren. *(Daniëls)*

8 Stellingen

7. Voor het lezen en schrijven in vreemde talen zal men al in de nabije toekomst in toenemende mate een beroep doen op elektronische hulpmiddelen. De noodzaak om een of meer vreemde talen te leren zal daardoor afnemen. (*Hulstijn*)
8. De invoering van het studiehuis in het Nederlandse onderwijs is ernstig tekort geschoten t.a.v. het opbouwen van de *learner autonomy*. Mocht de Onderwijsraad zijn zin krijgen met betrekking tot de eis dat de toepassing van (nieuwe) onderwijsmethoden empirisch onderbouwd moet worden, dan is het noodzaak in de komende vijftien jaar veel meer (actie-)onderzoek te doen naar de effecten van zelfstandig leren bij de vreemde talen. (*Bimmel*)
9. In plaats van leerhandelingen te proppen in het keurslijf van een 50-minuten lesrooster, moet het lesrooster ingericht worden op basis van wat er uit onderzoek bekend is over effectieve leerhandelingen. Dit betekent dat lesroosters van 45 of 50 minuten moeten worden afgeschaft, en beter per direct dan pas over 15 jaar. (*Moonen*)
10. Tweetalig onderwijs is de enige vernieuwing in het onderwijs van de afgelopen decennia die werkt. (*De Bot & Maljers*)
11. Leerresultaten van T*TO-leerlingen verbeteren op korte termijn en de eindresultaten zijn beter. Experimenteren met varianten van T*TO moet een hoge prioriteit krijgen. De spin-off voor de dagelijkse praktijk van het reguliere vreemdetalenonderwijs is van levensbelang voor de eerste en misschien de tweede verplichte vreemde taal. (*Verspoor & Edelenbos*)
12. Bij gebruik van ICT in het talenonderwijs is de eerste associatie van de meeste taaldocenten nu: leerlingen online vocabulaire- en grammaticaoefeningen laten maken op de computer, met feedback op goede en foute antwoorden. In 2025 zal de eerste associatie zijn: leerlingen via mobiele, draadloze apparaten die digitale audio- en video kunnen ondersteunen aan spreekvaardigheid laten werken. (*Corda, Koenraad & Visser*)

13. In het funderend onderwijs is het een must meer aandacht te schenken aan hoe een taal geleerd wordt dan aan het leren een specifieke taal. *(Meijer)*
14. Alleen intercultureel competente burgers kunnen de vreemde taal goed spreken. *(Mulder & Fasoglio)*
15. In 2024 is er geen vraag meer naar talentdocenten die slechts één taal in afzondering doceren zoals nu het geval is. *(Van Kleunen)*

Taalonderwijsbeleid

16. Eerder beginnen met een vreemde taal in het onderwijs versterkt het aanleren van de Nederlandse taal. *(Torrance & Beuwing)*
17. Het vreemdetalenonderwijsbeleid van Nederland moet enkel vanuit het perspectief van de Nederlandse maatschappij bepaald worden. De Europese Unie heeft daar geen zeggenschap over. De talensituatie van de Europese Unie is, verder, slechts één van de factoren waarmee de Nederlandse overheid bij het bepalen van haar beleid rekening zal houden. *(Van Els)*
18. Voorstellen voor vroeg vreemdetalenonderwijs vanaf groep één op de basisschool zijn ideologische luchtflitserie en absoluut onzinnig en onuitvoerbaar voor de onderwijspraktijk. *(Oostdam)*
19. Pas wanneer leerlingen bij afsluiting van het verplicht onderwijs de vier vaardigheden in het Nederlands minimaal op niveau B2 en in het Engels minimaal op niveau B1 beheersen is er ruimte voor een tweede vreemde taal, waarvoor dan Chinees en Spaans vanwege de verspreidingsgraad en het economische belang als eersten in aanmerking komen. *(Edelenbos & De Jong)*
20. Alle vernieuwingsprojecten in het VO kunnen – als mislukking – achterwege blijven, tenzij de teams van vakdocenten zich deze projecten eigen maken en ze actief in de praktijk van hun vak uitvoeren. *(Herrlitz)*

10 *Stellingen*

21. Talendocenten moeten als professionele beroepsgroep het recht en de plicht hebben om zich blijvend te scholen en te ontwikkelen in taalvaardigheid, vakkennis en vakdidactiek. Maatregelen tegen het lerarentekort zijn zinloos wanneer de professionaliteit en professionele ontwikkeling van talendocenten niet gegarandeerd kan worden. (*De Graaff*)
22. Schrap Duits en Frans ten bate van Engels. (*Mertens*)

Inleiding

De toekomst van het talenonderwijs: Nodig? Anders? Beter?

Dirk Tuin

NaB-MVT

Rick de Graaff

IVLOS, Universiteit Utrecht

Grenzen open! Monden dicht? De titel van deze in december 1988 gehouden conferentie geeft heel treffend weer voor welke vraag we toen stonden. De Europese binnengrenzen zouden in 1992 gaan verdwijnen en dat maakte een vrijer verkeer van goederen en personen mogelijk. Dit leidde tot zorg. Niet alleen bij het bedrijfsleven maar ook bij de overheid en het onderwijs. Zij signaleerden knelpunten in de toerusting van burgers, werknemers en leidinggevendenden wat betreft het gewenste beheersingsniveau van vreemde talen. De conferentie leidde tot de conclusie dat verbetering van de situatie samenhangende actie nodig maakte. Het aanbod van vreemde talen(onderwijs) diende voldoende afgestemd te worden op de verwachte toenemende behoefte. Daartoe moest "de bevordering van de kennis en het gebruik van de moderne vreemde talen in een samenhangend kader" (OCW, 1991) worden beschouwd.

Dat gebeurde in "Horizon Taal", een nationaal actieprogramma voor vreemde talen (NAP-MVT), opgesteld door prof. dr. T.J.M. van Els. Het bestond uit een groot aantal aanbevelingen om de Nederlander wat zijn taalvaardigheid betreft voldoende toe te rusten en toegerust te houden. De overheid bleek hier veel belang aan te hechten. Voor de implementatie van de aanbevelingen werd in 1992 bij kabinetsbesluit een taakgroep ingesteld. De hele operatie werd financieel gedragen door de ministeries van OCW en EZ. In de taakgroep was op hoog niveau ook het bedrijfsleven vertegenwoordigd. De uitvoering stond aanvankelijk onder leiding van Van Els, maar werd vanaf 1994 gedeeld met prof. dr. G.J. Westhoff. In het eindrapport "Talen achter de horizon?" (NAP, 1996) maken zij de balans op. Van een impuls zoals die met Horizon Taal

gedurende een viertal jaren gegeven werd, mochten geen wonderen verwacht worden. Zij pleitten er dan ook voor aan het NAP-MVT in enigerlei vorm een vervolg te geven. "Zal dat niet gebeuren, dan zullen talen weer achter de Horizon verdwijnen. Ondanks alle pogingen om de talenkennis van de Nederlander betere kansen te bieden", zoals in het voorwoord valt te lezen. "Ondanks de gezamenlijke inspanningen van ministeries, bedrijfsleven en onderwijs. Ondanks de maatschappelijke en economische noodzaak om te investeren in talenkennis." (op.cit.)

Het ministerie van OCW nam het advies om "een beperkte voorziening" voor vreemde talen in het leven te roepen over. Dat werd het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT). Als directeur ervan benoemde OCW Gerard Westhoff. Bij diens benoeming verschoof in de taakstelling van het bureau de aandacht van beleids(politieke) kwesties (hoeveel en welke talen?) naar factoren die van belang zijn in het proces van het verwerven van een taal. Niet verwonderlijk gezien de leerstoel die Westhoff 15 jaar lang bekleed heeft aan de Universiteit Utrecht als hoogleraar Didactiek van de moderne talen, in het bijzonder de taalvaardigheid. Zijn emeritaat op 5 februari 2009 valt samen met de opheffing van het NaB-MVT. Dat had als algemene opdracht te fungeren als adviserende en innoverende instelling die opereert tussen beleid, onderzoek en praktijk op het terrein van het vreemdetalenonderwijs en als verbindende schakel tussen alle partijen die een bijdrage leveren aan de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs.

Het met emeritaat gaan van Gerard Westhoff en het expireren van het NaB-MVT zijn aanleiding voor enige reflectie. Waar hebben de onderwijsontwikkelingen van de laatste 15 jaar ons wat vreemde talen betreft gebracht? Waar staan we nu en hoe zal het onderwijs er over nog eens 15 jaar uitzien? Slagen we erin antwoorden te vinden op vragen rond het eerder beginnen met vreemde talen in het onderwijs (of moeten we hier helemaal niet op inzetten?). Heeft het Engels dan andere talen uit het onderwijs verdrongen of zal het als apart vak uit het onderwijs verdwenen zijn en wordt het alleen nog geleerd in het kader van tweetalig onderwijs? Zijn vreemde talen als vak dan afgeschaft omdat je een vreemde taal gedurende een jaar in het buitenland leert? Is door de verdere toename van digitale tv en internet het eenzijdig accent op Angelsaksische producties doorbroken en worden ook andere talen "buiten de

school geleerd"? Is iedereen aan het ERK? Ofwel: is talenonderwijs in de toekomst nog nodig? Moet het anders? Kan het beter?

Op dit soort vragen gaat deze bundel in. Hij is samengesteld uit 22 bijdragen, geschreven door auteurs met een wetenschappelijke achtergrond die hebben samengewerkt met Gerard Westhoff en/of het NaB-MVT. Hun is gevraagd vanuit hun specifieke achtergrond uitspraken te doen over hoe het vreemdetalenonderwijs zich zal ontwikkelen en er over 15 jaar uit kan zien op grond van wat zij nu weten. Het zijn stuk voor stuk deskundigen die zeer goed op de hoogte zijn van de ontwikkelingen op hun gebied. Zij moesten zich bij hun uitspraken baseren op resultaten uit onderzoek en wetenschappelijke inzichten. Dat was een voorwaarde.

De vraag hoe het vreemdetalenonderwijs zich zal kunnen ontwikkelen, op grond van wat we nu weten, mocht breed opgevat worden. Het kon gaan over wat er kan of moet gaan gebeuren, wat er gedaan kan of moet worden, waarvoor men moet vrezen dan wel oppassen, enz. Die voorspellingen, aanbevelingen, waarschuwingen mochten betrekking hebben op situaties of op trends. Het hoeft dus over 15 jaar nog geen werkelijkheid te zijn. Ook 'vreemdetalenonderwijs' mocht ruim geïnterpreteerd worden. Het mocht alle aspecten van het al dan niet reguliere onderwijs betreffen, maar ook de maatschappelijke behoefte zoals gevoeld en gewenst, het verwachte gebruik (in Nederland, Europa of de rest van de wereld), de toetsing en examens, het gewenste en het bereikte niveau, de inhoud, accenten/trends/resultaten in wetenschappelijk onderzoek. De bijdragen mochten gedurfd en visionair zijn - graag zelfs!- maar vanzelfsprekend wel onderbouwd vanuit theorie of empirie, consistent en controleerbaar.

De bijdragen zijn heel verschillend van aard geworden. Van academisch -met een veelheid aan referenties- tot journalistiek opiniërend en beschouwend. We hebben ze gerangschikt in drie categorieën: bijdragen die van doen hebben met (1) doelen en toetsing (wat moet op welk niveau bereikt worden en hoe houd je bij wat bereikt wordt?); (2) vreemdetalendidactiek (verwachtingen ten aanzien van de vormgeving van het vreemdetalenonderwijs); (3) taalonderwijsbeleid (welke maatregelen moet je nemen die tot verandering van regelgeving en procedures inzake onderwijs(vernieuwing) leiden?). Dat we bijdragen onder een

bepaald thema hebben geplaatst hoeft niet noodzakelijkerwijs te betekenen dat ze zich daartoe beperken. Sommige bijdragen behandelen aspecten die onder twee thema's vallen.

Met de opheffing van het NaB-MVT is -als we ook het NAP-MVT erbij betrekken- een eind gekomen aan een periode van ruim 15 jaar waarin structureel aandacht is geweest voor vragen rond kwantiteit en kwaliteit van (het) vreemde talen(onderwijs). De aanleiding om begin jaren 90 van de vorige eeuw een voorziening voor vreemde talen te treffen, heeft evenwel niet aan actualiteit ingeboet. Ook nu blijft het noodzakelijk na te gaan wat de betekenis van economische, politieke, sociaal-culturele en technische (!) ontwikkelingen is voor de vraag naar vreemdetalenkennis en het gewenste niveau van taalbeheersing. Wij hopen dat de kern van de opdracht waarmee het NaB is ingesteld -komen tot synergie- na expiratie van het NaB (structureel) behouden kan worden. Datzelfde geldt voor het netwerk met behulp waarvan die opdracht kon worden verwezenlijkt en de inhoudelijk en regisserende functie die het NaB-MVT heeft bij activiteiten waarbij meerdere instellingen zijn betrokken.

Wellicht dat de Onderwijsraad hiervoor een opening biedt. De Raad pleit in een onlangs uitgebracht advies aan de Tweede Kamer over Vreemde Talen in het Onderwijs (Onderwijsraad, 2008) voor een beleidsplan voor een periode van tien jaar. De Raad doet in dit verband suggesties voor de doelen waarop een dergelijk plan zich op de middellange en langere termijn zou moeten richten en voor de condities waaronder ze zouden kunnen worden verwezenlijkt. Mocht de Kamer de voorstellen van de Onderwijsraad overnemen dan bieden de bijdragen in deze bundel een bron van inspiratie en stof tot nadenken voor het nader bepalen van de inhoudelijke richting van het gesuggereerde meerjarenplan. Maar ook indien andere oplossingen worden gekozen, hopen we met deze bundel een aanzet tot reflectie en actie te hebben gegeven.

Dirk Tuin
Rick de Graaff
december 2008

Referenties

OCW (1991). *Over de grens gesproken*. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

NAP (1996). *Talen achter de Horizon?* Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen.

Onderwijsraad (2008). *Vreemde Talen in het Onderwijs*.

Hoofdstuk 1

Met het referentiekader een betere toekomst tegemoet?

Gé Stoks

Alta Scuola Pedagogica di Locarno, Zwitserland

Samenvatting

Het Europees Referentiekader werd ongeveer tien jaar geleden gepubliceerd en heeft een indertijd waarschijnlijk door slechts weinig betrokkenen voorspelde invloed op leerplanontwikkeling, leerboeken en examens voor de moderne vreemde talen gehad. Samen met het Europees Taalportfolio, waarvan er in het afgelopen decennium enkele tientallen zijn verschenen, is er een nieuwe impuls aan een meer communicatief georiënteerd (“Handlungsorientiert”) talenonderwijs gegeven. Bij de ontwikkeling van standaarden voor het talenonderwijs wordt in verschillende landen dankbaar gebruik gemaakt van het ERK (Ghisla, Schneider, Zydati in *Babylonia* 4/2007) en de aanbieders van internationale examencertificaten hebben hun klandizie sterk zien toenemen. Toch zijn er bij deze ontwikkelingen ook enige kanttekeningen te plaatsen. Wordt het ERK gebruikt zoals het bedoeld is? Wordt het woord referentie niet steeds vaker vergeten? En komen in de titel naast het woord beoordelen niet ook de woorden leren en onderwijzen voor? Leidt het ERK niet tot een ongewenste standaardisering van het talenonderwijs en een teloorgang van de diversiteit aan bijvoorbeeld leermiddelen? Wat is het effect van de steeds gedetailleerdere descriptoren die zijn ontwikkeld? En leidt de toenemende populariteit van internationale certificaten niet tot een verschraling van het talenonderwijs, vooral in de niet-beroepsgerichte sector? En, tot slot, wordt het ERK niet in de discussie gereduceerd tot de niveaus en worden andere aspecten, zoals de ontwikkeling van een meertalige competentie, niet in de discussie vergeten? In deze bijdrage wil ik op deze vragen ingaan, waarbij ik mij baseer op ontwikkelingen die ik voornamelijk in Zwitserland en in Nederland zie. Daarbij ben ik mij ervan bewust, dat ik waarschijnlijk niet volledig op de hoogte ben van alle ontwikkelingen en initiatieven in Nederland.

Het Europees REFERENTIEkader

Het is nooit de bedoeling van de ontwikkelaars van het ERK geweest dat het document ertoe zou bijdragen dat het talenonderwijs in Europa eenvormig zou worden. Het idee was, dat iedereen zijn eigen leerplannen en examens zou kunnen relateren aan het ERK. Het zou een gemeenschappelijke taal bieden aan de hand waarvan alle betrokkenen hun eigen onderwijspraktijk zouden kunnen beschrijven. Daarnaast zouden de eindniveaus van talencursussen aan het ERK gerelateerd kunnen worden. Vandaar het woord referentiekader.

Wat we in de praktijk echter zien, is dat er met groot enthousiasme cursussen A1, B1 enz. worden ontwikkeld. Uitgevers, voornamelijk die van leermiddelen voor Duits als vreemde (tweede) taal in Duitsland, hebben de ERK-niveaus omarmd. Voor het Duits is naast het ERK ook Profile Deutsch (Glaboniat, M. u.a., 2002/2008) ontwikkeld. In Profile worden de descriptoren voor de verschillende niveaus en gebruikssituaties (algemeen, beroepsgericht en onderwijs) geconcretiseerd. Bovendien worden de grammaticale elementen voor de betreffende niveaus gespecificeerd. Deze specificaties hebben verschillende nadelen. Allereerst is de in Profile voorgestelde opbouw van de grammatica intuïtief en houdt die geen rekening met leerbaarheid (Pienemann, Diehl, 2000). Ook is de mate van beheersing niet duidelijk en wordt geen onderscheid gemaakt tussen het vóórkomen van grammaticale elementen in chunks en het systematisch leren van grammatica. Vrijwel alle leerboeken volgen de aanbevelingen van Profile, en de variatie is ver te zoeken. Op de titelpagina's prijken de logo's van de Raad van Europa met de aanduiding A1, B1 enz. De indruk wordt gewekt dat het hier om een kwaliteitszegel gaat. Daarbij is het zeer de vraag of met een leerboek hetzelfde niveau voor de verschillende vaardigheden bereikt wordt. Maar, een boek dat voor niveau B1 voor gespreksvaardigheid, B2 voor leesvaardigheid enz. opleidt, kun je marketingtechnisch niet verkopen. Hetzelfde doen de internationale certificaten, waarbij eveneens de indruk wordt gewekt dat degene die het Cambridge First Certificate haalt, het B2-niveau voor alle vaardigheden heeft.

In de meeste onderwijssituaties bereiken leerlingen, studenten en cursisten voor de receptieve vaardigheden een hoger niveau dan voor de productieve. Het is belangrijk dat de doelen voor het onderwijs afgestemd zijn op de behoeften en

de mogelijkheden van de doelgroep. Er kan dan vervolgens een verband worden aangegeven met de doelen van het referentiekader, zodat de leerlingen aan het eind van een schoolperiode kunnen aangeven waar ze zich ten opzichte van de schalen van het referentiekader bevinden. Dat hoeft niet per se te betekenen dat je voor alle vaardigheden hetzelfde niveau hebt bereikt of dat je allemaal hetzelfde curriculum hebt gevolgd. In dit opzicht is het in ieder geval toe te juichen dat het Cito vaardigheidsspecifieke toetsen heeft gemaakt (Van Zuijlen, 2008).

Wat echter minder positief is, is dat met de ERK-niveautoetsen en internationale certificaten de rol van de docent steeds verder wordt uitgehold. Het zal ongetwijfeld nog meer leiden tot examenvoorbereiding en 'teaching to the test'. De docent bereidt de leerling voor op een Cito-ERKtoets of een internationaal certificaat. In verschillende Zwitserse Lerarenopleidingen wordt een internationaal certificaat als afsluiting gebruikt. Het is echter zeer de vraag of een C1-certificaat van bijvoorbeeld Cambridge of het Franse DaLF-certificaat de meest geschikte opleiding is voor toekomstige docenten in het basisonderwijs en/of de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Er liggen voorstellen om het talenonderwijs op de Sekundarstufe II (15+) te harmoniseren, waarbij ook hier een rol is weggelegd voor internationale certificaten, die de school zou moeten honoreren. Waar blijven dan de algemene vormingsdoelen en de behoeften van de leerling? Ook in Nederland lees ik steeds weer over wat het bedrijfsleven wil. Maar wat willen we dat de leerlingen leren, vooral in het niet-beroepsgerichte algemeen voortgezet onderwijs? Bovendien is een eenmaal afgegeven certificaat geen garantie, dat de leerling die taalcompetentie drie jaar later nog steeds heeft (zie bijvoorbeeld Berthele, 2008). Certificaten bieden ook geen garantie dat een student of leerling ook werkelijk gespreksvaardigheid op C1-niveau heeft. Als hij een algemeen certificaat C1 van bijvoorbeeld het Goethe Instituut heeft behaald, kan hij een zwakke gespreksvaardigheid met een betere prestatie voor bijvoorbeeld leesvaardigheid compenseren.

Gymnasiumleraren in het Kanton Tessin keren zich tegen het ERK, juist vanwege het eenzijdige utilitaristische karakter van de descriptoren en het ontbreken van bijvoorbeeld descriptoren die betrekking hebben op literaire appreciatie. Deze kritiek is niet altijd even genuanceerd. Het is zeker zinvol als

leerlingen aan het einde van het gymnasium kunnen aangeven welk niveau ze behaald hebben voor de verschillende talen die ze geleerd hebben. Maar dat hoeft niet te betekenen dat het leerplan van de school wordt vervangen door de examenvoorbereiding van bijvoorbeeld het Cambridge First Certificate. Het lijkt mij voldoende als kan worden aangegeven hoe de resultaten van het schoolexamen zich verhouden tot de schalen van het ERK.

Gedetailleerde descriptoren voor het onderwijs

Al kort na het verschijnen van het ERK en de eerste portfolio's werd geklaagd dat de afstanden tussen de niveaus te groot waren en het te lang duurde om het volgende niveau te bereiken. Met ongeveer tien descriptoren per niveau en per vaardigheid viel er niet veel aan zelfevaluatie te doen. Bovendien waren die descriptoren vaak te abstract geformuleerd en werden ze niet door de leerlingen begrepen.

In Zwitserland is het initiatief genomen gedetailleerdere descriptoren te ontwikkelen. Dat heeft onder meer geresulteerd in het IEF-project (Instrumente für die Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen – Englisch, Französisch) en het LinguaLevel-Project (www.lingualevel.ch) (Lenz & Studer, 2004 en 2007). Hier zijn voor alle vaardigheden subniveaus met gedetailleerde ik-kan-beschrijvingen ontwikkeld met voorbeelden van toetsopgaven en zogenaamde “Referenzleistungen” voor Frans en Engels voor leerlingen in het Duitstalige deel van Zwitserland.

Voorbeelden van zo'n niveaubeschrijvingen zijn:

Algemene descriptor voor interactie
Niveau A2.1
<ul style="list-style-type: none">• Ich kann anderen Menschen Fragen über ihren Wohnort stellen oder über das Land, aus dem sie kommen. Ich kann einfache Einkäufe machen, sagen, was ich suche, und nach dem Preis fragen.
Niveau A2.2
<ul style="list-style-type: none">• Ich kann jemanden, den ich kenne, um einen Gefallen bitten und ich kann auch reagieren, wenn mich jemand um einen Gefallen bittet. Wenn in alltäglichen Gesprächssituationen etwas unklar ist, kann ich die Leute, die mit mir reden, darum bitten zu wiederholen oder etwas zu erklären.

Gedetailleerde descriptoren voor interactie

- Ich kann einige Gefühle, die jeder kennt, mit einfachen Worten ausdrücken (z.B. «Mir ist kalt», «Ich habe Hunger», «Ich habe Angst»). (A2.1)
- Ich kann jemanden bitten, mir etwas zu leihen (z.B. Bleistift, Velo), und ich kann eine passende Antwort geben, wenn jemand etwas von mir borgen möchte. Ich kann auch jemandem etwas von meinen Sachen anbieten (A2.2)

Is het onderwijs gebaat met zulke gedetailleerde beschrijvingen? Op het eerste gezicht lijkt het prima: ze geven duidelijkheid aan alle partijen: leerboekauteurs zullen er zich aan gaan houden en de docent kan het allemaal uitvoeren met als resultaat een totale gelijkschakeling van het talenonderwijs in Europa.

De gedetailleerde beschrijvingen roepen bovendien herinneringen op aan het Graded Objectives for Modern Languages (GOML)-project in het Verenigd Koninkrijk in de zeventiger en tachtiger jaren (Hewett & Page, 1987). Ondanks het feit dat deze beweging veel positiefs teweeg gebracht heeft doordat zij een communicatieve benadering van het onderwijs in het Frans stimuleerde, had ze als nadeel dat kortetermijndoelen werden geformuleerd, binnen enkele onderwijseenheden werden aangeboden en aan het einde getoetst. Vaak kregen leerlingen dan ook nog een minicertificaat, waarop stond dat ze bijvoorbeeld iemand de weg konden wijzen in hun stad. Omdat het onderwijs vaak niet cyclisch genoeg was, vergaten de leerlingen die taalelementen voor de specifieke situaties weer snel, zodat het langetermijneffect niet zo positief was.

De vergelijking met het gebruik van de gedetailleerde descriptoren en ook de leerzame activiteiten op de Nederlandse portfolio-website, doen sterk denken aan deze graded objectives. De leerling leest een descriptor, doet de leerzame activiteit en vinkt de descriptor af. Heeft hij dat met alle descriptoren gedaan dan heeft hij de indruk het betreffende niveau gehaald te hebben. Je moet als leerling wel erg zelfkritisch zijn en sterk gemotiveerd om de eerder afgevinkte elementen nog eens te oefenen en eventueel de eerder afgevinkte descriptor weer als niet gekend aan te duiden.

Kritiek op het ERK en de descriptoren leest men vooral in de Duitstalige literatuur. Onder andere kraakt Krumm (2008) in zijn bijdrage *Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen* enkele kritische noten. Hij wijst erop dat de

literair-esthetische dimensie in het ERK niet uit de verf komt. Een descriptor als „Ich kann die ästhetische Qualität eines gelesenen / gehörten Textes einschätzen“ ontbreekt. Bredella (in Bausch u.a., 2003) bekritiseert het feit dat het lezen eenzijdig als informatieverwerkend proces wordt gezien: „Der bedeutungssuchende Leser mit seinem jeweiligen Vorwissen und seinen Erwartungen in einer bestimmten geschichtlichen und historischen Situation kommt im Referenzrahmen nicht vor. Deshalb wird auch nicht angesprochen, wie wir mit Unbestimmtheiten, Vieldeutigkeiten, Metaphern und Konnotationen beim Lesen umgehen“ (47).

Schwerdfeger (in Bausch u.a., 2003) gaat nog verder in haar kritiek, wanneer zij stelt dat het leren van vreemde talen “mcdonaldiseerd” wordt.

“Das Lernen von Sprachen soll heute nur einem Zweck dienen, die Lernenden zu ganz schnellen Lernenden zu machen. Der gesamte Referenzrahmen wird verstanden im Sinne einer stromlinienförmig ausgerichteten Lerneffizienz, die die sprachlichen Lernergebnisse kalkulierbar, sie vorhersagbar macht und schließlich klare Kontrollmaßnahmen über den Lernprozess ermöglicht.”(177)

Het ERK, de descriptor en schalen worden dus als te utilitaristisch gezien. Het is dan ook niet verbazingwekkend dat het ERK in het beroeps- en volwassenenonderwijs, waar meer dan in het reguliere onderwijs wordt voorbereid op het halen van een internationaal erkend certificaat, gemakkelijker ingang heeft gevonden dan in het reguliere onderwijs.

Het ERK, meer dan niveaus en descriptor

Het is te betreuren dat bij de invoering van het ERK vrijwel uitsluitend de toetsingskant wordt meegenomen. Dat is bijvoorbeeld ook het geval bij het invoeringsplan van het NaB-MVT. Daarbij heeft bijvoorbeeld Trim (2005) vaak op de bredere functie van het ERK gewezen, waarbij de docent bijvoorbeeld wordt uitgenodigd kritisch op zijn onderwijspraktijk te reflecteren aan de hand van de verschillende categorieën die voor het talenonderwijs relevant zijn. “Its [the framework’s] function is to stimulate reflection, to invite all those concerned with language learning, teaching and assessment to ask themselves questions, to lay out options and to offer a common means of calibrating learner proficiency in fairly broad terms. We have never wanted teachers to feel themselves reduced to mere retailers of decisions made at a higher level,

unthinkingly accepting curricula, materials and methods and imposing them on learners in a mechanical fashion.”

Een ander aspect dat zeker in Nederland, voor zover ik weet, onvoldoende wordt waargenomen, is de bevordering van een meertalige competentie. Van een meertaligheidsdidactiek is weinig sprake. In het Italiaanstalige Zwitserse kanton Tessin, waar leerlingen tijdens de leerplichtige leeftijd drie moderne talen (naast Italiaans de landstalen Frans en Duits en de internationale taal Engels) moeten leren, is een beleidsdocument ontwikkeld op basis van het ERK, waarin wordt uitgewerkt op welke wijze docenten in het voortgezet onderwijs samen kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van de meertalige competentie, waarvan sprake is in het ERK (Stoks e.a., 2004). Ook andere algemene onderwijsdoelen als de bevordering van democratisch burgerschap en de ontwikkeling van een interculturele competentie zouden meer aandacht verdienen bij alle invoeringsplannen.

Tot slot

Het ERK heeft veel positieve kanten. Het heeft tot transparantie met betrekking tot niveaus van taalvaardigheid geleid en de handelingsgeoriënteerde richting van het vreemdetalenonderwijs zeker gestimuleerd. In veel landen worden initiatieven genomen om het ERK verder te implementeren. Ook in Nederland is er sprake van een invoeringsplan (NaB-MVT, 2008). Internationaal zien we dat standaarden voor vreemde talen sterk op de descriptorren van het ERK gebaseerd worden. Met de gedetailleerde descriptorren en de eenzijdige aandacht voor de toetsing wordt aan veel aspecten van het ERK onvoldoende recht gedaan en dreigt de vrijheid van de docenten ingeperkt te worden. Zij zullen zeker onder druk worden gezet hun onderwijs zo veel mogelijk op de gestandaardiseerde descriptorren en toetsen af te stemmen, waarmee zij verder ontmondigd worden en minder mogelijkheden hebben het onderwijs zelfstandig en in overleg met leerlingen vorm te geven.

Het is te hopen dat docenten zich kritisch ten opzichte van deze verdere standaardisering zullen opstellen en zich niet het talenprogramma tot in de details zullen laten voorschrijven. Dan is het misschien ook in 2020 nog uitdagend docent moderne vreemde talen te zijn.

Referenties

- Bausch, K. R. u.a., (Hrsg.) (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen G. Narr.
- Berthele, R., (2008) *Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprachgebrauchs*, in *Babylonia* 2/2008.
- Bredella, L., (2003) *Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele* in Bausch u.a., 2003.
- Diehl, E., Christen, H., Leuenberger, S., Pelvat, I., Studer, Th., (2000) : Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch. Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik).
- Ghisla, G., (2007) *Standards im Fremdsprachenunterricht*, in *Babylonia* 4/2007.
- Glaboniat, M. u.a., (2002/2008) *Profile Deutsch, Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A 1, A 2, B 1, B 2.C1 C2*, Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Hewett, D. & B. Page, (1987) *Languages Step by Step: Graded objectives in the U.K.*, London: CILT Publications.
- Krum, H.J., (2008), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen* in: *Fremdsprache Deutsch* no 38/2008
- Lenz, P. und Th. Studer, (2004) *Sprachkompetenzen von Jugendlichen einschätzbar machen*, in *Babylonia* 2/2004 <http://www.babylonia-ti.ch/BABY204/lenzstudfr.htm>.
- Lenz, P. & Th. Studer, (2007) *Lingualevel, Instrumente zur Evaluation von Fremdsprachenkompetenzen*, Schulverlag Bern: Schulverlag.
- NaB/MVT, (2008) *Samen aan het wERK, Plan voor een geïntegreerde aanpak van het ERK voor MVT*, Enschede 2008.
- Pienemann, M., (2008) *Processability Theory, Language Processing & Second Language Development* <http://spzwww.uni-muenster.de/~griesha/sla/pienemann/index.html> (download 27.20.2008).
- Schneider, G., (2007), *Der „Referenzrahmen“ und Bildungsstandards für Fremdsprachen*, in *Babylonia* 4/2007.
- Schwerdfeger, Inge C., (2003) *Der europäische Referenzrahmen – oder: Das Ende der Erforschung des Sprachenlernen?* In Bausch u.a.

- Stoks, G. e.a., (2004) Verso un approccio plurilingue nella scuola media in Ticino, Dipartimento dell'educazione, della cultura e dello sport 2004
http://www.scuoladecs.ti.ch/scarica_insegnamento_lingue/Approcci_plurilingue_nella_scuola_media.pdf.
- Trim, J., (2005) The Role of the *Common European Framework of Reference for Languages* in teacher training, lecture delivered at the ECML in Graz
<http://www.ecml.at/documents/press/trim.pdf>.
- Zuijlen, N. van, (2008), W-ERK in Uitvoering, Certificerende toetsen bij het Europees Referentiekader, in *Levende Talen Magazine* jaargang 95/6 .
- Zydati, W., (2007), *Was Sie ber die „Bildungsstandards“ in Deutschland wissen sollten...* in *Babylonia* 4/2007.

Hoofdstuk 2

Internationalisering als drijvende kracht van het vreemdetalenonderwijs

Henk Oonk

GION- Onderwijsresearchinstituut Rijksuniversiteit Groningen

Samenvatting

In deze bijdrage zal ik duidelijk maken dat de internationalisering en met name de Europese aspecten daarvan het vreemdetalenonderwijs de laatste 15 jaar sterk hebben beïnvloed en dat dit proces zich ook in de toekomst zal voortzetten.

De meest opvallende kenmerken van deze ontwikkeling zijn enerzijds een toenemende dominantie van het Engels en daarmee de realisering van een lingua franca voor grote groepen Europese burgers en anderzijds de uitbouw van een krachtige EIO (Europese en Internationale Oriëntatie)-leeromgeving waar gedurende de schoolperiode de vreemde taal in veelsoortige praktijksituaties kan worden toegepast.

Als invalshoek kies ik de ontwikkeling van het tweetalig onderwijs (tto) in Nederland (met enige verwijzingen naar de Europese context), schets de invloed van de internationalisering aan de hand van een drietal aspecten en eindig met een voorstel om Duits en Frans te versterken in het kader van tweetalig onderwijs.

Verschillende elementen van het begrip ‘internationalisering’

Om de internationalisering als drijvende kracht van het vreemdetalenonderwijs te analyseren is het eerst nodig het begrip ‘internationalisering’ nader toe te lichten. Het maakt nogal wat uit of we spreken over de internationalisering van een Ministerie van Onderwijs of over de internationalisering van het curriculum van het vmbo.

In het internationaliseringsmodel zoals dat in 2006 is ontwikkeld, wordt geprobeerd aandacht te vragen voor de verschillende elementen van het begrip ‘internationalisering’. Het specifieke karakter van de implementatie in de concrete onderwijssituaties komt daardoor beter uit de verf (*Oonk, 2006, p.10, 11*). De volgende elementen worden onderscheiden:

- * Europese en internationale (politieke) ontwikkelingen
- * Internationaliseringsbeleid op Europees en nationaal/deelstaatniveau
- * Implementatie met als kernpunten de Europese en internationale oriëntatie, vreemde talen en vergelijken van onderwijsprestaties
- * Betekenis en effecten
- * Monitoring, evaluatie en onderzoek

In deze bijdrage besteed ik aandacht aan de aspecten ‘vreemde talen’ en ‘EIO’ als onderdeel van de component ‘implementatie’ van bovengenoemd model.

Betekenis van de sterke en constante groei van het tweetalig Engels in het voortgezet onderwijs

In het gevarieerde Europese onderwijslandschap richt ik mij op de ontwikkeling van het tweetalig onderwijs, in Europees kader meestal aangeduid als ‘Content and Language Integrated Learning’ (CLIL) dat in veel Europese landen sterk in de belangstelling staat en een groeiend aantal leerlingen trekt. De sterke vraag naar dit type onderwijs, met name in Nederland maar ook in andere landen, zegt veel over de Europese opvattingen van ouders, leerlingen en leraren.

Ik heb in eerdere publicaties al verwezen naar een rede van de Nederlandse socioloog Ultee uit 1989 waarin hij de hypothese formuleert dat economische eenwording in Europa zal leiden tot grotere sociale afstanden en blijvende culturele verscheidenheid (Ultee, 1989). In de eerste plaats ontstaat er een groep

ambtenaren op Europees niveau die boven de nationale ambtenaren staat en in de tweede plaats ontwikkelt zich een nieuwe bovenlaag in bedrijven die de hogere functies binnen de Europese ondernemingen vervult. Wat betekent dit voor het onderwijs ?

Ouders, leerlingen en scholen spelen op deze ontwikkelingen in en zien het groeiend belang van de Engelse taal voor een internationale carrière of een universitaire studie in het buitenland. De socioloog Dronkers voorspelt begin jaren negentig de groei van het Engelstalig onderwijs in Nederland tegen de achtergrond van de hypothese van Ultee: 'We are concerned here with a new differentiation within the top social stratum of the Netherlands: it is not the class of the parents, but the degree of cosmopolitanism which is the decisive factor in choosing English-language education (Dronkers, 1993, p.298).

Weenink(2005) concludeert in zijn promotieonderzoek dat ouders een afweging maken tussen enerzijds het klassiek georiënteerde gymnasium en het op Engels en internationalisering gerichte tweetalig onderwijs. Dit afwegingsproces wordt ook in de visitatiepraktijk bevestigd¹.

De voorspelde groei van het CLIL- onderwijs in Nederland is geheel bewaarheid: gestart in 1992 met 5 scholen zijn er thans in 2008 ongeveer 100, dat is ongeveer 15 % van het totale aantal scholen voor voortgezet onderwijs; het percentage leerlingen geeft echter een preciezer beeld, ruim 7 % in het vwo.²

Kennen andere landen dezelfde ontwikkelingen? Ik zal aan de hand van de situatie in een paar landen enkele gemeenschappelijke kenmerken analyseren en maak hierbij gebruik van 'Windows on CLIL' (Maljers, Marsh & Wolf, 2007) en de daarin gepubliceerde landenbeschrijvingen.

¹ Als lid van de visitatiecommissie tweetalig onderwijs Europees Platform heb ik in de periode 2003 tot heden (2009) vele scholen met een tto-afdeling in Nederland bezocht en bij de gesprekken met leraren, leerlingen en ouders deze conclusie telkens bevestigd gezien.

² Het leerlingenaantal wordt in 2008 geschat op 11.000 (100 scholen) (Maljers schat het aantal leerlingen in 2006 met 75 scholen op 9.000; Windows on CLIL, 2007). Het totale aantal leerlingen in het vwo was in 2007 140.000; 11.000 is ruim 7 %.

De CLIL-aanpak verschilt van land tot land; in sommige gevallen gaat het om enkele lessen, in andere situaties om een compleet Engelstalig programma. Ook het idee vruchtbare elementen van dit type 'elitair' onderwijs toegankelijk te maken voor meer kinderen heeft zeker een rol gespeeld bij de introductie van CLIL.

Als doelstelling geldt allereerst de verbetering van de beoogde vreemde taal, maar vervolgens is ook de combinatie met internationalisering, versterking van de Europese dimensie en EIO-activiteiten duidelijk aan de orde. Dit is een voor de hand liggende verbinding omdat de doeltaal op die manier in het doelland kan worden beoefend en er ook gebruik kan worden gemaakt van de EU-onderwijsprogramma's en de Europees georiënteerde nationale programma's.

De Engelse taal is veruit favoriet, lopend van extremen in Nederland (99%) tot een breder aanbod in Duitsland/Noordrijn-Westfalen (NRW) (overgrote meerderheid Engels, maar ook Frans, Italiaans, Grieks en Nederlands) en Frankrijk (Duits). CLIL-onderwijs is vooral populair in het hoger segment van het voortgezet onderwijs, maar lijkt ook aantrekkelijk voor sommige delen van het beroepsonderwijs. Er zijn nauwelijks vergelijkbare statistische gegevens beschikbaar maar op basis van incidentele landencijfers zou kunnen worden aangenomen dat CLIL op gemiddeld 10% van de scholen voor voortgezet onderwijs wordt aangeboden in de betrokken vijf landen, dat 5% van de leerlingen uit het gehele voortgezet onderwijs participeert in meer intensieve vormen van CLIL en nog eens 2,5% dit in beperkte vorm krijgt aangeboden.

De hypothesen van Ultee en Dronkers dat als gevolg van de Europese en internationale ontwikkelingen er een nieuwe differentiatie ontstaat in het bovenste segment van de samenleving en er daardoor een groei zal ontstaan van het Engelstalig onderwijs is juist gebleken. De ouders die voor Engelstalig onderwijs kiezen zijn ambitieus of zoals Weenink stelt: het tweetalig onderwijs telt onder de ouders het grootste aandeel sociale stijgers (Weenink, p.251). Ze zijn hoogopgeleid, vaak werkzaam bij een internationale onderneming of instelling of hebben in het verleden in het buitenland gewerkt.

Westhoff (1994) en Huibregtse (2001) hebben al eerder vastgesteld, mede ook op basis van buitenlandse evaluaties, dat tto geen negatieve invloed heeft op de taalvaardigheid in de moedertaal, op de examencijfers in de overige schoolvakken en dat het leidt tot betere prestaties in de Engelse taal. Een niet-representatieve studie laat eveneens zien dat Nederlandse CLIL-leerlingen hoger scoren qua Engelse taalvaardigheid dan reguliere Nederlandse leerlingen GION- Onderwijsresearchinstituut Rijksuniversiteit Groningen ³.

Wat maakt het CLIL-onderwijs zo aantrekkelijk voor de Europese leerling? Allereerst de intensieve omgang met vooral de Engelse taal die door ouders, leerlingen en leraren wordt gezien als het voertuig om betere functies te verkrijgen bij Europese instellingen en multinationale ondernemingen. De Europeanisering c.q. internationalisering geeft dus een geweldige stimulans aan het leren van met name de Engelse taal en daarmee de realisering van een lingua franca in Europa. Het deel van de Nederlandse ouders dat kiest voor het tweetalig Engels doet dat uit welbegrepen eigenbelang, dat waarschijnlijk in een klein land als Nederland, omgeven door drie grote buurtalen, eerder manifest wordt dan in grote landen.

Groei van talige docenten in niet- talige vakken

Natuurlijk spelen de Engelse taaldocenten een cruciale rol op de tweetalig scholen, echter men kan opmerken dat het hun vak is en dat het eigenlijk plezierig is dat hun vak meer in de belangstelling komt te staan.

Een van de bijzondere ontwikkelingen van het tweetalig onderwijs is echter de groei van het aantal talige docenten in niet-talige vakken. Over de omvang zijn voor zover ik weet geen cijfers bekend, maar uitgaande van 100 scholen met een tto-afdeling is een gemiddelde van 10 niet-talendocenten die hun lessen in het Engels geven wel redelijk en is er dus een groep van ongeveer 1000 talige docenten bijgekomen.

Dit is een kwalitatief zeer bijzondere groep die, zoals ik bij visitaties wel eens merk, eigenlijk meer salaris verdient. Immers men moet zich een vreemde

³ Tijdens de visitatie van tto-scholen in Nederland worden verschillende lessen geobserveerd en wordt telkenmale vastgesteld door de Engelse taalexperts dat het niveau van de leerlingen hoog is.

taal volledig eigen maken, de bekende vakkennis omzetten in het Engels, de EIO-onderdelen uitvoeren en zich kwetsbaar opstellen tijdens de lessen waar sommige leerlingen beter Engels spreken dan deze docenten. Deze groep van talige docenten is dus een innovatieve voorhoede bij uitstek, die niet alleen bijdraagt aan de kwaliteit van het tweetalig onderwijs maar ook aan kwaliteitsimpulsen in andere delen van de school!

Ontwikkeling van EIO in nauwe samenhang met het vreemdetalenonderwijs

In de Standaard tweetalig onderwijs van het Europees Platform (Standaard tto, 2003) gaat het bij de opbrengsten en resultaten met name om de taalvaardigheid Engels en de Europese en internationale oriëntatie (EIO). Het element EIO is voor alle betrokkenen waardevol, maar dient er een volgorde van belangrijkheid te worden gemaakt dan is het duidelijk dat de kwaliteitsverbetering van de Engelse taal voor de betrokkenen nummer één is en het element 'EIO' nummer twee. Deze observatie zal ook in de andere landen herkenbaar zijn: EIO lift als het ware mee met de populariteit van CLIL.

In de afgelopen jaren is het EIO-concept theoretisch verder ontwikkeld waardoor het ook in de onderwijspraktijk beter bruikbaar is (Oonk & Van der Werf, 2009). Het is een tweeluik met elk twee elementen. Het eerste luik gaat over de inhoud en het andere over de methode. Het inhoudelijke luik heeft betrekking op Europa en de wereld en op kennis en activiteiten. Het methodische luik vraagt aandacht voor de EIO-leerlijn en de relatie met het reguliere curriculum.

In 2004 publiceerde de Onderwijsraad een belangrijk advies over Europees burgerschap (2004). In dit advies wordt gewezen op de positieve ontwikkelingen van de Europese eenwording en het belang dat Nederland aan de Europese ontwikkelingen op velerlei terrein een bijdrage levert en in positieve zin meespeelt (p.29).

De Onderwijsraad is voorstander van behandeling van Europa in de school in de vorm van een drievoudige oriëntatie. In de eerste plaats als Europa als een te kennen object behorend tot de canon van de algemene vorming van elke burger. Ten tweede een oriëntatie op Europa inzake de noodzakelijke

vaardigheden (ten minste twee vreemde talen vanaf jonge leeftijd en ontwikkeling van de Europese cultuur) en als derde een kritische oordeelsvorming over Europa en de Europese integratieontwikkelingen. De Onderwijsraad begrijpt dat de opdracht voor het onderwijs niet eenvoudig is. Het gaat om een Europees gericht staatsburgerschap en een Europees gericht maatschappelijk burgerschap. Deze theoretische uitgangspunten van de Onderwijsraad hebben voor Nederland invloed gehad op de uitwerking van het EIO-concept en de Europacompetentie.

Het EIO-concept vormt de basis van het Common Framework for Europe Competence (Scientific Committee, 2007) dat door het Scientific Committee van het Europese Elos-netwerk is vervaardigd en wordt gebruikt in de Elos-scholen, het Europese Certilingua-project en tal van andere scholen. In dit Framework wordt op één A4 de kern van de Europa-competentie weergegeven: Domein EIO-1 gericht op kennis, vaardigheden en meningsvorming, Domein EIO-2 gericht op activiteiten en Domein 3 op de verschillende niveaus van het CEF. Met name deze verbinding van EIO en vreemde talen vormt een sterke combinatie.

Meer aandacht voor Duits en Frans: van een tweetalige naar een meertalige school

De groeiende dominantie van het Engels en daarmee de realisering van een lingua franca in Europa als gevolg van de Europese en internationale ontwikkelingen kan als positief worden gekenschetst. Van Els wees in 2000 al op de voordelen van een dergelijke ontwikkeling: ‘voor de non-natives, wier talen in dit soort situaties niet als werktal ‘meedoen’, zou een beperking tot twee werktalen beter zijn dan tot drie en zou beperking tot één werktal pas echt optimaal zijn (Van Els, 2000, p.80).

Westhoff onderschrijft eveneens de positieve aspecten van deze ontwikkeling maar wijst ook op het belang van voldoende aandacht voor Duits en Frans vanuit het eigen belang van Nederland als handelsland: ‘Engels heeft op een flink aantal terreinen de rol gekregen van lingua franca. Zonder beheersing daarvan worden veel mogelijkheden en kansen gemist...Daarnaast als het gaat om persoonlijke keuzes (wonen, studeren), beroepsperspectief (werken) en het feit dat Nederland belangrijk is als handelsland (nationaal perspectief) zijn

andere met name de buurtalen Frans en Duits van groter belang." (Westhoff, 2004, p.103).

Alhoewel verschillende initiatieven worden uitgevoerd om de buurtalen Frans en Duits te stimuleren is het bijna onmogelijk om tegen de stroom van het vraaggestuurde Engels in te roeien. Opvallend is echter dat in een qua omvang en bevolking vergelijkbaar land als Noordrijn-Westfalen wel meer belangstelling voor Frans is. Uit een persbericht van oktober 2008 van het Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen blijkt dat in het schooljaar 2007-2008 er 4 Realschulen en 19 Gymnasien zijn met een tweetalige Duits-Franse afdeling (in Nederland geen enkele); 9 scholen participeren in het gecombineerde Abitur/Baccalauréat en meer dan 18.500 leerlingen gaan op voor het Franse taaldiploma DELF/DALF (in Nederland bijna 1000) (MSW-NRW, oktober 2008).

De grotere belangstelling in NRW voor Frans is mede het gevolg van het onderwijsbeleid van de Duitse deelstaten die een sterke samenwerking met Frankrijk hoog in het vaandel hebben. In Nederland ligt dat gezien de onderwijsvrijheid wat moeilijker en moeten we dus naar andere instrumenten zoeken.

Van een tweetalige naar een meertalige school

Laten we gebruik maken van het succes van het tweetalig onderwijs Engels en alle betrokkenen overtuigen van de noodzaak om ook de Duitse en Franse taal een stimulans te geven. Een uitstekend instrument is dan de Standaard-tto, die aangepast zou kunnen worden door de norm van 50% Engelse taal te vervangen door 40% Engelse taal en 10% Duits of Frans. Dat betekent dat 10% van de lessen voor een niet-talig vak in het Duits of Frans moet worden gegeven. Dit zou bijvoorbeeld betekenen dat een geschiedenisdocent zijn of haar vak in het Duits gaat geven en dus ook geschoold moet worden, net zoals dat nu bij Engels gebeurt.

Om dit element te toetsen wordt de visitatiecommissie die nu bestaat uit een Engelse taalexpert, een EIO-expert en een ambtelijk-secretaris uitgebreid met een Duitse of Franse taalexpert. Mochten niet alle tto-scholen aan deze norm

kunnen voldoen dan zou een derde tto-variant ontwikkeld kunnen worden (we kennen nu een tto-juniorcertificaat en een tto-certificaat).

Als dit voorstel gerealiseerd wordt dan behouden we de groei van het Engels als lingua franca maar geven we het vreemdetalenonderwijs niet alleen een talige maar ook een culturele impuls, omdat de Angelsaksische invalshoek wordt versterkt met een continentale Duits/Franse. Ook zal er een stroom aan pedagogische en didactische input op gang komen vanuit Duitsland en Frankrijk, zoals dat nu al jaren het geval is met Engeland en de VS.

De ontwikkeling van een tweetalige naar een meertalige school zal enerzijds leiden tot een kwaliteitsverhoging en daarmee tot een grotere afstand tussen de reguliere en de tto-en mto-scholen maar anderzijds tot een overdracht van best practices naar de reguliere scholen zodat uiteindelijk het onderwijsniveau als geheel kan worden verhoogd.

Referenties

- Bot, K. de (2004). *Taalvaardigheid Engels in de basisvorming: een internationale vergelijking*. Levende Talen Tijdschrift, september 2004, nummer 3, 21-28.
- Dronkers, J. (1993). The causes of growth of English education in the Netherlands: class or internationalisation? *European Journal of Education, Research, Development and Policies*, 28, 3 (Themanr: Cross-cultural competence in a changing world), p. 295-307. [Ook verschenen o.d.t: sluipende internationalisering: de groei van het Engelstalig onderwijs in Nederland. In: *Sociale Wetenschappen*, vol. 34 (1991) nr.3, p.71-87].
- Els, T.J.M. van (2000). *De Europese Unie, haar instituties en haar talen: enkele taalpolitieke beschouwingen*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Huibregtse, W. P. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Utrecht: IVLOS-reeks 7.
- Maljers, A., D. Marsh & D. Wolff (2007). *Windows on CLIL, Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Alkmaar, Graz, European Platform for Dutch Education and European Centre for Modern Languages.

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Presseinformation (2 oktober 2008). *Frankreich-Nordrhein-Westfalen-Jahr 2008/2009*.
- Onderwijsraad (2004). *Onderwijs in Europa: Europees burgerschap*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oonk, G.H. (Henk) (2006). *Internationalisering in basis-en voortgezet onderwijs, een theoretische exploratie van beleid, implementatie, effecten en onderzoek*. Alkmaar, Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Oonk, G.H. (Henk) & M.P.C. van der Werf (Greetje)(Eds)(2009). *Citizenshipeducation in a European perspective- policies, theory and research about a European and International Orientation in secondary schools in Europe*. (in preparation: GION/University of Groningen in collaboration with Universities in Warsaw, Hull, Kaunas, Oldenburg/Essen and experts in France and England).
- Scientific Committee European Elosproject (2007). *Common Framework for Europe Competence (CFEC)*.
- Standaard Europees Platform tweetalig onderwijs Engels-rwo* (26 februari 2003). Haarlem, Europees Platform.
- Ultee, W.C. (1989). *Economische eenwording, groter wordende sociale afstanden, blijvende culturele verscheidenheid?: afwijkende antwoorden op nieuwe vragen over ongelijkheid en cohesie in de Europese Gemeenschap sinds 1957 en na 1992*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen, Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen [Inaugural speech Nijmegen].
- Weenink, D. (2005). *Upper Middle-class Resources of Power in the Education Arena, Dutch Elite Schools in an Age of Globalisation*. Amsterdam: Proefschrift Universiteit van Amsterdam.
- Westhoff, G.J. (1994). *Tweetalig onderwijs in de praktijk: verslag van een studiereis*. Utrecht: IVLOS.
- Westhoff, G.J., Edelenbos, P., Jong de J.H.A.L. (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland, een situatieschets, thema's voor discussie en dialoog*. NaB-MVT, Enschede.

Hoofdstuk 3

Diversiteit in het Europese talenonderwijs: over praktische noodzaak en theoretische verdieping

Peter Broeder & Carel van Wijk

Faculteit Geesteswetenschappen
Universiteit van Tilburg

Samenvatting

Het talenonderwijs in Europa kent door allerlei demografische ontwikkelingen een hectische periode. Om hier adequaat mee om te kunnen gaan zijn reeds meerdere aanzetten gegeven voor een Europees taalbeleid. Een centrale rol is hierbij toebedeeld aan het CEFR, het *Common European Framework of Reference*. Een belangrijk onderdeel hiervan zijn de taalvaardigheidsschalen voor vijf domeinen: luisteren, lezen, gesproken interactie, gesproken productie en schrijven. Om dit *Framework* verder toepasbaar te maken binnen de onderwijspraktijk is het ELP ontwikkeld, het *European Language Portfolio*. De invoering van beide initiatieven, CEFR en ELP, komt vooralsnog moeizaam van de grond. Parallel aan deze feitelijke ontwikkelingen verloopt een nog niet bevredigend afgeronde discussie over het theoretisch fundament van met name het CEFR. Wij spitsen voor het domein schrijven deze discussie toe op drie punten: de keuze van de taken om vaardigheidsniveaus te karakteriseren, de wijze waarop taalontwikkeling wordt voorgesteld, en de mate waarin oneigenlijke normen worden gesteld. Wij illustreren vervolgens hoe aan deze kritiekpunten tegemoet kan worden gekomen door meer direct aan te sluiten op taalkunde en psycholinguïstiek. Alleen vanuit een sterker theoretisch fundament kunnen we erin slagen om zowel beoordelingscriteria als onderwijsvormen adequaat aan te laten sluiten op de talige diversiteit in onze moderne samenleving.

Diversiteit in Europa

De taalkaart van Europa maakt grote veranderingen door. Steeds meer Europeanen hebben een andere taal dan hun officiële "landstaal". Ons continent wordt in versneld tempo meertalig. De gegevens in Kader 1 geven hiervan een aantal indicaties. Het veranderend talenlandschap laat ook het Europese talenonderwijs niet onberoerd. Dat bevindt zich momenteel in een hectische periode. In deze bijdrage stellen wij een aantal aspecten aan de orde van de pogingen om in het onderwijs met de talige diversiteit in Europa om te gaan.

We beginnen met een schets van de situatie in Europa als geheel en vervolgen met de situatie meer specifiek in Nederland. Door de opstelling van een gemeenschappelijk kader zijn nu de termen gegeven voor gedachtenwisseling en de contouren voor beleidsontwikkeling. De doelen, normen en middelen zijn echter nog verre van grondig gespecificeerd. Voor een verdere ontwikkeling daarvan is een nauwere aansluiting nodig op fundamenteel onderzoek. Nadat we hier een en ander over te berde hebben gebracht, sluiten we af met een aantal overwegingen over de nabije toekomst van het talenonderwijs. Wij hopen hiermee een beeld te schetsen van een koers die het onderwijsveld kan nemen.

Kader 1 Karakterisering van de taalsituatie in 21 Europese landen (McPake et al., 2007)

- * In totaal spreekt men meer dan 440 talen.
- * Van deze talen worden er wereldwijd 65 door meer dan 10 miljoen mensen gesproken en 9 door niet minder dan 100 miljoen mensen (Arabisch, Hindi, Bengali, Engels, Japans, Mandarijn-Chinees, Portugees, Russisch, Spaans).
- * De talen met de grootste verspreiding zijn Pools en Duits (in 17 van de 21 landen). Daarna volgen Frans, Arabisch en Russisch (16), Spaans en Turks (15), Romani (14) en Engels en Mandarijn-Chinees (13).
- * Ongeveer 280 talen worden slechts in één land gesproken.
- * Voor slechts 24 procent van alle gesproken talen wordt formeel onderwijs aangeboden.

Taalonderwijsbeleid in Europa

De afgelopen decennia laat het Europese taalonderwijsbeleid een verschuiving zien van een ééntalige en solitaire aanpak naar een meertalige en unitaire aanpak. Men laat steeds meer het uitgangspunt los dat iedereen dezelfde "eerste taal" of "moedertaal" heeft, en dat men iedere andere taal leert in de context van het vreemdetalenonderwijs. Lange tijd is uitgegaan van een indeling naar drie domeinen:

- de officiële landstaal,
- de (moderne) vreemde talen (meestal Engels, Frans en Duits),
- de additionele talen (meestal van regionale minderheden en etnische migranten).

Deze driedeling is niet meer werkbaar. De voortschrijdende erkenning van de meertalige realiteit en het streven naar een alomvattend taalonderwijs heeft dan ook geleid tot meerdere aanzetten voor een Europees taalbeleid.

Vanuit de Europese Unie is in 2003 een Actieplan opgezet voor het leren van talen en het bevorderen van taalverscheidenheid (Europese Commissie, 2003). Gelet op de talige en culturele diversiteit van de 450 miljoen Europeanen is het immers onvoldoende alleen de landstalen van de eigen staat en een paar andere (meestal grotere) lidstaten te leren en te promoten. Het is ook van belang om te investeren in het leren en onderwijzen van de additionele talen, de talen van (regionale) minderheden en migranten (McPake et al., 2007).

Vanuit de Raad van Europa wordt eveneens gepleit voor het investeren in de realiteit van een meertalig Europa (Beacco & Byram, 2003). Om het leren van talen te stimuleren, en zo ook het wederzijds begrip en de mobiliteit binnen Europa te bevorderen, is het instrument ontwikkeld dat bekend staat als het *Common European Framework of Reference* (afgekort tot CEFR; Raad van Europa, 2001; Nederlandse Taalunie, 2006). Een belangrijk onderdeel van het CEFR is de specificatie van taalvaardigheidschalen voor vijf domeinen: luisteren, lezen, gesproken interactie, gesproken productie en schrijven. Binnen elk domein wordt de vaardigheid aangeduid in termen van zes niveaus. Ieder niveau is gespecificeerd op basis van *ik kan*-stellingen, de *can do*-descriptoren. Kader 2 geeft hiervan de uitwerking voor het domein schrijven.

Kader 2 Voor schrijven de *ik kan*-stellingen van de zelfbeoordeling
(Nederlandse Taalunie, 2006, p. 28)

basis taalgebruiker		onafhankelijke taalgebruiker		vaardige taalgebruiker	
A1	A2	B1	B2	C1	C2
<p>Ik kan een korte, eenvoudige ansichtkaart schrijven, bijvoorbeeld voor het zenden van vakantiegroeten.</p> <p>Ik kan op formulieren persoonlijke details invullen, bijvoorbeeld mijn naam, nationaliteit en adres noteren op een hotelinschrijvingsformulier.</p>	<p>Ik kan korte, eenvoudige notities en boodschappen opschrijven.</p> <p>Ik kan een zeer eenvoudige persoonlijke brief schrijven, bijvoorbeeld om iemand voor iets te bedanken.</p>	<p>Ik kan eenvoudige samenhangende tekst schrijven over onderwerpen die vertrouwd of van persoonlijk belang zijn.</p> <p>Ik kan persoonlijke brieven schrijven waarin ik mijn ervaringen en indrukken beschrijf.</p>	<p>Ik kan een duidelijke, gedetailleerde tekst schrijven over een breed scala van onderwerpen die betrekking hebben op mijn interesses.</p> <p>Ik kan een opstel of verslag schrijven, informatie doorgeven of redenen aanvoeren ter ondersteuning vóór of tégen een specifiek standpunt.</p> <p>Ik kan brieven schrijven waarin ik het persoonlijk belang van gebeurtenissen en ervaringen aangeef.</p>	<p>Ik kan me in duidelijke, goed gestructureerde tekst uitdrukken en daarbij redelijk uitgebreid standpunten uiteenzetten.</p> <p>Ik kan in een brief, een opstel of een verslag schrijven over complexe onderwerpen en daarbij de voor mij belangrijke punten benadrukken.</p> <p>Ik kan schrijven in een stijl die is aangepast aan de lezer die ik in gedachten heb.</p>	<p>Ik kan een duidelijke en vloeiende tekst in een gepaste stijl schrijven.</p> <p>Ik kan complexe brieven, verslagen of artikelen schrijven waarin ik een zaak weergeef in een doeltreffende, logische structuur, zodat de lezer de belangrijke punten kan opmerken en onthouden.</p> <p>Ik kan samenvattingen van en kritieken op professionele of literaire werken schrijven.</p>
informatief informatief	informatief expressief	reflectief expressief	reflectief discursief expressief	discursief reflectief poëtisch?	poëtisch? reflectief reflectief

Noot De onderste regel geeft voor iedere stelling aan wat de communicatieve strekking ervan is. Deze typeringen worden in paragraaf 4 nader besproken.

Een belangrijke bijdrage aan de concretisering van het CEFR is het *European Language Portfolio* (ELP; Raad van Europa, 2001). Een taalportfolio is een document waarmee de houder inzicht krijgt in de eigen taalvaardigheid en kan reflecteren op de eigen meertalige en multiculturele ervaringen. Er wordt onder meer een taalprofiel gespecificeerd met een niveau-indicatie voor elk van de vijf vaardigheden van het CEFR. Het CEFR en het ELP zijn belangrijke instrumenten geworden om recht te kunnen doen aan de geconstateerde diversiteit (Broeder & Martyniuk, 2008). De invloed van het CEFR en het ELP in het Europese taalbeleid is inmiddels groot. Op twee punten is er wel discussie over de noodzaak om tot aanpassingen te komen.

De eerste discussie draait om de CEFR-niveaus. Deze zijn ontwikkeld voor de vaardigheid van volwassenen in een tweede taal (Little, 2007). Het moet nog bekeken worden of zij even toepasbaar zijn op jongere leerders en op de moedertaal. De niveaus zijn ingevuld op basis van inschattingen door docenten. Het is echter nog verre van zeker dat deze oordelen overeenkomen met de vaardigheidsstadia zoals die doorlopen worden door (tweede) taal-leerders (Hulstijn, 2007).

De tweede discussie heeft betrekking op de onderwijspraktijk (Westhoff, 2007). Het CEFR legt in de eerste drie niveaus (A1, A2 en B1) de nadruk op de geleidelijke uitbreiding van de woordenschat en een afnemende tolerantie van afwijkingen van de grammaticale norm. Vanaf niveau B2 ligt de nadruk op expliciete grammaticale regelkennis. Deze opbouw komt niet overeen met de werkwijze die gangbaar is in het Europese vreemdetalenonderwijs. Op zich hoeft deze mismatch niet echt te verbazen; het CEFR specificeert taalvaardigheidsniveaus maar zegt weinig tot niets over wat moet gebeuren om deze niveaus te bereiken. Ook bij de taalportfolio's worden de nodige vraagtekens geplaatst. Herhaaldelijk is gezegd dat het ELP weinig nuttig is en eigenlijk alleen maar extra werk met zich meebrengt (Little, 2007).

Taalonderwijsbeleid in Nederland

In Nederland voltrokken de ontwikkelingen zich parallel aan die op Europees niveau. Taalpeilingen wezen uit dat in ons land minstens 114 talen worden gesproken, en dat meer dan 30 procent van de schoolgaande jongeren thuis een andere taal spreekt naast of in plaats van het Nederlands (Broeder & Extra, 1998; Extra et al., 2002). Op het gebied van het onderwijsbeleid nam ons land zelfs een voorsprong: in 1998 werd het *Onderwijs in de Allochtone Levende Talen*

(OALT) bij wet geregeld en op scholen ingevoerd. Dit bood een structurele basis voor het curriculumaanbod in de additionele talen. Hiermee nam Nederland een voorhoede positie in Europa in. Echter niet voor lang, in 2004 werd dit initiatief reeds afgebroken en bij wet ingetrokken (zie Extra et al., 2002, voor een historische verklaring van deze verrassende beleidsommekeer).

Het verzoek van de Europese Unie aan de lidstaten om zelf actieprogramma's op te stellen resulteerde in het *Nederlands Activiteitenprogramma Moderne Vreemde Talen* (OCW, 2006). Daarin kreeg het Engels, als de onomstreden mondiale lingua franca, weliswaar prioriteit, maar er kwam ook meer aandacht voor de talen van onze directe burens, het Duits en Frans, en voor een selectie van onze nieuwe schooltalen, het Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans en Turks. Voor ieder van deze talen kunnen voortaan in het voortgezet onderwijs lessen worden gevolgd.

Onder het toezicht van het *Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen* en met ondersteuning van het Europees Platform is verder gewerkt aan de ontwikkeling en verspreiding van het CEFR en het ELP. Sinds 1998 is voor verschillende doelgroepen ervaring opgedaan met Nederlandse versies van taalportfolio's en zijn verschillende taalportfolio's gevalideerd door de Raad van Europa (zie www.coe.int/portfolio), waaronder een landelijk digitaal taalportfolio (zie www.europeestaalportfolio.nl).

Overeenkomstig de richtlijnen van de Raad van Europa (2004) bestaat een Europees taalportfolio uit een taalpaspoort waarin de taalvaardigheid volgens het CEFR is aangegeven, een taalbiografie waarin de portfolio gebruiker eigen leerervaringen specificeert, en een dossierdeel waarin de taalvaardigheden feitelijk worden onderbouwd met diploma's, certificaten van taalcursussen, maar ook met bijvoorbeeld het opgroeien in een meertalige thuissituatie.

De invoering van het CEFR en het ELP verloopt in Nederland vooralsnog traag. Een brede acceptatie van beide instrumenten ontbreekt. Vaak gaat het in de praktijk om kleine projecten die alleen bij een beperkt aantal instellingen echt van de grond komen (Westhoff, 2004). Op basis van ervaringen met taalportfolio's op basisscholen en in onderwijs aan volwassenen kunnen al een aantal conclusies getrokken worden (Broeder & Aarts, 2005; Broeder & Sorce, 2008). De belangrijkste bevinding is dat zowel jongeren als volwassenen een redelijk goede inschatting blijken te geven van hun eigen taalvaardigheid. Beide

groepen laten een bevredigende samenhang zien met het oordeel van de docent en de score op een toets (schriftelijk, mondeling).

Er zijn ook verschillen tussen taalgebruikers. Meisjes/vrouwen vinden het werken met een taalportfolio in de regel leuker en zinvoller dan jongens/mannen. En wie meertalig is, staat positiever tegenover het maken van zelfinschattingen dan wie ééntalig is. Opvallend is het verschil tussen leeftijdsgroepen. De jonge taalleerders zijn meer procesgericht. Zij vragen eerder naar het *hoe*, de invulling van de taak (*Meester, wat moet ik doen?*). Volwassenen zijn meer doelgericht. Zij vragen vaker naar het *wat*, de belasting door de taak (*Meneer, hoeveel tijd is hiervoor nodig?*).

Het CEFR vanuit een theoretisch perspectief

De expliciete wijze waarop het CEFR is ingevuld, is de kracht ervan maar tegelijkertijd ook de zwakte. De kracht is dat precies duidelijk is wat beheerst moet worden, waar je op getoetst gaat worden, en wat je nog te leren hebt. De zwakte is de arbitraire wijze waarop ieder van de niveaus is ingevuld. Dat is gebeurd op intuïtieve gronden, uiteraard mede gevoed door de bekende langdurige ervaringen in het onderwijs. Het ontbreken van een taalkundig en psycholinguïstisch fundament is echter duidelijk merkbaar en dat zal op termijn weleens een struikelblok kunnen gaan worden. Op drie van die potentiële hordes gaan wij hier dieper in. Daarbij geven we tevens aan hoe binnen de kaders van het CEFR een meer verantwoorde invulling kan worden gemaakt. Gezien onze eigen expertises moeten wij ons daarbij wel beperken tot het domein schrijven.

Horde 1: genre of teksttype?

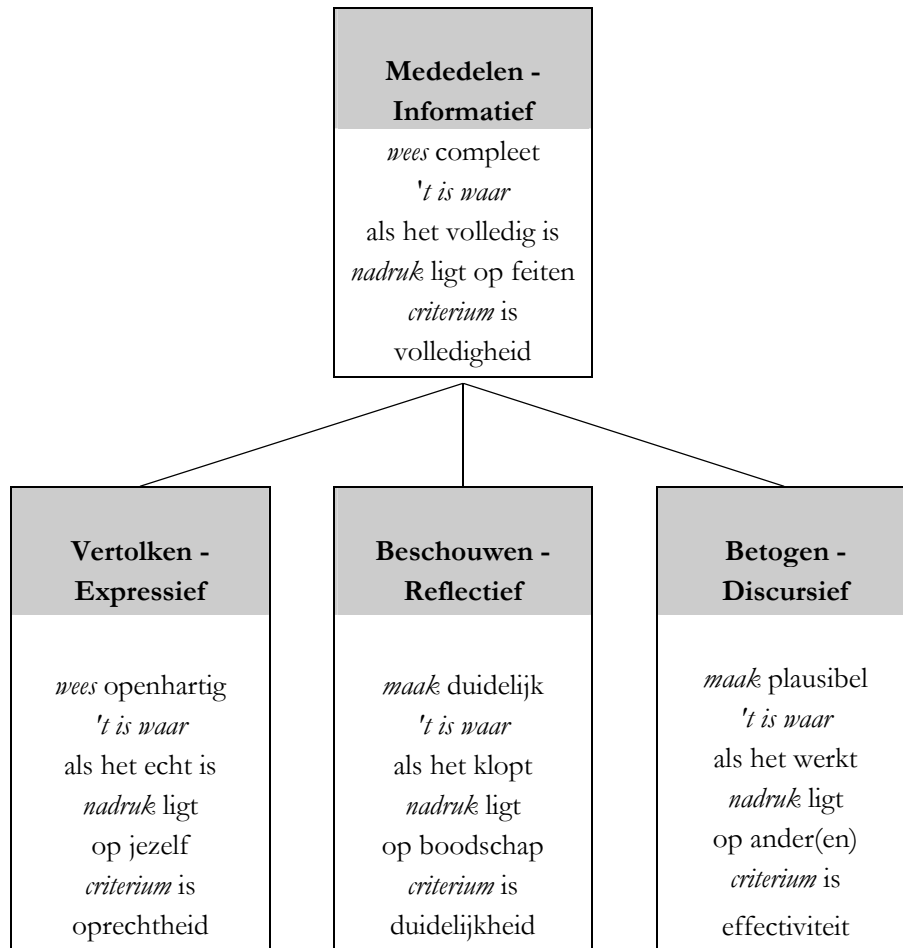
Het CEFR karakteriseert teksten in termen van genres. In Kader 2 komen we tegen ansichtkaart, formulier, notitie, boodschap, brief, opstel, verslag, artikel, samenvatting en kritiek. De eveneens opgevoerde *gedetailleerde tekst* en *goed gestructureerde tekst* horen in dit rijtje uiteraard niet thuis (in geen enkel rijtje trouwens). De zinvolheid van het genre als vertrekpunt in het schrijfonderwijs is twijfelachtig (Björk, 2003). Genres zijn sociaal gedefinieerd. Zij worden naar vorm en inhoud bepaald door de heersende behoeftes en omgangsvormen. Het zijn geconventionaliseerde, geïnstitutionaliseerde invullingen van bepaalde stereotype situaties in het taalverkeer (Gillaerts, 2002). Er zijn dan ook onwaarschijnlijk veel genres. Een genre vooronderstelt niet alleen een beheersing van

de taal maar ook van de cultuur. Wie taken met een intrinsieke bias wil, doet er verstandig aan om vooral met genres te gaan werken.

Een voor het taalonderwijs bruikbaar vertrekpunt is het teksttype. Een teksttype wordt bepaald door "its overriding communicative purpose" (Björk, 2003). Het gaat om de elementaire communicatieve intentie die je met de tekst wilt realiseren. Teksttypes zijn cognitief gedefinieerd. Zij zijn de uitwerking van één bepaalde taak aan de hand van een mentaal schema, een georganiseerde verzameling strategieën en procedures die in de loop van jaren wordt aangeleerd, uitgebreid en verfijnd. Van Wijk (1998) werkt dit uit voor het opstellen van een argumentatieve tekst. De teksttypes zijn zeer beperkt in aantal. Een klassieke indeling is die naar descriptief, narratief, expositorisch, argumentatief en instructief (Werlich, 1983). In een bepaald genre, bijvoorbeeld het onderzoeksverslag of het nieuwsbericht, vormen de teksttypen de bouwstenen. Iedere alinea of paragraaf is opgebouwd volgens een van de teksttypen en met elkaar vormen zij de "tekst"; deze is zelf niet meer als teksttype te benoemen, maar behoort tot een van de vele genres.

Figuur 1 presenteert het vertrekpunt van onze indeling van teksttypen. Dit schema sluit nauw aan bij eerdere voorstellen zoals dat van Werlich; het grote verschil is echter dat wij niet uitgaan van tekstkenmerken maar van intenties: taken zoals *wees compleet* en *maak plausibel*. Bij iedere taak hoort een criterium voor succes, bijvoorbeeld *'t is waar als het klopt*. Er worden vier basistaken onderscheiden aan de hand waarvan wij tien teksttypen definiëren. Helaas ontbreekt hier de ruimte om daar verder op in te gaan, maar voor het betoog nu volstaat het als we ons tot dit viertal beperken. De meest elementaire onder de basistaken is het *mededelen*. Hierin komt de referentiële functie van de taal het duidelijkst naar voren (Jakobson, 1960).

Door de nadruk te verleggen van de feiten naar een meer subjectieve realiteit ontstaan drie andere basistaken: *vertolken* legt de nadruk op de eigen binnenwereld, *beschouwen* op betekenisconstructies van de werkelijkheid en *betogen* op de reacties van het publiek (overeenkomstig de emotieve, referentiële en conatieve functies van taal; Jakobson, 1960).



Figuur 1 De basistaken in talige communicatie

Horde 2: successievelijk of gelijktijdig?

Er is geen vaste volgorde waarin deze basistaken in het gedragsrepertoire worden opgenomen. Het is niet zo dat vertolken voorafgaat aan beschouwen, en dat aan betogen het laatst wordt begonnen. Zodra een kind heeft leren praten, wordt het voortdurend geconfronteerd met ieder van deze taken. Een voorbeeld: wanneer je kind terugkomt van een gewone dag op school, kun je als ouder bij het samen thee drinken het gesprek openen met een van de vragen

in (1, zie hieronder). Iedere vraag heeft een andere strekking, bevat andere verwachtingen over het antwoord en legt daarmee een andere taak op de schouders van het kind dat gaat antwoorden. Er is niet een volgorde aan te geven: dat je de ene vraag al wel kunt stellen aan een kind van zes, en dat je voor een andere vraag moet wachten tot die negen is. Het zijn alle vier reële vragen, ongeacht de leeftijd van de aangesprokene. De vraag is dan ook niet *wat* iemand doet, maar *hoe* iemand het doet. Het gaat er niet om waarover je praat, maar hoe "goed" je dat (al) weet te doen.

(1) Vraag van ouder:	Verwachting:	Taak voor kind:
wat heb je gedaan?	→ geef een lijstje	→ wees informatief
hoe is het gegaan?	→ geef belevingen	→ wees expressief
wat heb je geleerd?	→ geef achtergronden	→ wees reflectief
was je niet liever gaan spelen?	→ geef argumenten	→ wees discursief

Iedere vraag (opdracht, taak) kan op verschillende niveaus van adequaatheid worden uitgevoerd. Er zijn simpele uitvoeringen en zeer erudiete: een boodschappenlijstje is geen thesaurus, het *en toen..en toen* relaas is geen psychologische roman en een uittreksel is geen essay. Toch is er iets wat ieder van deze tweetallen aan elkaar verbindt: zij komen voort uit dezelfde intentie. Het vergroten van taalvaardigheid bestaat uit het gelijktijdig voortschrijden binnen ieder van de vier basistaken naar meer complexe realisatievormen.

Het CEFR wijkt duidelijk af van het hier geschetste ontwikkelingspatroon. In Kader 2 hebben wij in de onderste rij voor ieder van de *ik kan*-stellingen aangegeven op welke basistaak deze betrekking heeft. We zien dan dat de taken successievelijk verschijnen: het begint met informatief, dan komt expressief erbij, vervolgens reflectief en uiteindelijk ook discursief. Deze sequentiële opzet brengt een vershraling van het fenomeen taalvaardigheid met zich mee die niet verdedigd kan worden. Er is alle reden om op ieder niveau voor elke basistaak *ik kan*-regels op te nemen. Alleen al op grond van onze eigen ervaringen als prille leerders van het Spaans durven wij bijvoorbeeld te zeggen dat ook op niveau A1 reeds sprake is van expressief taalgebruik (flirten met een donkere schone achter de bar) en discursief taalgebruik (foeteren tegen een overrijverige parkeerwacht).

Horde 3: alledaags én professioneel?

Lopen moeten we allemaal leren. Kunnen zwemmen doet ook geen kwaad. Maar de tango dansen? Net als deze motorische vaardigheden hebben ook taalvaardigheden ergens een grens; alles wat daaraan voorbij ligt, is voor de liefhebber. Sneldichten, improviseren als een Lama, slagzinnen maken, grafredes opstellen; het is leuk wanneer je het kunt, maar er is niets verloren wanneer je er weinig van bakt. Normen horen communaal te zijn, te gelden voor iedereen van de betreffende gemeenschap. Het mag daarom niet gebeuren dat vaardigheidsniveaus zich uitstrekken tot in de professionele domeinen. Een voorbeeld van zo'n doorgeschoten norm is "Ik kan kritieken op literaire werken schrijven" (C2). Maar er is nog wel meer mis met de definitie van het C-niveau. Het herhaald gebruik van woorden als *complex*, *vloeiend* en *goed* laat zien dat de opstellers zelf ook geen duidelijk beeld hadden van de te waarderen prestatie. En de laatste respectievelijk eerste stelling onder C1 en C2 lijken, in termen van Jakobson (1960), om een oordeel over de poëtische functie te vragen, de taalvorm staat hier centraal, niet de inhoud. We vinden hier de spreekwoordelijke peren in de mand met appels.

De invulling van de C-niveaus behoeft een drastische herziening. Een inspectie van het B2-niveau geeft daarvoor al de nodige ideeën. Daar staat bijvoorbeeld "ik kan redenen aanvoeren ter ondersteuning vóór of tégen een specifiek standpunt". Met andere woorden, wat ik nog moet leren, is de eenzijdige argumentatie ombouwen tot een tweezijdige pro-contra vorm. En daarna ook nog eens hoe ik kan komen tot een retorische afstemming. Dat zijn twee forse stappen om te nemen en volwaardige invullingen voor het C1 respectievelijk C2-niveau (voor een uitwerking van deze kwalitatieve sprongen in argumenteervaardigheid, zie van Wijk, 1998). Wat de opstellers van het CEFR onvoldoende hebben beseft, is dat na niveau B2 de beheersing van ieder van de basistaken nog een wezenlijke weg heeft te gaan. Zowel informatief, expressief, reflectief als discursief ben je er nog lang niet. In de wetenschappelijke literatuur zijn hiervoor genoeg voorbeelden te vinden. De stellingen op C-niveau kunnen meer specifiek én meer valide worden ingevuld wanneer beleidmakers wat grondiger kennis zouden willen nemen van taalkunde en psycholinguïstiek.

Opmaat voor een adequater CEFR

De achilleshiel van het CEFR is dat men heeft gekozen voor de gemakkelijke weg door van genres uit te gaan. Het is namelijk vrij eenvoudig om daarvoor een reeks taken te selecteren die oplopen in moeilijkheidsgraad. Veel moeilijker is het om van een en dezelfde taak aan te geven hoe die op kwalitatief verschillende manieren kan worden uitgevoerd. En dat is precies wat je moet doen wanneer je van teksttypes uitgaat.

Een uitstekend voorbeeld van hoe het zou kunnen, is in Nieuw-Zeeland gegeven in het kader van het *asTTle*-project: de *Assessment Tools for Teaching and Learning* die de Universiteit van Auckland ontwikkelt in opdracht van het Ministerie van Onderwijs voor zowel de landstaal (Engels) als een etnische minderheidstaal (Maori; zie www.asttle.com). Voor zes schrijfoopdrachten heeft men gefaseerde beoordelingsschema's opgesteld (Glasswell, Parr & Aikman, 2001). Kader 3 laat zien hoe de schrijfoopdrachten verdeeld zijn over drie van de basistaken met voor ieder type intentie steeds een relatief eenvoudige opdracht en een relatief moeilijke opdracht. Voor iedere opdracht is een schema gemaakt waarmee een tekst voor vier criteria gescoord wordt op drie niveaus. Wanneer voor iedere basistaak de drie niveaus van de moeilijke opdracht achter de drie niveaus van de eenvoudige opdracht worden gezet, krijg je zes niveaus die zich met een simpele penstreek als A1 tot en met C2 laten benoemen. Langs deze weg kan het CEFR zich het theoretisch fundament verschaffen waar het reeds veel te lang en volkomen onnodig zonder heeft gedaan.

Kader 3 De zes *asTTle* -schrijfoopdrachten in relatie met teksttype en moeilijkheidsgraad

	expressief	reflectief	discursief
relatief eenvoudig	to recount	to classify, organise, describe, and report information	to instruct or lay out a procedure
relatief moeilijk	to inform or entertain through imaginative narrative	to explain	to argue or persuade

De toekomst van het Europese talenonderwijs

Een kritische blik op het CEFR levert hetzelfde beeld op als een blik in de schoolklas: variatie, diversiteit, daar draait het om. We hebben in het talenonderwijs te maken met een grote verscheidenheid zowel naar taken als naar groepen, zowel naar doelstellingen als naar leerlingen.

Om de theoretische onderbouwing en praktische uitwerking van het CEFR meer voortvarend ter hand te kunnen nemen, pleiten wij voor een intensievere wisselwerking met taalkunde en psycholinguïstiek. Zo'n blik over de grenzen van de disciplines is trouwens niet alleen nodig met het oog op normering en toetsing maar evenzeer zo voor de didactiek. Ook daar zien we een verwarring optreden door het onbegrip van het verschil tussen teksttypes en genres. Een voorbeeld hiervan biedt de *genre pedagogy* van Hyland (2007). Op basis van Systemic Functional Linguistics maakt hij weliswaar melding van een onderscheid naar *elemental genres* en *everyday macro genres*, in onze terminologie teksttypes en genres. Hij verbindt daar echter geen consequenties aan voor de inrichting van het onderwijs. Hem ontgaat, zoals zoveel anderen, het verschil tussen bouwmaterialen en bouwwerken, tussen enerzijds bakstenen en beton en anderzijds de Taj Mahal en de Twin Towers. Dit is des te teleurstellender wanneer het bouwwerk dat men leerlingen laat maken in feite een opgetuigde plaggenhut blijkt te zijn (en men helaas vergeten is eerst nog even te vertellen wat plaggen ook al weer zijn). Tekenend voor de wijd verbreide blinde vlek is het volledig ontbreken van verwijzingen naar de discussies over de rol van teksttypen en genres bij het schrijfonderwijs in de bundel van Rijlaarsdam, Björk, Bräuer, Rienecker en Stray Jorgensen (2003).

Door duidelijker aan te sluiten bij taalkunde en psycholinguïstiek kan een scherper oog ontwikkeld worden voor twee typen variatie: binnen teksttypes voor de overgangen van het ene prestatieniveau naar het andere, binnen genres voor de verscheidenheid binnen eenzelfde prestatieniveau. Om met de laatste te beginnen, in een bepaald genre is het in de regel mogelijk om op hetzelfde prestatieniveau een schrijftaak toch net iets anders uit te voeren door de informatie anders te verwoorden of anders te ordenen. Wij zijn dit ooit nagegaan voor twee zogenaamde functionele schrijfoopdrachten, de excuusbrief en de sollicitatiebrief (Boekelder, de Glopper & van Wijk, 1991; Tel, de Glopper & van Wijk, 1994). In beide taken kan de essentiële informatie in meer

dan een volgorde worden gegeven. Het bleek dat deze varianten verschillend beoordeeld werden. Ofschoon de brieven inhoudelijk gelijk waren (en dus volgens de checklist gelijk gewaardeerd hadden moeten worden), werden er toch andere cijfers aan toegekend. Daar zou niets mis mee zijn, wanneer de varianten door hun andere ordening hun functie ook verschillend hadden gerealiseerd. Daar was echter geen sprake van. Evenmin was er een systematische samenhang met andere indicatoren voor taalvaardigheid. In welke volgorde men de informatie had gegeven, bleek gewoon van "toeval" af te hangen. Het was maar net waarmee je in de eerste zin begon; daarmee legde je je als vanzelf vast op een bepaalde volgorde met alle verdere gevolgen voor de beoordeling. Bijvoorbeeld, de score op Globale Kwaliteit varieerde in de excuus-brief als volgt: deze was het hoogst als je begon met de afspraak te memoreren (*Om twee uur zou ik bij u langskomen maar...*). Daarna volgden beginnen met de reden (-2%; *Ik kreeg vanochtend kiespijn en daarom...*), met het verhinderd zijn (-8%, *Het lukt me niet om...*) en met verontschuldigen (-14%; *Tot mijn spijt kan ik...*). Dat de brieven wat betreft inhoud verder even compleet waren, stond het puntenverlies niet in de weg. We kunnen hieruit concluderen dat voor een bepaald genre de beoordeling van een tekst op functionaliteit niet onafhankelijk van bepaalde stijlvoorkeuren geschiedt. En ook dat de prestatie een betrekkelijke is. Zou in het geval van het excuusbriefje een leerling er meerdere schrijven op verschillende tijdstippen, dan is de kans groot dat deze niet steeds op dezelfde manier beginnen, en dat de leerling de ene keer dus hoger scoort dan de andere keer zonder in schrijfvaardigheid te zijn veranderd.

Het andere type variatie waarvoor taalkunde en psycholinguïstiek meer helderheid kunnen bieden, zijn de kwalitatieve verschillen bij de overgang in een teksttype van het ene prestatieniveau naar het andere. Wat voor observeerbare veranderingen vinden er plaats wanneer je overgaat naar een hoger niveau van presteren? Waaruit valt aan je feitelijk gedrag af te lezen dat je de taak nu anders uitvoert? Dit is de vraag naar psychologisch gemotiveerde vormen van tekstanalyse. Ofschoon hiervoor reeds vele vruchtbare aanzetten gegeven zijn, heeft deze methodologie (nog) niet de impact gekregen van andere technieken zoals hardop-denken en key logging. Voorbeelden van de tekstanalytische werkwijze zijn gegeven voor beschrijvende, descriptieve taken (Witte & Cherry, 1986; Van der Pool, 1995), voor verklarende, expositorische taken (Sanders & van Wijk, 1996) en voor betogende, argumentatieve taken (Van Wijk, 1998). Deze studies karakteriseren voor ieder van de genoemde communicatieve

intenties hoe deze kwalitatief verschillende vormen aan kunnen nemen, in de regel in 4 of 5 stappen. Daarmee leggen zij een bruikbaar fundament voor het definiëren van de CEFR-niveaus.

De andere realiteit waarin diversiteit zich manifesteert, is de schoolklas. We sluiten deze bijdrage af met drie opmerkingen over de variatie zoals we die in de praktijk van het talenonderwijs tegenkomen. Daarbij nemen wij de termen in de ondertitel van deze bundel als uitgangspunt: nodig, anders, beter?

Nodig?

De economische en sociale dynamiek die Europa al geruime tijd kenmerkt, zal in de komende tijden nog regelmatig leiden tot verschuivingen in de status en positie van de talen die "de Europeaan" spreekt. Het talenonderwijs moet als cateraar van de meer- en anderstalige Europeaan op dit soort ontwikkelingen voortdurend kunnen inspelen en is daarom gebaat bij een flexibele en geactualiseerde lijst van prioriteitstalen. Op deze lijst kan zowel lokaal als Europees het beleid afgestemd worden. Het biedt uitzicht op het definitief doorbreken van de aloude scheidslijnen tussen officiële landstalen, vreemde talen en additionele talen in aansluiting op het adagium *liever meertalig dan eenkennig*.

Anders?

Niet zozeer naar de feiten: Europa was al rijk aan talen en dat eigenlijk wordt het alleen maar meer. Het grote verschil zit hem in het groeiend besef dat het onderwijs voor niemand belemmeringen mag bevatten om zich te ontplooiën naar de eigen mogelijkheden. Van zowel het leren van diverse talen als het onderwijzen in verschillende talen wordt steeds meer het politieke en het economische belang gezien. Blijken hiervan zijn afgegeven is uitspraken en voorstellen vanuit de Europese Unie en de Raad van Europa. Concrete resultaten zijn het CEFR en initiatieven tot de ontwikkeling van een Gemeenschappelijk Referentiekader voor Schooltalen (Martyniuk, 2007). De mate waarin het onderwijs zich zal weten aan te passen aan de meertalige invulling van de schoolklas, zal een belangrijke voorwaarde zijn voor haar adequaat functioneren. Want, met een Disney knipoog, *it is a multilingual world after all*.

Beter?

Het talenonderwijs in Europa is gebaat bij een continue wisselwerking tussen twee benaderingen die wij, in navolging van het gebruik ervan in de taalkunde, aanduiden met de termen *emic* en *etic*. Een *emic* aanpak vertrekt vanuit de werkelijkheid zoals die betekenisvol is voor actoren, de direct betrokkenen. Deze aanpak is daarmee altijd cultuurspecifiek. Een *etic* aanpak vertrekt van de werkelijkheid zoals die gedefinieerd wordt door observatoren, de buitenstaanders die onderzoekers en beleidsmakers nu eenmaal zijn. Deze aanpak is culturenoverstijgend (en dus niet cultuurneutraal, want dat is even onmogelijk als een mens zonder gewicht). Aan de ene kant hebben we "globaal" de Europese activiteiten gericht op de invulling van één gemeenschappelijk curriculum voor talen; aan de andere kant zijn er "lokaal" allerlei nationale activiteiten om te komen tot specifiek toegespitste onderwijsvormen. Want wat voor het beheer en behoud van onze natuurlijke omgeving geldt, is evenzeer van toepassing op de inrichting van onze sociale en culturele wereld: *think globally, act locally*.

Referenties

- Aarts, R., & Broeder, P. (2003). *Taalportfolio Basisonderwijs*. Alkmaar: Europees Platform (Council of Europe, Accr. model No. 33.2003).
- Beacco, J., & Byram, M. (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe*. Strasbourg: Language Policy Division, Council of Europe.
- Björk, L. (2003). Text types, textual consciousness and academic writing ability. In G. Rijlaarsdam (Series ed.) & L. Björk, G. Bräuer, L. Rienecker & P. Stray Jörgensen (Volume eds.), *Studies in Writing Vol. 12: Teaching academic writing in European higher education* (pp. 29-40). Dordrecht: Kluwer.
- Boekelder, A., Glopper, K. de, & Wijk, C. van (1991). Tekstanalytisch onderzoek van een functionele schrijfpdracht: de inhoud, opbouw en beoordeling van excuusbrieven. *Schrijven in Moedertaal en Vreemde Taal: Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 40, nr. 2, 23-34.
- Broeder, P., & Extra, G. (1998). *Language, ethnicity and education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Broeder, P., & Martyniuk, W. (2008). Language education in Europe: The Common European Framework of Reference. In N. van Deusen-Scholl

- & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (pp.209-226). New York: Springer.
- Broeder, P., & Sorce, R. (2008). Werken met taalportfolio's in het talenonderwijs aan volwassenen. *Levende Talen Tijdschrift*, 9 (2), 3-10.
- Europese Commissie (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity*. Brussel: Europese Commissie
- Extra, G., Aarts, R., Avoird, T. van der, Broeder, P., & Yagmur, K. (2002). *De andere talen van Nederland thuis en op school*. Bussum: Coutinho
- Gillaerts, P. (2002). Het genrebegrip in de tekstwetenschap: een stand van zaken. In P. Gillaerts (red.), *Talita koem: Genres in bijbel en vertaling* (pp. 11-32). Leuven: Acco.
- Glasswell, K., Parr, J., & Aikman, M. (2001). *Development of the asTTle writing assessment rubrics for scoring extended writing tasks*. Technical Report 6, University of Auckland / Ministry of Education (www.tki.org.nz/r/asttle/pdf/technical-reports/techreport06.pdf)
- Hulstijn, J. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal*, 91, 663-667.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy; Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16, 148-164.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement: Linguistics and poetics. In T. Sebeok (ed.), *Style in language* (pp. 350-377). Cambridge MA: MIT press.
- Little, D. (2007). The Common European Framework of References for Languages. Perspectives on the making of supranational language education policy. *The Modern Language Journal*, 91, 645-655.
- Martyniuk, W. (2007, Ed.). *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education*. Krakau: Universitas.
- McPake, J., Tinsley, T., Broeder, P., Mijares, L., Latomaa, S., & Martyniuk, W. (2007). *Valuing All Languages in Europe*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- Nederlandse Taalunie (2006). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, onderrichten, beoordelen* (<http://taalunieversum.org/onderwijs/publicaties>).
- OCW (2006). *Nederlands activiteitenprogramma moderne vreemde talen*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (http://www.minocw.nl/documenten/Vreemde_talen_OCW.pdf).

- Pool, E. van der (1995). *Writing as a conceptual process: A text-analytical study of developmental aspects*. Proefschrift, Faculteit Letteren, Universiteit van Tilburg.
- Raad van Europa (2001). *A Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Raad van Europa (2004). *European Language Portfolio (ELP). Principles and guidelines*. Straatsburg: Raad van Europa.
- Rijlaarsdam, G. (Series ed.) & Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L., & Stray Jørgensen, P. (Volume eds.), *Studies in Writing Vol. 12: Teaching academic writing in European higher education*. Dordrecht: Kluwer.
- Sanders, T., & Wijk, C. van (1996). Text analysis as a research tool: How hierarchical text structure contributes to the understanding of conceptual processes in writing. In M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The Science of Writing* (pp. 251-269). Mahwah NJ: Erlbaum.
- Tel, M., Glopper, K. de, & Wijk, C. van (1994). De sollicitatiebrief als functionele schrijfpdracht. In A. Maes, P. van Hauwermeiren & L. van Waes (red.), *Perspectieven in Taalbeheersingsonderzoek* (pp. 216-226). Dordrecht: ICG.
- Werlich, E. (1983). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle und Meyer.
- Westhoff, G. (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: Thema's voor discussie en dialoog*. Enschede: NaB-MVT (<http://www.nabmvt.nl/publicaties>)
- Westhoff, G. (2007). Challenges and opportunities of the CEFR for re-imaging foreign language pedagogy. *The Modern Language Journal*, 91, 676-679.
- Wijk, C. van (1998). Conceptual processes in argumentation: a developmental perspective. In G. Rijlaarsdam & E. Esperet (Series Eds.) & M. Torrance & D. Galbraith (Vol. Eds.), *Studies in Writing Vol. 4: Knowing what to write; Conceptual processes in text production* (pp. 31-50). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Witte, S., & Cherry, R. (1986). *Writing processes and written products in composition research*. In C. Cooper & S. Greenbaum (Eds.), *Studying writing; Linguistic approaches* (pp. 112-153). Beverly Hills CA: Sage.

Hoofdstuk 4

De invloed van het ERK op de toetsing van vreemde talen

Erna van Hest

Cito

Samenvatting

Het ERK is in relatief korte tijd uitgegroeid tot een toonaangevend kader voor taaltoetsing binnen Europa. In dit artikel beschrijf ik de belangrijkste ontwikkelingen op het gebied van ERK-gerelateerde taaltoetsing, bespreek ik de sterke en zwakke kanten van die ontwikkelingen en de kansen en bedreigingen die zich daarbij voordoen. Ik ga daarnaast in op de knelpunten bij het produceren van vergelijkbare en betrouwbare ERK-toetsen en op het gebrek aan randvoorwaarden voor nationale en internationale ERK-certificering. Ik sluit af met een korte bespiegeling over de toekomst van het vreemdetalenonderwijs en de daarbij passende toetsing.

Inleiding

Het “Gemeenschappelijk Europees Referentiekader Voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen” (verder ERK) heeft sinds zijn publicatie in 2001 een grote aantrekkingskracht uitgeoefend op taaltoetsers in binnen- en buitenland. Als gevolg daarvan is het ERK in relatief korte tijd uitgegroeid tot een kader voor taaltoetsing binnen Europa. De aantrekkingskracht van het ERK voor taaltoetsing heeft onder andere geresulteerd in de ontwikkeling van een zeer divers aanbod aan ERK-gerelateerde toetsen voor de vijf vaardigheden en de start van een grootschalig Europees peilingsonderzoek, het “European Survey on Language Competences” (verder ESLC).

In dit artikel ga ik in op de invloed die het ERK tot nu toe heeft gehad op taaltoetsing, de knelpunten die zich bij het toetsen voordoen en de gevaren van oneigenlijk gebruik van het ERK. Ik besluit met een korte bespiegeling over de toekomst van het ERK voor de toetsing van vreemde talen.

De stand van zaken op het gebied van ERK-gerelateerde toetsing in Europa en met name in Nederland

Wat is het ERK?

Het ERK is een raamwerk met niveaubeschrijvingen van de beheersing van de vreemde taal. Het is ontwikkeld door de Raad van Europa ter bevordering van de communicatie tussen de lidstaten over de taalvaardigheid van hun taalleerders.

In het ERK worden drie niveaus van taalvaardigheid onderscheiden. Elk niveau heeft een lage kant en een hoge kant. We krijgen zo een indeling van zes taalvaardigheidniveaus: A1 & A2 (beginnend taalgebruiker), B1 & B2 (onafhankelijk taalgebruiker) en C1 & C2 (vaardig taalgebruiker). De niveaus zijn cumulatief, dat wil zeggen dat beheersing op een bepaald niveau inhoudt dat alles wat beschreven is op de onderliggende niveaus ook beheerst wordt.

De niveaus van het ERK zijn beschreven door middel van schalen: globale schalen en meer specifieke, illustratieve schalen. Die schalen zijn geformuleerd in termen van can do-statements (zie bijlage 1).

De richtlijnen van de Raad van Europa voor het koppelen van examens en toetsen

Naar aanleiding van de publicatie van het ERK in 2001 ontstond bij toetsers, uitgevers en nationale overheden de behoefte aan duidelijke richtlijnen voor het koppelen van toetsmaterialen aan het ERK. De handleiding die door de Raad van Europa in 2003 is gepubliceerd, heeft dan ook als doel om belanghebbenden mogelijke procedures aan de hand te doen waarmee ze de relaties van een toets of examen met het ERK op een verantwoorde wijze kunnen onderbouwen.

In de handleiding van de Raad van Europa worden drie methodes van koppeling onderscheiden:

1. Specificatie van de inhoud van examens;
2. Standaardisatie van oordelen;
3. Empirische validatie door middel van data-analyse van toetsresultaten.

Bij de eerste methode is de claim op koppeling aan het ERK op basis van alleen specificatie, dat wil zeggen er wordt nagegaan in hoeverre de toetsinhouden in de te koppelen toetsen en examens de can-do-statements van het ERK dekken. Bij de tweede methode, standaardisatie, wijzen deskundigen aan opgaven een ERK-niveau toe. Deze methode leidt tot een versterkte claim op een koppeling, hij is namelijk gebaseerd op zowel specificatie als standaardisatie. De derde methode kan leiden tot claims die worden bevestigd door empirische validatie. Bij deze laatste methode worden de gegevens, verzameld in de standaardisatieprocedure, getoetst aan empirische gegevens. Het idee is dat iedere stap in het koppelingsproces de claim dat een toets of examen is gekoppeld aan het ERK sterker kan onderbouwen (zie figuur 1).

De eerste en tweede methode zijn o.a. door Cito toegepast in de onderzoeken naar de koppeling van de Nederlandse centrale examens leesvaardigheid aan het ERK in opdracht van OCW (Noijons & Kuijper, 2006 en Noijons, Kuijper & Reichard, 2007). De derde methode is door Cito uitgevoerd in een onderzoek, waarbij een selectie van opgaven uit de Nederlandse centrale examens leesvaardigheid Duits en Frans samen met een selectie van opgaven uit toetsen van Goethe en CIEP is afgenomen bij Nederlandse leerlingen (Noijons, Reichard & Bechger, 2008).

Figuur 1. *Vergaren van evidentie voor koppeling van toetsen en examens aan het ERK (ontleend aan de handleiding van de Raad van Europa)*

Specificatie van de inhoud van examens	Standaardisatie van oordelen	Empirische validatie door middel van data-analyse van toetsresultaten
↓	↓	↓
Claim op koppeling aan ERK op basis van specificatie	Versterkte claim op koppeling aan ERK op basis van specificatie EN standaardisatie	Bevestiging van claim op koppeling aan ERK op basis van empirische validatie

ERK-gecertificeerde toetsen

Zoals ik in de inleiding al heb aangegeven, neemt het belang van het ERK bij het onderwijzen en toetsen van vreemde talen in Europa snel toe. Dit vertaalt zich onder meer in het opnemen van concrete ERK-niveaus als eisen voor taalvaardigheid in officiële, nationale examenprogramma's en curricula en in nationale implementatieprojecten voor brede invoering van het ERK.

In Nederland zijn de resultaten van de koppelingsonderzoeken door het Cito verwerkt in de geglobaliseerde examenprogramma's voor de vreemde talen voor het vmbo en havo/vwo. In de syllabi voor de centrale examens (leesvaardigheid) en in de handreikingen voor de schoolexamens (schrijf-, luister- en spreekvaardigheid) zijn per onderwijstype directe verwijzingen opgenomen naar de niveaus van het ERK. Zowel syllabi als handreikingen bevatten concrete voorbeelden van ERK-gerelateerde opgaven. Op grond van de uitkomsten van de koppelingsonderzoeken zijn ook de constructieopdrachten voor de centrale examens leesvaardigheid aangepast.

In 2008 heeft Nederland onder leiding van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT) een start gemaakt met een grootschalig implementatieproject ten behoeve van een geïntegreerde aanpak van het ERK in het Nederlandse vreemdetalenonderwijs. Eén van de doelen van het ERK-implementatieproject is om na te gaan in hoeverre de niveaubeschrijvingen in het Nederlandse vreemdetalenonderwijs in de nabije toekomst gebaseerd kunnen worden op het ERK om op die manier de vaardigheden van

vreemdtaalleerders in Nederland op Europees niveau transparant en handhaafbaar te laten zijn.

Het gevolg van deze ontwikkelingen is dat het ERK en zijn niveaus een steeds groter civiel effect gaan krijgen voor zowel vervolgonderwijs als arbeidsmarkt. Met civiel effect wordt hier bedoeld de waarde die afnemers in het onderwijs en bedrijfsleven hechten aan een in een vreemde taal behaald ERK-niveau. Een Europees voorbeeld van het toekennen van civiel effect van ERK-niveaus is het CertiLingua-project. Met dit project beogen verschillende Europese landen, waaronder Nederland, te komen tot een toegevoegd Europees certificaat voor meertaligheid en Europese en Internationale Oriëntatie (EIO). Het CertiLingua-certificaat zal in de deelnemende landen een meerwaarde moeten gaan vertegenwoordigen bij de overstap naar het hoger onderwijs. Een leerling met een CertiLingua-certificaat zal dan een vrijstelling kunnen krijgen van een taaltoets bij instroom in het hoger onderwijs van één van de deelnemende landen. Om een vrijstelling te krijgen moet een leerling wat betreft de vreemde talen ten minste twee vreemde talen beheersen op (minimaal) B2-niveau en ten minste één vreemde taal hebben gebruikt als werktal (bijv. in een uitwisselingsproject). Uitdaging bij dit project is hoe de betreffende taalniveaus en Europese competenties van de leerlingen in de verschillende landen op een betrouwbare wijze vergeleken kunnen worden.

Naarmate het civiel effect van het ERK toeneemt, wordt de roep om ERK-gecertificeerde toetsen groter en neemt ook het commerciële belang van deze toetsen toe. Hier wreekt zich echter het feit dat het ERK a) niet geschreven is met de bedoeling om beschrijvingen op te leveren die rechtstreeks kunnen worden vertaald naar toetsdoelen en b) dat er, ondanks een handleiding van de Raad van Europa, geen centrale bewaking en regie is over de operationalisatie van ERK-niveaus in toetsen en de claims van aanbieders van ERK-toetsen en -examens.

Ondertussen zijn er al wel veel verschillende ERK-toetsproducten op de markt verschenen. Deze toetsen zijn inhoudelijk en toetstechnisch lastig vergelijkbaar. Ze wijken sterk af in de claims, waarop zij de relatie van hun toetsen tot het ERK baseren. Daarnaast verschillen ze sterk in kwaliteit, omdat zij volgens verschillende procedures en vaak ook nog op grond van verschillende inhouden tot stand zijn gekomen. Zo zijn er producenten die hun ERK-toetsen geheel

nieuw hebben geconstrueerd volgens de richtlijnen van de Raad van Europa en de originele can do-statements in het ERK en zijn er producenten die hun reeds bestaande taaltoetsen louter een ERK-facelift hebben gegeven via wat inhoudelijke aanpassingen. Eén van de belangrijke toegevoegde waarden van het ERK, vergelijkbaarheid van taalvaardigheidsniveaus binnen Europa (“Is my B1 your B1?”), komt door deze wildgroei van kwalitatief zeer uiteenlopende ERK-toetsen sterk onder druk te staan.

Het ESLC

Dat het ERK internationaal sterk leeft, blijkt uit het initiatief van de Europese Commissie om een grootschalig Europees peilingsonderzoek te laten uitvoeren naar de vaardigheden in de tweede taal. Dit peilingsonderzoek is bedoeld om in de 27 lidstaten beleidsmakers en docenten te voorzien van betrouwbare en vergelijkbare gegevens over de kennis van vreemde talen in de Europese Unie. Het onderzoek moet kennis verschaffen over de meertalige vaardigheden van jongeren, over voorbeelden van good practice en de vooruitgang die is geboekt met het verbeteren van de kennis van vreemde talen.

Het peilingsonderzoek zal in 2011 in Europa worden uitgevoerd en zal lees-, luister- en schrijfvaardigheidsopgaven bevatten voor Engels, Frans, Duits, Spaans en Italiaans oplopend van niveau A1 tot B2. De Europese Commissie streeft ernaar om in een eventuele vervolgcyclus ook instrumenten voor spreekvaardigheid te ontwikkelen. Om praktische en financiële redenen is daar in de eerste cyclus van afgezien.

De totale populatie van het onderzoek moet het totaal aantal leerlingen zijn dat is ingeschreven in het laatste jaar van de onderbouw van het voortgezet onderwijs, of in het tweede jaar van de bovenbouw, indien in de onderbouw van het voortgezet onderwijs geen tweede vreemde taal wordt onderwezen. De doelgroepen zijn die leerlingen die onderwijs krijgen in de taal die getoetst wordt.

Elk van de deelnemende lidstaten zal meedoen voor twee van de vijf talen. Indien gewenst, kunnen lidstaten leerlingen opgaven voorleggen voor meer dan twee talen, te kiezen uit de genoemde vijf.

Behalve opgaven zullen er aparte vragenlijsten voor leerlingen, docenten en schooldirecteuren worden ontwikkeld om contextgebonden informatie te verzamelen. Naar aanleiding van deze informatie kan een analyse worden

gemaakt van mogelijke factoren die de taalvaardigheden van leerlingen beïnvloeden, zoals hun sociaal-economische achtergrond.

Een mooie bijkomstigheid van het ESLC is dat er straks voor vijf talen in Europa voor vier ERK-niveaus ERK-opgaven zullen zijn, ontwikkeld volgens verantwoorde en vergelijkbare procedures. Voorlopig zullen deze opgaven echter geheim blijven om in volgende cycli opnieuw te worden ingezet. Het zal zeer interessant zijn om te zien hoe de niveaus van deze ESLC-opgaven zich verhouden tot opgaven in ERK-toetsen die elders in Europa worden ontwikkeld.

De voor- en nadelen van de ontwikkeling van taaltoetsen op basis van het ERK

In de vorige paragrafen heb ik aan de hand van een aantal voorbeelden al enkele plus – en minpunten van het ERK aangegeven als het gaat om de ontwikkeling van taaltoetsen. In deze paragraaf wil ik de voor- en nadelen van het ERK in relatie tot taaltoetsing kort bespreken aan de hand van een SWOT-analyse (zie figuur 2). SWOT staat voor Strengths, Weaknesses, Opportunities en Threats. Het is een model dat vaak wordt gebruikt om de markt- en toekomstmogelijkheden van een product in kaart te brengen.

Onderstaande SWOT-analyse is gebaseerd op een combinatie van persoonlijke observaties en ervaringen van collega's in nationale en internationale projecten op het gebied van ERK-toetsing.

Figuur 2: *SWOT-analyse ERK in relatie tot taaltoetsing*

Sterktes en zwaktes van het ERK in relatie tot taaltoetsing	
Sterktes	Zwaktes
Het bieden van een Europees kader op het gebied van taalvaardigheid in vreemde talen	Het bieden van een kader met taalvaardigheidsniveaus dat niet is gebaseerd op theorieën van taalontwikkeling en - verwerving
Het faciliteren van de discussie over taalvaardigheden in vreemde talen in Europa	De ontoegankelijkheid van het ERK voor de gemiddelde docent en taaltoetser

Het promoten van het belang van taalvaardigheid in vreemde talen in Europa	Het ontbreken van goed te operationaliseren toetsdoelen
Het stimuleren van het streven naar vergelijkbaarheid van taalvaardigheidsniveaus voor vreemde talen in Europa	Het ontbreken van voldoende richtlijnen voor de productie van ERK-gerelateerde toetsen
	Het ontbreken van voldoende correct gevalideerd voorbeeldmateriaal voor lezen, luisteren en schrijven ter illustratie van de can-do statements op de zes ERK-niveaus

Kansen en bedreigingen voor het ERK in relatie tot taaltoetsing

Kansen	Bedreigingen
Het doen verminderen van de verschillen in taalvaardigheid voor vreemde talen in Europa en het op die manier verbeteren van de communicatie tussen burgers	Het oneigenlijk gebruik van het ERK
Het uniformeren van de beschrijvingen van taalvaardigheidsniveaus voor vreemde talen in examenprogramma's en curricula in Europa	De ontstane verschillen in kwaliteit en moeilijkheidsgraad tussen ERK-toetsen die hetzelfde ERK-niveau beogen te meten
Het verbeteren van de uitwisseling van burgers binnen Europa als gevolg van aandacht voor taalvaardigheden in onderwijs en toetsing	De verschillende inhoudelijke interpretaties die aan de can do-statements in het ERK worden gegeven
Het op een hoger plan brengen van toetsing in de vreemde talen in Europa o.a. door het aanscherpen en uitbreiden van richtlijnen	De wildgroei van niet gevalideerde, commerciële ERK-toetsen

De SWOT-analyse pretendeert niet een uitputtende lijst te zijn van de sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen in relatie tot het ERK. Wat hij beoogt is aan te geven dat hoewel het ERK veel mogelijkheden en kansen biedt, het van groot belang is om bij alle toepassingen van het ERK de nodige zorgvuldigheid in acht te nemen. Dit geldt vooral voor toepassingen waarvan het maatschappelijk, politiek en professioneel belang hoog is (vrijstellingen, toegang tot vervolgoopleidingen/banen) of voor toepassingen die niet tot de oorspronkelijke uitgangspunten van het ERK behoren (moedertaal).

Het huidige artikel staat het niet toe om uitgebreid in te gaan op alle, in de SWOT-analyse genoemde, elementen. Ik zal me hier daarom beperken tot een korte toelichting van de naar mijn idee belangrijkste sterktes, zwaktes, kansen en bedreigingen.

Sterktes

Het feit dat het ERK in korte tijd is geaccepteerd als hét raamwerk voor taalvaardigheid in de vreemde taal binnen Europa, maakt het tot een sterk instrument voor het promoten en stimuleren van vreemdetalenonderwijs. Het brede draagvlak voor het ERK heeft tot gevolg dat veel lidstaten hun doelen en niveaueisen op het gebied van vreemde talen (willen) afstemmen op het ERK.

Zwaktes

Diegenen die zelf actief betrokken zijn geweest bij het ontwikkelen van producten of het beoordelen van leerprestaties aan de hand van het ERK, zijn al snel geconfronteerd met de zwaktes en lacunes van het ERK als het gaat om taaltoetsing. De grootste knelpunten zijn:

- het ontbreken van duidelijke, per ERK-niveau onderscheiden toetsdoelen. De huidige can do-statements geven te weinig houvast en brengen onvoldoende onderscheid aan tussen de niveaus. Dit leidt tot veel interpretatieverschillen over de moeilijkheidsgraad van de niveaus, zowel nationaal als internationaal (zie o.a. Figueras & Noijons, te verschijnen 2009);
- het ontbreken van duidelijk te hanteren criteria voor het beoordelen van prestaties van taalleerders per niveau. Veel van de aspecten die de moeilijkheidsgraad van de beschreven vaardigheden en taken sturen en

bepalen, zitten besloten in de beschrijvingen en zijn daardoor niet expliciet;

- het ontbreken van cesuren voor het bepalen van de beheersing van de verschillende ERK-niveaus door taalleerders. Wanneer is er sprake van mastery? Hoeveel procent van de opgaven van een ERK-toets op een bepaald niveau moet een taalleerder goed scoren om te kunnen claimen dat hij dat specifieke niveau beheerst?

De hierboven genoemde knelpunten zijn voor een belangrijk deel debet aan de grote verschillen in kwaliteit en moeilijkheidsgraad tussen bestaande ERK-toetsen. De vraag is dan ook hoe robuust het ERK is als het gaat om taaltoetsing waarbij grote belangen op het spel staan.

Kansen

Doordat het ERK een breed draagvlak kent, biedt het veel aanknopingspunten om het niveau van taalvaardigheid op een hoger plan te brengen en de niveaueisen en toetsen voor vreemde talen binnen Europa te uniformeren. Hoe uniformer de eisen en hoe beter uitwisselbaar de certificaten voor vreemde talen, des te waardevoller wordt de kennis van vreemde talen voor burgers bij het zoeken naar werk of het volgen van een opleiding binnen Europa.

Bedreigingen

Het gevaar van de populariteit van het ERK is dat het als kant-en-klaar kader snel wordt ingezet voor andere doeleinden dan de taalvaardigheid in vreemde talen. Een voorbeeld hiervan is het gebruik van het ERK voor het definiëren van streef- en referentieniveaus voor de moedertaal in Nederland. Het ERK is ontworpen vanuit het perspectief van een leerder van een vreemde taal die al een eerste taal (moedertaal) beheerst. Het proces van eerste- en vreemdetaalverwerving verschilt wezenlijk en dit betekent dat het ERK niet zomaar met een paar kleine aanpassingen voor de moedertaal kan worden ingezet. Dit wordt ook onderkend door de Raad van Europa, die een apart project heeft gestart voor het beschrijven van taalvaardigheden voor de schooltaal, dat wil zeggen de taal die in lidstaten als instructie op school wordt gebruikt. In veel gevallen is de schooltaal de nationale of officiële taal van het land en ook de moedertaal van de meeste leerlingen.

Een andere bedreiging voor het ERK komt voort uit de verschillende inhoudelijke interpretaties die binnen en tussen landen aan de can-do statements in het ERK worden gegeven. Dit wordt voor een groot deel veroorzaakt door het gebruik van niet-geautoriseerde vertalingen van het ERK en door veelal niet-geautoriseerde aanpassingen van can do-statements voor specifieke groepen taalleerders. Als gevolg hiervan kunnen aangepaste can do-statements sterk gaan afwijken van de oorspronkelijke can do-statements in het ERK.

De toekomst van ERK-gerelateerde toetsing

Als de belangstelling voor en investering in het ERK zich de komende jaren zal voorzetten, zal dit interessante gevolgen kunnen hebben voor de toetsing van vreemde talen.

In deze paragraaf neem ik een kijkje in de toekomstige wereld van taaltoetsing en doe ik, ongehinderd door randvoorwaarden en technische beperkingen, een tweetal voorspellingen.

Ten eerste zal vreemdetaaltoetsing steeds meer opleidingsonafhankelijk worden en verder gaan aansluiten bij de behoeften en talenten van de individuele taalleerder. Dit is al aan de gang in de volwasseneneducatie, maar in de (nabije) toekomst zal dit ook gemeengoed zijn in het reguliere onderwijs. Leerlingen starten op steeds jongere leeftijd met het leren van vreemde talen en de leerlingpopulatie wordt heterogener. Vreemdetaaltoetsing zal daarom maatwerk worden en aansluiten bij de taalontwikkeling van de individuele taalleerder. Die taalleerder kan zijn vreemdetaalvaardigheid toetsen op het moment dat hij eraan toe is. Hij hoeft niet te wachten tot het einde van zijn opleiding. Bovendien kan hij voor de vreemde talen een certificaat behalen dat wat niveau betreft uitstijgt boven dat van de opleiding die hij volgt. Op die manier kan hij zijn talent voor vreemde talen optimaal benutten.

Ten tweede zal de vorm van vreemdetaaltoetsing sterk veranderen. In de toekomst zal vreemdetaaltoetsing (en hopelijk ook het vreemdetalenonderwijs) aansluiten bij de manier, waarop de gemiddelde leerder kennis verwerft. Dat zal voor vreemde talen veelal spelonderwijs zijn via allerlei vormen van multimedia. Er zal een verschuiving te zien zijn van papieren naar online computertoetsing om op die manier zo goed mogelijk aan te sluiten bij individuele leertrajecten en -behoeften. Serious games, dat wil zeggen games niet bestemd voor entertainment, maar voor het spelonderwijs aanleveren van noodzakelijke

professionele vaardigheden, zullen hier een belangrijk onderdeel van uitmaken. In plaats van via papieren taaltoetsen zal de taalleerder van de toekomst zijn taalvaardigheid kunnen demonstreren en vergroten via gaming. Veel populaire games zoals “World of Warcraft” werken met niveaus of ‘levels’, waarbij spelers door het tonen van vaardigheden in verschillende rollen en situaties hun expertise tonen en zo toegang kunnen krijgen tot een hoger niveau. Een “World of Language” met rollen, situaties en niveaus geënt op het ERK zal een bijzondere en aantrekkelijke operationalisatie kunnen zijn van de ERK-doelen.

Tot slot

Met het ERK heeft Europa een gemeenschappelijk kader gekregen dat het belang van taalvaardigheid in vreemde talen voor Europa sterk onder de aandacht heeft gebracht, vreemde talen op de onderwijsagenda heeft gezet en de discussie daarover faciliteert en levend houdt. Een kader waar gebruikers van veel andere vakken binnen en buiten Europa jaloers op (kunnen) zijn en wat grote mogelijkheden biedt voor de toekomst van taaltoetsing. Echter, om te voorkomen dat het ERK niet de geschiedenis ingaat als de zoveelste trend op het gebied van vreemdetalenonderwijs, is het belangrijk dat er voor toetsing aan een aantal randvoorwaarden wordt voldaan, zoals heldere toetsdoelen, eenduidige beoordelingscriteria en normen voor beheersing.

De waarde van een ERK-diploma/certificaat valt of staat met de erkenning van dat diploma/certificaat door de maatschappij. Zonder een betrouwbaar systeem van toetsing zal het ERK binnen en buiten Europa niet het civiel effect krijgen dat het verdient.

De Raad van Europa heeft een mogelijke rol als ERK-toezichthouder steeds verre van zich gehouden. De landen in Europa hebben immers zelf volledige zeggenschap over hun onderwijsbeleid. Met het ERK wil de Raad van Europa landen slechts een hulpmiddel bieden bij het vormgeven van hun vreemdetalenonderwijs en – beleid. Toch zullen a) Europese richtlijnen en instructies voor de productie van ERK-toetsen en b) een centrale regie en bewaking op certificering van ERK-toetsen die oneigenlijk gebruik van het ERK tegengaat, onontbeerlijk zijn voor het welslagen van het ERK.

Het ESLC kan een belangrijke eerste stap zijn in het professionaliseren en standaardiseren van ERK-toetsing in Europa.

Referenties

- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press (www.coe.int).
- Council of Europe (2003). *Language Policy Division, Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Manual Preliminary Pilot Version*. Strasbourg: Council of Europe.
- Figueras, N., & Noijons, J. (Eds.) (Te verschijnen). *Linking to the CEFR levels: research perspectives*. Arnhem: Cito.
- NaB-MVT (2008). *Samen aan het wERK – Plan voor een geïntegreerde aanpak van het ERK voor MVT*. Enschede: NaB-MVT.
- Noijons, J., & Kuijper, H. (Eds.) (2006). *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid moderne vreemde talen aan het Europees Referentiekader*. Arnhem: Cito.
- Noijons, J., & Van Hest, E. (2006). Hoe verhouden de huidige centrale examens leesvaardigheid zich tot de niveaubeschrijvingen in het ERK?, *Levende Talen Magazine*, 42(7), 5-8.
- Noijons, J., Kuijper, H., & Reichard, E. (2007). *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid Arabisch, Russisch, Spaans en Turks aan het Europees Referentiekader*. Arnhem: Cito.
- Noijons, J., Reichard E., & Bechger, T. (2008). *Eindrapportage Vervolgwerkzaamheden Koppelingsonderzoek 2007 – Empirische validatie van resultaten van koppelingsonderzoeken in internationaal verband*. Arnhem: Cito.

Bijlage 1: Beschrijving globale schalen ERK

Basisgebruiker	
A1	Kan vertrouwde dagelijkse uitdrukkingen en basiszinnen gericht op de bevrediging van concrete behoeften begrijpen en gebruiken. Kan zichzelf aan anderen voorstellen en kan vragen stellen en beantwoorden over persoonlijke gegevens zoals waar hij/zij woont, mensen die hij/zij kent en dingen die hij/zij bezit. Kan op een simpele wijze reageren, aangenomen dat de andere persoon langzaam en duidelijk praat en bereid is om te helpen.
A2	Kan zinnen en regelmatig voorkomende uitdrukkingen begrijpen die verband hebben met zaken van direct belang (bijvoorbeeld persoonsgegevens, familie, winkelen, plaatselijke geografie, werk). Kan communiceren in simpele en alledaagse taken die een eenvoudige en directe uitwisseling over vertrouwde en alledaagse kwesties vereisen. Kan in eenvoudige bewoordingen aspecten van de eigen achtergrond, de onmiddellijke omgeving en kwesties op het gebied van diverse behoeften beschrijven.
Onafhankelijk gebruiker	
B1	Kan de belangrijkste punten begrijpen uit duidelijke standaardteksten over vertrouwde zaken die regelmatig voorkomen op het werk, op school en in de vrije tijd. Kan zich redden in de meeste situaties die kunnen optreden tijdens het reizen in gebieden waar de betreffende taal wordt gesproken. Kan een eenvoudige lopende tekst produceren over onderwerpen die vertrouwd of die van persoonlijk belang zijn. Kan een beschrijving geven van ervaringen en gebeurtenissen, dromen, verwachtingen en ambities en kan kort redenen en verklaringen geven voor meningen en plannen.
B2	Kan de hoofdgedachte van een ingewikkelde tekst begrijpen, zowel over concrete als over abstracte onderwerpen, met inbegrip van technische besprekingen in het eigen vakgebied. Kan zo vloeiend en spontaan reageren dat een normale uitwisseling met moedertaalsprekers mogelijk is zonder dat dit voor een van de partijen inspanning met zich meebrengt. Kan duidelijke, gedetailleerde tekst produceren over een breed scala van onderwerpen; kan een standpunt over een actuele kwestie uiteenzetten en daarbij ingaan op de voor- en nadelen van diverse opties.
Vaardig gebruiker	
C1	Kan een uitgebreid scala van veeleisende, lange teksten begrijpen en de impliciete betekenis herkennen. Kan zichzelf vloeiend en spontaan uitdrukken zonder daarvoor aantoonbaar naar uitdrukkingen te moeten zoeken. Kan flexibel en effectief met taal omgaan ten behoeve van sociale, academische en beroepsmatige doeleinden. Kan een duidelijke, goed gestructureerde en gedetailleerde tekst over complexe onderwerpen produceren en daarbij gebruikmaken van organisatorische structuren en verbindingswoorden.
C2	Kan vrijwel alles wat hij hoort of leest gemakkelijk begrijpen. Kan informatie die afkomstig is van verschillende gesproken en geschreven bronnen samenvatten, argumenten reconstrueren en hiervan samenhangend verslag doen. Kan zichzelf spontaan, vloeiend en precies uitdrukken en kan hierbij fijne nuances in betekenis, zelfs in complexere situaties onderscheiden.

Hoofdstuk 5

Gemiddelden en varianties: Het onderschatte belang van varianties.

Huib van den Bergh

Departement Nederlands / Uil OTS, UU
Instituut voor de Leraren Opleiding (ILO), UvA

Samenvatting

In veel empirisch onderzoek staan verschillen tussen gemiddelden centraal. Veelal wordt aan verschillen in variantie voorbijgegaan. Het gevolg is dat de informatie in de gegevens niet ten volle gebruikt worden, en kansen op interpretaties gemist worden.

In deze bijdrage wordt gedemonstreerd aan de hand van een heranalyse van een experiment naar effecten van leesstrategieën dat ook de variantie en variantieverschillen een bron van informatie zijn. Als we de variantieverschillen niet in de analyse betrekken verliezen we mogelijkheden voor inhoudelijke interpretatie en nuancering van de resultaten.

Inleiding

In vrijwel elk empirisch onderzoek gaat de aandacht uit naar gemiddelden. Bijvoorbeeld: ‘Nederlander gelukkigste mens van Europa’, ‘de gemiddelde Nederlander heeft een IQ van 100’. Zelden worden de verschillen tussen, in dit geval, Nederlanders benadrukt. Wanneer we een experiment doen, gaat alle aandacht uit naar verschillen in gemiddelden; in de experimentele conditie wordt gemiddeld genomen hoger/lager gescoord dan in de controleconditie. De verschillen tussen leerlingen - of meer in het algemeen: proefpersonen - worden veelal als minder relevant bijproduct beschouwd.

Een nieuwe didactiek werkt, als de leerlingen gemiddeld een hogere score behalen. Immers, dan zijn de leerlingen door de nieuwe, experimentele didactiek gemiddeld genomen meer vooruit gegaan dan in de controleconditie. Er is dan een causaal verband aangetoond tussen de experimentele didactiek en de prestaties van de leerlingen. Echter, aan de variantie die ook vaak toeneemt als gevolg van een experimentele didactiek, wordt op zijn best lippendienst bewezen.

Zoals in elk methodologieboek staat is het verstandig leerlingen at random aan condities toe te wijzen. Dan zijn immers a priori verschillen in gemiddelden tussen condities verwaarloosbaar. Bovendien kan dan een indicatie verkregen worden van de gemiddelde groei in prestaties; het gemiddelde verschil tussen voor- en nameting, of wel de gemiddelde leerwinst, dan wel het gemiddelde verschil tussen de onderscheiden condities.

Kortom, het is één en al gemiddelde wat de klok slaat. De spreiding in scores is in dit verband niet meer dan een noodzakelijk kwaad. Immers, de vraag of twee gemiddelden significant van elkaar verschillen is afhankelijk van de variantie (en de daarvan afgeleide standaarddeviatie en standaardfout). Zo is hetzelfde verschil tussen twee gemiddelden wél significant bij een kleine spreiding, maar niet bij een grotere spreiding.

In het verleden zijn er dan ook tal van manieren bedacht om de variantie te verkleinen, en aldus toch significante resultaten te krijgen. Denk maar aan covariantie-analyse. In feite ‘bindt’ de covariaat dan een deel van de geobserveerde variantie, waardoor ‘scherper’ getoetst kan worden.

In deze bijdrage wil ik nader ingaan op deze verwaarlozing van de variantie. Ik wil met drie voorbeelden aantonen hoe belangrijk variantie wel niet is, en dat

we zowel in analyse van concrete onderzoeksresultaten als in theorievorming enorme kansen laten liggen.

Een simpel experiment

In een simpel experiment naar de effectiviteit van leesstrategieën lezen leerlingen (uit vier VWO-3 klassen; $N = 106$) voor en na het experiment drie teksten met vragen. De teksten zijn afkomstig uit 'Open Forum', een opiniepagina voor langere artikelen (± 2 A4) in de Volkskrant. Hierbij is gekozen voor teksten met relatief dezelfde opbouw; in de eerste alinea wordt 'het' probleem geschetst en wordt al een standpunt ingenomen. In de laatste alinea wordt de oplossing van de schrijver(s) gerecapituleerd.

In de experimentele conditie wordt tussen de beide metingen aandacht besteed aan leesstrategieën (skimming, het lezen van begin en einde van een paragraaf, onderstrepen van sleutelfragmenten, en gebruik van structuurmarkeringen; zie bijvoorbeeld: Bimmel & Van Schooten, 2004). In één les staat één strategie centraal, die wordt uitgelegd, (hardop-denkend) voorgedaan en geoefend. In de twee laatste lessen van de lessenreeks staat de keuze voor een strategie centraal; leerlingen moeten kiezen wanneer een strategie goed gebruikt kan worden en wanneer een strategie minder relevant is. In de andere (controle)conditie lezen de leerlingen teksten en beantwoorden hier vragen over. De tijd die besteed wordt aan lezen is in beide condities gelijk (zes lessen van vijftig minuten). Vanzelfsprekend zijn de leerlingen at random aan de beide condities toegewezen, zodat verschillen in beginniveau géén rol spelen. De gegevens worden gerapporteerd in percentage correct beantwoorde tekstbegripvragen (zie Tabel 1).

Tabel 1. Gemiddelden en standaarddeviaties (sd) voor twee meetmomenten in experimentele ($N = 51$) en controleconditie ($N = 49$)¹.

Conditie	Voormeting		Nameting	
	Gemiddelde	(sd)	Gemiddelde	(sd)
Experimenteel	45.7	(11.1)	54.1	(19.7)
Controle	45.8	(11.0)	47.4	(12.0)

¹: De prestaties van zeven leerlingen zijn niet meegenomen omdat zij op twee of meer lessen afwezig waren (3 leerlingen), de voor- of nameting niet gemaakt hadden (3 leerlingen) en één leerling de voormeting dusdanig slecht gemaakt had dat de score niet afweek van een kansscore.

Uit de gegevens in Tabel 1 blijkt dat de leerlingen in de experimentele conditie 45.7% van de vragen correct hadden op de beginmeting en 54.1% van de tekstbegripvragen op de eindmeting goed hadden. Voor de leerlingen in de controleconditie zijn dat respectievelijk 45.8% en 47.4%. Het verschil in gemiddelden tussen condities is op de voormeting klein, en op de nameting duidelijk groter.

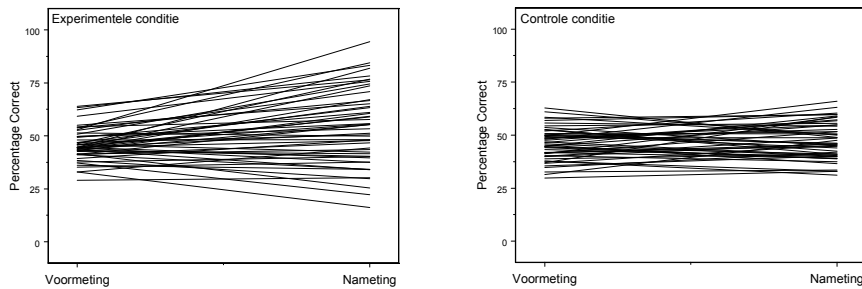
Standaardvariantie-analyse (voor herhaalde waarnemingen) leert dat het interactie-effect tussen conditie en meetmoment significant is ($F(1, 98) = 4.91$; $p = 0.03$). Dus: het verschil tussen de voor- en nameting is afhankelijk van de conditie. In de experimentele conditie zijn de leerlingen meer vooruit gegaan dan in de controleconditie (zie: Tabel 1). Ook het minder relevante hoofdeffect van meetmoment ($F(1, 98) = 5.09$; $p = 0.03$) is significant. De conclusie ligt dan ook voor de hand: in de experimentele conditie is de vooruitgang tussen voor- en nameting veel groter dan in de controleconditie. Kortom, leesstrategieën helpen leerlingen beter te lezen.

Nu is niet alleen de vraag of een verschil significant is van belang, ook de grootte van het effect is relevant. Het interactie-effect verklaart 5% van de geobserveerde verschillen. Hiermee kan dit effect, in termen van Cohen (1988), als een middelmatig effect geclassificeerd worden.

Dit is echter niet het hele verhaal dat bij een dergelijke analyse hoort. We hebben immers de varianties tot dusver verwaarloosd. Dit geldt zowel de verschillen tussen de drie tests per meetmoment, als de verschillen tussen leerlingen. Om met dat laatste te beginnen. Uit Tabel 1 blijkt dat de verschillen tussen leerlingen met name in de experimentele conditie toegenomen zijn. In de experimentele conditie zijn de verschillen in tekstbegripscores tussen leerlingen bij de nameting bijna twee keer zo groot als bij de voormeting (10.8 versus 19.7). En, bij de controleconditie is er wat dit betreft nauwelijks een verschil tussen beide standaarddeviaties (11 versus 12). Dat de variantie op de nameting groter is in de experimentele conditie wordt ook door toetsing bevestigd. Op de nameting in de experimentele conditie is de variantie groter dan de variantie op enig ander moment of in enig andere conditie ($\chi^2 > 10.96$; $df = 1$; $p < 0.01$).

Om inzicht te geven in wat dit betekent voor de (som)scores van de individuele leerlingen, en dus inzicht in de verschillen tussen leerlingen is Figuur 1

geconstrueerd. In deze figuur is voor elke leerling in de experimentele en in de controleconditie één lijn getrokken, die de score op de voormeting met die op de nameting verbindt.



Figuur 1. Individuele scores op voor- en nameting in experimentele en controleconditie.

In de experimentele conditie gaan leerlingen gemiddeld genomen vooruit. Echter, dat geldt niet voor alle leerlingen. We zien heel duidelijk dat de verschillen tussen leerlingen toegenomen zijn; op de nameting zijn de verschillen tussen leerlingen veel groter dan op de voormeting. In de controleconditie zijn de verschillen tussen leerlingen op beide meetmomenten ongeveer gelijk.

Er mag dan gemiddeld genomen wel sprake zijn van een middelmatig effect, dat geldt zeker niet voor alle leerlingen; sommige leerlingen in de experimentele conditie scoren op de nameting duidelijk lager dan op de voormeting. Deze leerlingen zijn achteruit gegaan! Hier dringt de vraag naar een verklaring zich op. Een dergelijke verklaring zou gezocht kunnen worden in termen van aptitude-treatment interacties (Cronbach, 1957). Aan dergelijke aptitude-treatment interacties (ATP's) wordt te vaak te weinig aandacht besteed. Toch blijkt uit onderzoek naar bijvoorbeeld schooleffectiviteit dat een bepaalde (pedagogisch-)didactische setting zelden effectief is voor alle leerlingen (zie bijvoorbeeld: De Mayer & Rymenans, 2004).

Eén van de mogelijkheden zou kunnen zijn dat het effect van leesstrategieën afhankelijk is van de leesvaardigheid van de leerlingen. Daarom is in een variantie-analytisch model het effect van conditie én het effect van de

voormeting geschat. Het verschil met de voorgaande analyse is dat hier de gegevens geanalyseerd zijn in een regressiemodel. In dit model zijn we geïnteresseerd in het gemiddelde (de constante, want de voormeting is gecentreerd), de variantie rond het gemiddelde, de regressie van de nameting op de voormeting en de variantie van dit regressiegewicht (zie Tabel 2).

Tabel 2. Parameterschattingen voor een alternatief model voor het effect van leesstrategieën.

	Experimentele conditie		Controleconditie	
	Gemiddelde	Variantie	Gemiddelde	Variantie
Constante	56.2 (2.7)	79.1 (18.3)	46.2 (1.6)	75.1 (15.0)
β * Voormeting ¹	1.1 (0.3)	2.3 (1.1) ²	0.3 (0.1)	0.0 (0.0)

¹ Gecentreerd rond het gemiddelde (i.e. voormeting - 45).

² Covariantie tussen voor- en nameting 9.7 ($r = 0.60$).

Uit Tabel 2 blijkt dat voor de gemiddelde leerling (i.e. een leerling met een gemiddelde score op de voormeting) er (gemiddelde) een duidelijk verschil is tussen de beide condities (56.2 in de experimentele conditie en 46.2 in de controleconditie). We zien ook dat de variantie rond de gemiddelde score nauwelijks varieert tussen beide condities (79.1 versus 75.1). Dat betekent dat in de experimentele conditie 80% van de gemiddelde leerlingen een score heeft tussen 47.2 en 65.1; voor de controleconditie loopt het 80% waarschijnlijkheidsinterval van 30.1 tot 52.3.

Belangrijker echter voor de vraag naar het effect van leesstrategieën zijn de regressiegewichten en de variantie van deze regressiegewichten. In de experimentele conditie is er een sterker verband tussen voor- en nameting dan in de controleconditie; in de experimentele conditie neemt de score op de nameting 1.1% correct beantwoorde vragen toe per procent correct beantwoorde vragen op de voormeting. In de controleconditie is de score van een leerling met 1% meer vragen correct op de voormeting op de nameting 0.3% hoger. Dit verschil is duidelijk significant ($\chi^2 = 17.4$; $df = 1$; $p < 0.001$). Ook zien we dat de variantie van de beide regressiegewichten verschilt ($\chi^2 = 8.6$; $df = 1$; $p < 0.001$). Dit geeft aan dat de regressiecoëfficiënt in de experimentele conditie wèl afhankelijk is van de score op de voormeting, maar

in de controleconditie niet¹. De regressiecoëfficiënt is hoger voor leerlingen met een hoge score op de voormeting, en kan zelfs negatief worden voor leerlingen met een lage score op de voormeting (het 80%-waarschijnlijkheidsinterval voor de regressie van de score op de nameting op die van de voormeting varieert van -0.8 tot 3.0). Klaarblijkelijk zijn (relatief) leeszwakke leerlingen niet geholpen met het aangeboden onderwijs in leesstrategieën.

Maar we zijn er nog niet. Tot dusver hebben we de verschillen tussen teksten nog niet in onze analyse betrokken. En, dat is onterecht! Immers, door het maken van somscores is de variantie tussen teksten ten onrechte verwaarloosd. Doordat we de verschillen tussen teksten verwaarlozen, onderschatten we de variantie, waardoor we te snel geneigd zijn om van een significant verschil tussen condities te spreken. Daar komt bij dat we eigenlijk gelijktijdig willen generaliseren naar twee populaties: de populatie leerlingen én de populatie teksten. Immers, we willen niet alleen aantonen dat er één tekst gevonden kan worden waarvoor geldt dat de experimentele manipulatie (i.e. het aanleren van leesstrategieën) een positief effect heeft, we willen aantonen dat dat effect onafhankelijk is van de tekst. Pas als we kunnen aantonen dat het voor leerlingen wat uitmaakt in welke conditie zij zitten én dat het effect voor alle teksten geldt, dan hebben we een echt resultaat (vergelijk: Clark, 1973).

Om een dergelijke conclusie te kunnen onderbouwen moeten we naast de gemiddelden (per meetmoment en conditie) verschillende variantiecomponenten onderscheiden: de variantie tussen teksten, de variantie tussen leerlingen op de voor- en nameting, en een errorvariantie. In totaal moeten dus minimaal negen variantiecomponenten onderscheiden worden. Minimaal negen, want de variantie tussen teksten kan natuurlijk ook verschillen tussen condities en tussen voor- en nameting (al is het eerste hier niet het geval, en het laatste hier weinig zonzvol gezien het geringe aantal teksten).

In de onderstaande tabel zijn de gemiddelden per conditie, alsmede de verschillende variantiecomponenten weergegeven.

¹ Opgemerkt zij dat een dergelijk interactie-effect op een groot aantal manieren geschat kan worden. In het verleden is wel aanbevolen de groep in drieën te splitsen (bijvoorbeeld: hoog-, gemiddeld- en laagscorenden op de voormeting) en voor elke groep een apart regressiegewicht te schatten.

Tabel 3. Gemiddelden (% correct beantwoorde vragen) en varianties uitgesplitst naar conditie en tekst.

Parameter	Conditie			
	Experimentele		Controle	
	voor	na	Voor	Na
Gemiddeld	45.7	54.1	45.8	47.4
	Varianties			
S ² (error)	15.1	20.0	16.4	12.2
S ² (personen)	60.3	318.7	62.4	79.6
S ² (teksten) ¹	46.9		46.7	

¹: Eigenlijk zou de variantie tussen teksten ook uitgesplitst kunnen worden naar voor- en nameting. Echter, gezien het gering aantal teksten op elk van de meetmomenten is dit in dit specifieke geval weinig zinvol.

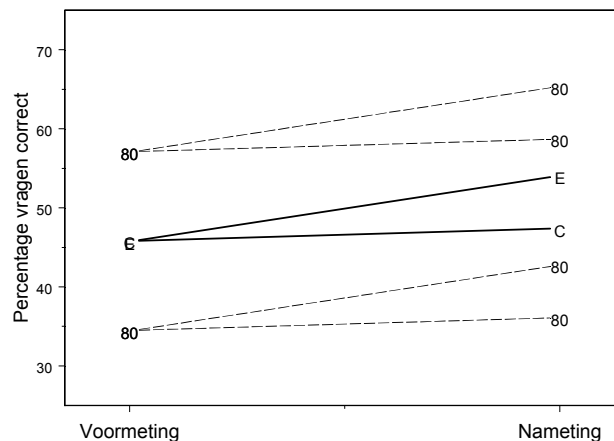
We zien dat de gemiddelden tussen de twee condities nauwelijks verschillen. Dat geldt ook voor de varianties maar is wat minder duidelijk zichtbaar. Immers, de totale variantie is opgesplitst in drie delen: de variantie binnen personen, de variantie tussen personen en de variantie tussen teksten. In bijvoorbeeld de voormeting in de experimentele conditie is de totale variantie $15.1 + 60.3 + 46.9 = 122.3$. Dit komt overeen met een standaarddeviatie van 11.0, wat weer nagenoeg gelijk is met de standaarddeviatie in deze conditie in Tabel 1 (11.1)².

Ook bij deze analyse is het interactie-effect tussen meetmoment en conditie significant ($\chi^2 = 4.77$; $df = 1$; $p = 0.04$). Hetgeen wederom wil zeggen dat de gemiddelden op de nameting wel verschillen ($\chi^2 = 5.44$; $df = 1$; $p = 0.02$), maar op de voormeting niet ($\chi^2 = 0.07$; $df = 1$; $p = 0.79$).

Het belangrijkste is echter dat er in deze analyse verschillende variantiecomponenten geschat worden. De verschillen tussen teksten zijn relatief groot. In de experimentele conditie is de variantie 46.9 (sd = 6.8), en in de controleconditie is deze niet significant kleiner 46.7 (sd = 6.8). Dus, afhankelijk van de tekst varieert het gemiddelde enorm. In Figuur 2 is dit

² Alleen gerekend naar Mean Squares zijn de varianties geheel anders omdat het telkens om een ander aantal waarnemingen gaat (6 voor teksten; 100 voor personen en 600 voor de interactie tussen persoon en tekst).

grafisch weergegeven door 80% betrouwbaarheidsintervallen te construeren voor de mate waarin de gemiddelde score varieert van tekst tot tekst.



Figuur 2: Gemiddelde per conditie voor de voor- en nameting en 80%-betrouwbaarheidsintervallen voor de verschillen ten gevolge van tekst.

Op grond van Figuur 2 kunnen verschillende conclusies getrokken worden. Heel duidelijk blijkt dat de tekst er veel meer toe doet dan conditie. Het is voor de score van een leerling belangrijker welke tekstbegriptoets gemaakt wordt dan of hij al dan niet onderwijs in leesstrategieën gevolgd heeft.

Ten tweede blijkt dat de correlatie tussen voor- en nameting op tekstniveau laag is ($r = 0.31$ in de experimentele en $r = 0.34$ in controleconditie). We moeten dan ook concluderen dat er op de ene tekst wél een verschil is tussen de beide condities, maar dat dit op de andere tekst niet het geval behoeft te zijn. We kunnen ons dan ook niet aan de conclusie onttrekken dat het effect van leesstrategieën in deze studie niet voor alle teksten aantoonbaar is.

Conclusie

In veel onderzoek blijkt dat de verschillen tussen leerlingen toenemen ten gevolge van onderwijs (zie bijvoorbeeld: Anasatasi, 1958; of voor specifieke voorbeelden: Van den Bergh & Hoeksma, 1993 (spelling en lezen); Braaksma, 2002 (schrijfvaardigheid); Overmaat, 1996 (schriftelijke taalvaardigheid); Moonen, 2008 (leren van woorden). Toch worden deze variantieverschillen

nauwelijks gemodelleerd laat staan geproblematiseerd. Hoeveel theorieën hebben bijvoorbeeld expliciet betrekking op de variantie? Omdat variantie, de verschillen tussen leerlingen, in theoretisch opzicht stiefmoederlijk behandeld wordt, hebben veel verwachtingen in, of rationales achter onderzoek ook geen betrekking op de verschillen tussen leerlingen; men focust op verschillen in gemiddelden.

Aan de hand van een eenvoudig experiment is gedemonstreerd dat de verschillen tussen leerlingen door experimenteel onderwijs kunnen toenemen. Het is aannemelijk gemaakt dat een dergelijke heteroscedasticiteit verklaringen behoeft. Hier kunnen aptitude-treatment interacties een welkome aanvulling van de theorie zijn. Onderzoek waarin ATT's centraal staan is echter schaars (zie bijvoorbeeld: Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2002; Kieft, Rijlaarsdam, Galbraith & Van den Bergh, 2007). De enkele voorbeelden die er zijn, geven wel aanleiding voor verdere theorievorming. In het onderhavige voorbeeld is aannemelijk gemaakt dat het effect van het aanleren van leesstrategieën afhankelijk is van de leesvaardigheid van de leerlingen. Leerlingen met een (relatief) hoge leesvaardigheid hebben meer geprofiteerd van het aanleren van *deze* leesstrategieën op *deze* manier. Leerlingen met een (relatief) lage leesvaardigheid hadden geen baat bij het aanleren van *deze* leesstrategieën op *deze* manier. In tegendeel, hun score op de nameting is lager dan die op de voormeting. Daarmee is gedemonstreerd dat in dit experiment de aptitude-treatment interactie, in elk geval deels, verklaard kan worden vanuit het leesvaardigheidniveau van de leerlingen. De vraag die nu resteert is, waarom de relatief slechte lezers geen voordeel hebben van leesstrategieën. Is de keuze voor *deze* leesstrategieën niet de meest handige voor deze doelgroep, of is de didactiek niet optimaal voor zwakkere lezers? Is wellicht het overschakelen op meer globale begripstrategieën juist een probleem voor zwakke lezers, die wellicht meer gericht zijn op het stapsgewijs construeren van een cognitieve representatie van de tekst, dan de opbouw van een situatiemodel waarin relaties tussen tekstelementen én relaties met de al aanwezige kennis gelegd worden (vergelijk: Land, in druk)?

Ook is gedemonstreerd dat effecten afhankelijk kunnen zijn van het gebruikte instrumentarium. Veel van ons onderzoek wordt helaas verricht op basis van een zogeheten 'single message design' (Meuffels & Van den Bergh, 2005). In zulke designs wordt er één operationalisatie van de afhankelijke of

onafhankelijke variabele gebruikt. Bijvoorbeeld: één tekst met bijbehorende vragen (terwijl we weten dat er grote verschillen zijn tussen teksten). Of, in het geval men geïnteresseerd is in effecten van aanspreekvormen (bijvoorbeeld: u versus je) in charitatieve brieven, één operationalisatie van een ‘je-brief’ en één operationalisatie van een ‘u-brief’. Met zo’n onderzoeksontwerp kan helaas niets aannemelijk, dan wel onaannemelijk gemaakt worden (vergelijk: Meuffels & Van den Bergh, 2005, 2006; Mulder, 2008). In de toekomst zal onderzoek niet meer verricht worden op basis van een single message design. Of, voorzichtiger: aan de resultaten van ‘single message designs’ zal minder belang gehecht worden.

Een derde conclusie, die tot op heden nog slechts impliciet naar voren is gekomen, betreft de gehanteerde statistiek. In veel gevallen grijpen we direct naar de toetsende statistiek in pakketten als SPSS, BMDP en SAS, waarin we de platgetreden paden volgen. Ik denk dat we in de toekomst meer aandacht zullen gaan besteden aan individuele diagnostiek. Dan gaat het niet (alleen meer) om de vraag of er een gemiddeld verschil is tussen condities, maar om de vraag voor welke, of welk type, leerlingen de conditie een verschil uitmaakt. Waarom wijkt de groei voor deze leerling(en) zo veel af van het gemiddelde? Kunnen we dit wellicht toeschrijven aan ... ? Vreemd genoeg wordt statistiek daarmee van toepassing op individuen in de steekproef. Eigenlijk deden we dat altijd al, maar waren we daar nooit echt expliciet over (immers, variantie is al een afwijking van het gemiddelde). Kortom, statistiek wordt flexibeler gebruikt, waarbij niet alleen de gemiddelden geschat worden, maar waar ook de (verschillen) in variantie(s) expliciet gemodelleerd worden.

Het gaat dan niet alleen om meer verschillen in gemiddelden, maar om individuele ontwikkelings- of groeicurven. De bepaling van dergelijke curven is misschien wel wat ingewikkelder, maar de opbrengst is veel genuanceerder. Bovendien bieden dergelijke analyses zo veel meer mogelijkheden tot interpretatie (zie bijvoorbeeld de figuren 1 en 2), dat het ondenkbaar is dat dergelijke modellen in de nabije toekomst niet veelvuldig gebruikt gaan worden. Eén en ander staat los van de voorkeur voor zulke analyse vanuit een statistisch oogpunt. Immers, door rekening te houden met verschillen in variantie ten gevolge van de experimentele manipulatie wordt ook een zuivere schatting van de populatiegemiddelden verkregen. Het incorporeren van verschillen in variantie in de analyse heeft dan ook een duidelijk voordeel. Opgemerkt moet

worden dat dergelijke analyses niet alleen vanuit een statistisch oogpunt de voorkeur verdienen, maar ook veel meer mogelijkheden tot inhoudelijk interpretatie van onderzoeksresultaten bieden.

Referenties

- Anastasi, A. (1958). *Differential psychology*. New York: Macmillan
- Bergh, H. van den & Hoeksma, J.B. (1993). Modeling development in education: A three level model. In, J.H.L. Oud & R.A.W. van Blokland-Vogelansang (Eds.), *Advances in longitudinal and multivariate analysis in the behavioural sciences*. Nijmegen: ITS.
- Bimmel, P. & Schooten, E. van. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1-Educational studies in Language and Literature*, 4, 85-102.
- Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. & Bergh, H. Van den. (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94, 405-415.
- Clark, H.H. (1973). The language-as-fixed-effect fallacy. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 335-359.
- Cronbach, L.J. (1957). The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671-684.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum ass.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G. Galbraith, D. & Bergh, H. Van den. (2007). The effects of adapting a writing course to students' writing strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 565-578.
- Land, J.F.H. (2008, in druk). Zwakke lezers, sterke teksten: Experimenteel onderzoek naar effecten van tekststructuur op begrip en waardering. Utrecht: Stichting Lezen.
- Mayer, S. de & Rymenans, R. (2004). Onderzoek naar kenmerken van effectieve scholen. Antwerpen: Academia Press
- Meuffels, B. & Bergh, H. van den. (2005). De ene tekst is de andere niet. De language-as-a-fixed-effect fallacy revisited: methodologische implicaties. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 27, 106-125.

- Meuffels, B. & Bergh, H. van den (2006). De ene tekst is de andere niet: The language-as-a fixed-effect fallacy revisited: Statistische implicaties. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 28, p. 323- 245.
- Moonen, M. (2008). *Testing the multi-feature hypothesis: Tasks, mental actions and second language acquisition*. Utrecht: IVLOS.
- Mulder, G. (2008). *Understanding causal coherence relations*. Utrecht: LOT
- Overmaat, M. (1996). *Schrijven en lezen met tekstschema's: Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm instituut.

Hoofdstuk 6

Ovale wielen en ronde emmers

John Daniëls

Oud docent Frans

Samenvatting

Ruim dertig jaar geleden constateerde een rector van een school voor voortgezet onderwijs dat er een kloof bestaat tussen onderwijstheorie en praktijk. John Daniëls laat met de gegeven voorbeelden van het fasenmodel en van voorspellend lezen zien, dat wetenschappelijke bevindingen docenten ertoe kunnen brengen deze in hun onderwijs toe te passen. Om die reden moeten onderwijswetenschappers in de komende 15 jaar hun onderzoek meer richten op de onderwijspraktijk en de resultaten daarvan in toepasbare vorm het onderwijsveld aanbieden. Docenten zullen daar kennis van moeten nemen en de bereidheid tonen om bruikbare onderzoeksresultaten in hun lessen toe te passen. Termen uit de onderwijstheorie zoals *ovale wielen* en *ronde emmers* bevestigen alleen maar de constatering van Theo Liket.

Theo Liket, van 1969 - 1976 rector van de Spaarnescholengemeenschap in Haarlem, waar ik als docent Frans werkzaam was, schreef: 'Wie vrijwel dagelijks wordt geconfronteerd met de innovatieproblematiek en tracht zowel kennis te hebben van wat wetenschappelijk significant is en wat haalbaar is in de onderwijspraktijk, stuit voortdurend op onbegrip aan beide zijden van de kloof. Er heerst wantrouwen en verbittering. Men spreekt elkaars taal niet. Niettemin staat men voor één zaak: de verbetering van het onderwijs' (Liket, 1992).

Begonnen in 1965 met het onderwijzen volgens de grammatica-vertaalmethode en in 1968 geconfronteerd met de nieuwe vaardigheidsexamens van de mammoetwet, wilde ik een bijdrage leveren aan het overbruggen van de kloof: ik werd lid van de Anéla, en schafte achtereenvolgens aan:

- Groot de, A.D. (1974) *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Carpay, J.A.M. (1975) *Onderwijsleerpsychologie en leergangontwikkeling in het moderne vreemde-talenonderwijs*. Utrecht: Tjeenk Willink
- Ek van, J.A. (1976) *The Threshold Level*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Candlin, e.a (1978) *The communicative teaching of English*. Londen: Longman
- Els van, Th. e.a. (1979) *Handboek voor de Toegepaste Taalkunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Westhoff, G.J. (1981) *Voorspellend lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff
- Schouten-van Parreren, M.C. (1985) *Woorden leren in het vreemdetalenonderwijs*. Apeldoorn: van Walraven

Het fasenmodel

Misschien was ik wel de enige talendocent in het voortgezet onderwijs die over de kloof wilde kijken. Om die reden bezocht ik ook de studiedagen van de Anéla. Op een daarvan maakte ik kennis met het zogeheten fasenmodel. Wie dat had bedacht weet ik niet meer, wel dat twee geleerden onder wie Gerard Westhoff driftig van mening hierover verschilden. Hier was de kloof goed voelbaar: ik begreep als leraar niet waarover de twist ging, maar wel dat de toepassing van dit fasenmodel in de dagelijkse lespraktijk van de onderbouw nuttig zou kunnen zijn. In die tijd kwamen namelijk alle leergangen voor de schooltalen uit Zweden. Ze werden vertaald door de Nederlandse uitgeverij die er niet bij vermeldde wat de docenten ermee moesten doen. Deze waren

opgeleid om de leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs grammaticale zinnen in het Frans te laten vertalen. In de hogere leerjaren moesten de leerlingen teksten in het Nederlands vertalen conform de exameneis: ‘vertaal in goed Nederlands’.

Van de ene dag op de andere werden de docenten geconfronteerd met lesmethoden die zijn opgebouwd volgens hetzelfde model: een uitgangstekst waarin grammaticaregels zaten verpakt. Daaronder stonden die regels, gevolgd door talloze oefeningen in het werkboek. Met de uitgangsteksten werden meestal geen vaardigheden geoefend. Van de bedenker van het fasenmodel moest dat wel. Gerard Westhoff beschreef de wetenschappelijke onderbouwing daarvan (Westhoff, 1979). Ik vond er bruikbare informatie in en reageerde daarop met een kloofoverbruggend artikel dat dezelfde titel had, maar waaraan ik als subtitel toevoegde: ‘Een praktische toepassing voor het vak Frans’ (Daniëls, 1979). Daarin beschreef ik hoe ik met de toepassing van de 5 leerfasen mijn onderwijs trachtte te verbeteren:

1. Advance organizer
2. Presentatiefase
3. Cognitieve fase
4. Oefenfase
5. Transferfase

Ik onderschreef de interpretatie van Westhoff, maar gaf wel een heel eigen invulling aan de onderwijsleerfasen. In de advance organizer moet de docent de te behandelen tekst voorstructureren, duidelijk maken waarover het gaat, nieuwe woorden inleiden, zodat de inhoud van de tekst al aan de leerlingen bekend is, voordat de presentatie van fase 2 begint. Ik sloeg die eerste fase over. In mijn frontaal klassikale manier van werken kwamen onbekende elementen uit de tekst vanzelf aan de orde in de presentatiefase. Aan het eind daarvan dienden de leerlingen voldoende receptieve kennis over de tekst te hebben opgedaan om daarna met succes de erin verpakte grammatica aan te kunnen die in fase 3 wordt aangeboden en uitgelegd.

De door Westhoff als belangrijk beschreven oefenfase bestond dan uit het mondeling reproduceren van grammaticale structuren, zodat deze konden beklipen. In de meeste leergangen werd deze fase verzorgd door de oefeningen in het werkboek die er niet toe bijdroegen dat de leerlingen van de

receptieve en cognitieve taalbeheersing konden overstappen naar het oefenen in taalproductie. Ik probeerde wel altijd met vragen als: *hoe zeg je, hoe vraag je, hoe antwoord je*, de oefenfase uit te voeren à la Westhoff. Hoewel ik de transferfase onderschreef, sloeg ik die over, gewoon om mijn collega's te kunnen bijhouden.

Als men vanuit de wetenschap het fasenmodel nog steeds onderschrijft, dan zou dat toch ook weer een plaats in de taallessen moeten krijgen in de komende 15 jaar. Dit moet dan wel kloofoverstijgend gebeuren met artikelen in Levende Talen afkomstig van beide kanten.

Voorspellend lezen

De auteur van *Voorspellend lezen* (Westhoff, 1981) heeft in hoofdstuk 9 een navolgbaar oefenprogramma leesvaardigheid opgenomen als een soort uitwerking van de in de daarvoorgaande hoofdstukken beschreven theorie. Daarmee dichtte hij heel aardig de kloof tussen theorie en praktijk.

In hoofdstuk 2 beschrijft Westhoff de vijf velden van redundantie. Leerlingen moeten leren hun kennis van die velden te mobiliseren en in te zetten voor een beter begrip van teksten. Zo moeten ze leren letter- en betekeniscombinaties te doorzien, woorden en zinsstructuur te doorgronden en de inhoud van teksten te combineren met de kennis van de wereld die ze al hebben. Immers, hoe meer je al weet van een te lezen tekst, des te makkelijker snap je waar het over gaat.

Mijn leerlingen van de bovenbouw moesten dus hun te geringe kennis van de wereld vergroten en voor dat doel een Franstalig tijdschrift of krant kopen en daarin regelmatig een stukje lezen. Ik hield ze voor dat ze dan misschien een examentekst zouden treffen waarvan ze de inhoud al kenden en daardoor een verhoogde kans op het halen van een voldoende zouden hebben.

Toen ik merkte dat de meesten het ondanks de aanbevolen voordelen niet deden, heb ik ze collectief geabonneerd op *Paris Match*. En dat alleen maar om kennis van de wereld op te doen en daarmee hun leesvaardigheid te vergroten. Ik herinner me een collega uit die periode die me vaak voorhield dat ik moest zorgen dat de leerlingen uit de examenklas het woord *sida* kenden, omdat er zeker binnenkort een tekst over aids in het examen zou zitten. Maar ik leerde mijn leerlingen hoe ze teksten moesten aanpakken en dat was geheel conform *Voorspellend lezen*. Ze moesten eerst de titel lezen en kijken of die aanknopingspunten bevatte die in de tekst zouden worden uitgewerkt.

Datzelfde gold voor een eventuele subtitel en tussenkopjes. De lead of dikgedrukte eerste alinea geeft meestal ook aanwijzingen over de inhoud, maar omdat de examenteksten in die dagen plat werden gedrukt, raadt Westhoff de leerlingen via hun docenten aan om dan maar de eerste 10 regels daarvoor te nemen. Ook vroeg hij aandacht voor de eerste en laatste zinnen van alle alinea's waarin inleidende of afsluitende informatie zou kunnen staan.

Tekstbegripvragen

Haaks op de vijf velden staan de tekstbegripvragen. Westhoff: 'Het beantwoorden van vragen van een ander over een tekst is een activiteit die bij het lezen in de praktijk zelden zal voorkomen. We kunnen daarom concluderen dat we het laten beantwoorden van zulke vragen in de oefensituatie dan ook maar beter achterwege kunnen laten. We zullen voor het op gang brengen van leeractiviteiten opdrachten moeten verzinnen die qua handelingsstructuur beter aansluiten bij de praktijk waarin later wordt gelezen' (Westhoff, 1981). En iets verder: 'De lees oefeningen moeten ertoe bijdragen dat de leerling zelf leert lezen en leert varen op eigen kompas. Vragen van de leraar of uit het boek sturen leerlingen naar wat anderen belangrijk vinden. Ze brengen de leerling er niet toe zijn leeswijze aan te passen aan het verschil van wat hij zelf weet en wat hij weten wil' (p.126).

Dit leek me bij lezing zo vanzelfsprekend, dat ik de leerlingen in het vervolg teksten liet samenvatten. Het ontstaan in die dagen van de zogenaamde cloze- of gatenoefeningen had natuurlijk ook te maken met de kritiek op het stellen van vragen. De discussie van de wetenschappers ging voornamelijk over het hoeveelste woord, *n* gedoopt, je moet weglaten in een tekst. Zelf meende ik dat je voor oefening in tekstbegrip beter een betekenisvol woord in de laatste regel van elke alinea kunt weglaten, omdat die meestal de conclusie bevat van het voorafgaande.

Naast de Cloze oefeningen verschenen er in het didactische talencircuit allerlei oefenmogelijkheden voor tekstbegrip, zoals knipteksten waarbij de leerlingen alinea's en woorden in de oorspronkelijke volgorde moeten zetten. Dit waren veel nuttiger oefeningen tekstbegrip dan de leerlingen vragen te laten beantwoorden die ze meestal zonder veel lees kennis naar de juiste alinea en soms zelfs naar de juiste zin brachten waar het antwoord was te vinden.

Woorden raden

In het oefenprogramma van hoofdstuk 9 van *Voorspellend lezen* besteedt de auteur terecht ook aandacht aan het raden van woorden. Het gaat daarbij om het raden van onderstreepte of weggelaten woorden in een tekst. De wetenschappelijke onderbouwing voor deze raadstrategie ontbreekt, maar die is ook niet nodig omdat elke docent en leerling kan begrijpen dat je nooit alle belangrijke woorden uit een tekst kunt kennen en dus moet leren daarop een raadstrategie los te laten.

Carolien Schouten-van Parreren onderstreepte in haar promotieonderzoek eveneens in haar stelling 4 dat ‘raadvaardigheid – het kunnen afleiden van de betekenis van een onbekend woord uit context en woordvorm – systematisch moet worden onderwezen’ (Schouten-van Parreren, 1985).

Zelf had ik in 1958 als eerstejaars student al het nut van het raden van woorden kunnen vaststellen. Ik logeerde bij mijn *grand-père de Paris*. Op een avond zei hij tegen mij: *John, veux-tu descendre la poubelle?* Ik wist wel wat *descendre* gevolgd door een substantief betekende, maar had geen idee wat ik vanaf driehoog naar beneden moest brengen. Toen ik het daarom niet deed, herhaalde mijn gastheer zijn vraag. Ik somde bij mij zelf alles op wat ik maar kon *descendre*, maar kon niets bedenken. Bij de derde keer durfde ik pas te vragen wat *poubelle* betekende. *Mais c'est la boîte à ordures!!* Gelukkig wees hij daarbij op de vuilnisbak, zodat ik eindelijk kon doen wat me was gevraagd. Het resultaat was natuurlijk dat ik beide woorden nooit meer zou vergeten en pas later begreep dat dit het gevolg was van Westhoff's theorie in *Voorspellend lezen*. Ik had namelijk geprobeerd te putten uit veld 2: ‘Kennis van hoe zinnen plegen te lopen’. Maar ook veld 3 heeft daartoe bijgedragen: ‘Kennis omtrent de waarschijnlijkheid van het voorkomen van kenniscombinaties’. En zelfs veld 4 ‘Kennis van logische structuren’ heeft een bijdrage aan mijn leerproces geleverd. Veld 5 ‘de kennis van de wereld’ heeft me in de steek gelaten. Ik had natuurlijk uit eigen ervaring al moeten weten dat het enige dat je een maal per week ‘s avonds naar beneden moet brengen, de vuilnisbak is.

Toen ik later in het Franse jeugdtijdschrift *Turbule* een artikel las met de titel: *SOS pour la mer poubelle*, kon ik met *poubelle* in de hoofdrol een mooie voorspellend lezen- toepassing maken (Daniëls, 1981).

Ik leerde mijn leerlingen daarmee een vorm van strategisch lezen om daarmee op het examen bijvoorbeeld bij een onbekend woord niet in paniek te raken, omdat dat woord, als dat belangrijk was voor het begrijpen van de tekst, vast

later zou worden verklaard. Ik werd daarbij op mijn wenken bediend door de leverancier van een examentekst havo die als titel had: *Les derniers ours aux Pyrénées*. Na het examen verklaarden enkele van mijn leerlingen dat ze het woord *ours* niet kenden, maar dat in de eerste alinea *bête sauvage* stond en iets verder *animal*, zodat ze met die kennis rustig verder konden. Het bleek ook heel goed mogelijk alle vragen goed te beantwoorden, zonder te weten dat *un ours* = een beer.

In de drie artikelen in *Levende Talen* (Daniëls 1980, 1981, 1981) heb ik geprobeerd toepassingen te beschrijven van naar mijn idee goede wetenschappelijke theorieën die in de onderwijspraktijk succesvol blijken te zijn.

Het mvto over 15 jaar

In mijn inleiding op het eigenlijke thema van hoe het onderwijs er over 15 jaar zal uitzien, heb ik enkele in mijn ogen belangrijke facetten van het onderwijs beschreven. Als het fasenmodel in de huidige didactiek van het moderne vreemdetalenonderwijs nog een plaats verdient – en ik zou niet weten waarom niet – dan moet dat opnieuw, misschien in aangepaste vorm, weer onderwerp worden voor wetenschappelijk onderzoek, maar dan wel zo dat docenten het in hun lespraktijk kunnen uitvoeren. Ik geloof namelijk dat docenten, zoals ik, altijd bereid zijn om waardevolle bijdragen uit de onderwijstheorie in hun lespraktijk toe te passen. In de onderwijstheorie echter veranderen wetenschappelijke opvattingen over de beste manier van onderwijzen sneller dan docenten die kunnen toepassen. Dat geldt ook voor de onderwijsleerfasen waarin leerlingen communicatieve vaardigheden ontwikkelen. Na het fasenmodel kwam er weer iets anders. Tegenwoordig is de taalproductie van leerlingen niet meer compleet zonder chunks. Dat zijn ‘ongeanalyseerde taalfragmenten van meer dan één woord’ (Corda en Westhoff, 2000). Maar in 1970 waren er al talendocenten die weliswaar het woord chunk niet kenden, maar die wel ‘me hace el favor’ hun leerlingen zonder grammaticale uitleg lieten leren om aan een Spanjaard een gunst te vragen. Zo leerden in die tijd docenten Frans van de uit Engeland geïmporteerde leergang *Eclair* dat ze *je voudrais* in het aanvangsonderwijs moesten aanbieden als een manier om op beleefde manier iets te vragen en niet als de eerste persoon van de futur du passé van het onregelmatige werkwoord *vouloir*.

Er is over de chunk al wetenschappelijk onderzoek verricht, maar de toepassing daarvan in het onderwijs moet bij mijn weten nog komen. Hetzelfde geldt voor voorspellend lezen en woorden raden. Deze hulp bij het lees- en luisteronderwijs zal naar mijn mening dan ook in de komende jaren nuttig blijven. Ook al verschijnen veel te lezen en te beluisteren teksten op de computer. Maar wat de beste strategie is om teksten te benaderen zal continu onderwerp zijn van verschillende wetenschappelijke theorieën waarmee het onderwijs niet veel verder komt.

We kunnen in 2009 in het onderwijs al van zoveel computerfaciliteiten gebruik maken, dat je kunt voorspellen dat deze al binnen 15 jaar zijn verdubbeld. Bovendien zullen er tegen die tijd geen docenten meer zijn die alleen nog maar gebruik maken van de traditionele leermiddelen uit het begin van deze eeuw. Veel organisaties zien in het onderwijs een nieuwe markt die bediend moet worden. Dat leidt tot een wildgroei aan lesmateriaal. Zonder tussenkomst van didactisch geschoolde onderzoekers en onderzoeksmatig geschoolde docenten verdwalen leerlingen in het enorme aanbod aan goed bedoelde hulp van buitenaf. Zo levert CNN een speciaal Student Program met Podcasts gevolgd door vragen. Deze zijn lastig te beantwoorden omdat het luisterdeel en vraagdeel op verschillende schermen worden aangeboden. Bovendien komt deze werkwijze niet overeen met wat wij dienaangaande van Gerard Westhoff hebben geleerd: de leerlingen geen vragen van anderen laten beantwoorden, ze moeten zelf vragen aan de tekst stellen en die beantwoorden. Laat de leerlingen luisteren naar podcasts en laat ze die voor de volgende les even samenvatten. De leraar die dan iets niet begrijpt of net doet alsof, stelt zijn adequate vraag, waardoor ook de spreekvaardigheid aan bod komt.

Dit brengt me op het idee dat over 15 jaar de vier vaardigheden niet meer apart zullen worden onderwezen en getoetst. Leerlingen moeten onderwijs in talen krijgen dat gerelateerd is aan wat ze er in hun naschoolse leven mee moeten doen. Dan is de combinatie luisteren en spreken volkomen normaal. Veel podcasts bieden ook een transscript. Dus krijgt ook de leesvaardigheid een impuls. Over dezelfde of een andere podcast kun je de leerlingen een verslag laten schrijven en dan komen alle vaardigheden aan bod, precies zoals dat in het niet-schoolse leven gebeurt.

Als we kunnen aannemen dat in de komende jaren al het nu traditionele lesmateriaal zoals dat in boeken, op dvd's en cd-roms ligt opgeslagen, grotendeels zal zijn vervangen door dat wat het internet doorgeeft, dan moet er

nog wel het een en ander gebeuren. In willekeurige volgorde denk ik daarbij aan het volgende:

- De schoolleiding moet lessen met hele klassen in het computerlokaal zien te voorkomen door in elk vaklokaal een computer, eventueel gekoppeld aan een digibord, te plaatsen met internetverbinding, beamer en groot scherm. Vanaf die computer kunnen docenten bijvoorbeeld, naar aanleiding van een leerzame website met beeld, geluid en tekst, de leerlingen een opdracht geven, die ze vervolgens voor huiswerk thuis of elders individueel moeten uitvoeren. De computerlokalen zijn overbodig als alle leerlingen de beschikking hebben over een eigen laptop en een plek in school om rustig te kunnen werken.
- Talendocenten hebben teksten nodig voor de examentraining leesvaardigheid. Waarover die teksten gaan is minder van belang dan de eis dat de leerlingen ze na een paar jaar les in een taal kunnen lezen en begrijpen. Er zijn in alle talen miljoenen pagina's tekst op internet te vinden. Deze kunnen betrekking hebben op examenstof van niet-talenvakken. Docenten van die vakken moeten hun leerlingen niet zonder hulp het internet opsturen om informatie over een bepaald onderwerp te gaan zoeken. Daarvoor zouden ze een beroep moeten doen op hun talencollega's. Met een beetje goede wil en overleg kan er zo een mooie samenwerking ontstaan waarvan de leerlingen ongetwijfeld profiteren. Zij gaan naar het talenlokaal om met de talendocent de teksten voor hun examen te bestuderen en laten zich daarna door de niet-talendocent in de moedertaal overhoren. Ik noem het vakondersteunend leren en dit is iets anders dan de TIO-praktijk. Want daar geven of native speakers of in het Engels geschoolde docenten van een niet-talenvak, hun vak in het Engels. Voor een aantal voorbeelden van vakondersteunend leren verwijst ik naar <http://www.internetonderwijs.net/artikelen2007/VakOndersteunendLeren/VOL.htm>.
- Voor het leren spreken van een taal kunnen we de leerlingen nu ook sturen naar de Language Exchange Online Community op <http://www.mylanguageexchange.com/>. Ze kiezen een taal, zoeken een native speaker van dezelfde leeftijd en gaan met hem of haar in een voice chatroom. Ze kunnen zelfs speciale lessen volgen en er is ook een leraar in de buurt, gespecialiseerd in taaluitwisselingen. Alle gesprekken worden

opgenomen. Dat is wel zo veilig voor als een gesprek de verkeerde kant op dreigt te gaan. Wat is er mooier dan tijdens een tussenuur of ziekte van een talendocent de leerlingen daarheen te sturen? Samen in een virtueel leslokaal met een native speaker! En het is nog gratis ook! Over enkele jaren vinden leerlingen dit normaal.

- Er zijn nu al zoveel podcasts die als geïntegreerd lesmateriaal kunnen dienen, dat het binnenkort geldverspilling genoemd zal worden om de leerlingen luistermateriaal op geluidsdragers aan te bieden. Er moet dan wel webdidactiek op worden gezet. Als een docent een website met podcasts heeft gevonden, dan laat hij de leerlingen even snel zien hoe die is opgebouwd. Ze krijgen de opdracht er een naar keus uit te zoeken, te beluisteren, aantekeningen te maken en de podcast de volgende les in enkele zinnen samen te vatten, uiteraard in de doeltaal. Op deze wijze brengen de leerlingen hun eigen lesmateriaal de klas binnen. Dat kan natuurlijk ook met hun MP3-spelertjes. Ze zullen moeten worden aangemoedigd om daar ook iets anders dan hun favoriete muziek op te zetten. Er zijn honderden korte opnames van maximaal 2 minuten te vinden op www.audiolingua.com, ingesproken door native speakers Frans, Duits, Engels en Spaans.
- Het inmiddels zeer bekende Second Life is vanaf 1 maart 2007 voorzien van spraakmaker Vivox (<http://www.vivox.com/>). Een op Second Life of Active Worlds-technologie geënte virtuele school zou een fantastische internationale ontmoetingsplaats kunnen worden voor docenten en leerlingen. Vivox zorgt dan voor de mondelinge synchrone communicatie. Binnen 15 jaar kunnen leerlingen terecht in een virtuele wereld om alle taalhandelingen te verrichten waar ze op de niet virtuele school meestal niet aan toe komen.

De titel nog niet verklaard

Het is voor lezers altijd uitermate vervelend als ze een hele tekst voorspellend moeten lezen om pas aan het eind een verklaring te vinden van de titel. In de voorspellende wijze van lezen moeten ze natuurlijk de vraag aan de tekst stellen: Heeft de titel *Ovale wielen en ronde emmers* iets te maken met de uitspraak van Theo Liket? Antwoord: ja, want die wordt geciteerd in de eerste 10 regels. Volgende vraag die de lezer zich stelt: Van welke zijde van de kloof zijn de beide termen dan afkomstig? Er is geen aanknopingspunt, want de woorden

wielen en *emmer* lijken geen verband met elkaar te hebben. Daarom veronderstelt een ervaren lezer dat daar wel wetenschappelijk onderzoek op is gezet en dat het bewijs voor het verband tussen deze twee woorden afkomstig moet zijn uit de onderwijstheorie. Ook dat klopt. De wetenschappers hebben namelijk ontdekt dat de onderwijspraktijk werkt zoals de fabricage van auto's met ovale wielen en wel 'omdat men zich eenvoudigweg niet kan voorstellen dat iemand zich sneller dan te voet zou kunnen voortbewegen zonder een galopperende beweging te maken' (Corda & Westhoff, 2000).

En de ronde emmer dan? In deze term leeft dezelfde achtergrondgedachte als in die van de ovale wielen. Ook dit product wordt vergeleken met de weinig vernieuwende manier van onderwijzen. De uitleg is: wie een muur wil witten, gebruikt een verfroller. Deze past niet in een ronde emmer. Waarom dan geen vierkante of rechthoekige emmers gemaakt? Goede vraag! De wetenschappelijke verklaring hiervoor is dat vroeger alles wat vloeibaar was in een ton zat waarvan de duigen met ijzers bijeen gehouden konden worden. Ondanks het feit dat er nu plastic is, blijven de emmers rond indachtig de oude vorm van de ton.

De conclusie is, dat met beide termen wordt bedoeld dat er nauwelijks veranderingen optreden in de onderwijspraktijk ondanks de handreikingen van wetenschappelijk onderzoek. De lering die we uit dit feit kunnen trekken kan alleen maar zijn: laten we aan beide zijden van de kloof proberen in de komende 15 jaar de wielen rond en de emmers vierkant te maken. Als dat lukt, profiteren onze leerlingen van een doelmatig talenonderwijs waarmee ze iets in de wereld kunnen bereiken.

Referenties

- Corda, A en Westhoff G.J. (2000) *Auto's met ovale wielen*. Enschede: NaB-MVT.
- Daniëls, J.A.M. (1979) Onderwijsleerfasen in het mvto, een praktische toepassing voor Frans. *Levende Talen nr.331*.
- Daniëls, J.A.M. (1980) Kan er niet meer gelezen worden op school? *Levende Talen, nr.358*. Naar aanleiding van: Un biberon bon marché me fait passer pour un père indigne, histoire de Kishon, paru dans France Soir du 9 juillet 1980.
- Daniëls, J.A.M. (1981) SOS pour la mer poubelle. *Levende Talen, nr.359*.
- Daniëls, J.A.M. (1981) Les déchets industriel de la mer. *Levende Talen, nr.360*.

- Liket, Th.M.E. (1992) *Vrijheid en Rekenschap*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.
- Schouten-van Parreren, M.C. (1985) *Woorden leren in het vreemdetalenonderwijs*. Apeldoorn: van Walraven.
- Westhoff, G.J. (1979) Onderwijsleerfasen in het moderne vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen*, nr. 328.
- Westhoff, G.J. (1981) *Voorspellend lezen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hoofdstuk 7

Vreemde talen leren over 50 jaar

Jan H. Hulstijn

Amsterdam Center for Language and Communication
Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit van Amsterdam

Samenvatting

Over 50 jaar zal het leren van een vreemde taal in het voortgezet onderwijs niet meer verplicht zijn en zal communicatie tussen mensen met verschillende moedertalen voor een belangrijk deel plaats vinden met elektronische hulpmiddelen. De taalverwerving als neurocognitief proces zal echter niet veranderd zijn en mensen die een vreemde taal willen leren zullen nog net zo hun best moeten doen als nu; het leren van een vreemde taal vergt nu eenmaal motivatie en tijd. Voor het verwerven van luistervaardigheid, misschien wel de belangrijkste deelvaardigheid, hoeft je overigens gelukkig niet intelligent te zijn.

Wat het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (Council of Europe, 2001) betreft zal er hopelijk weer aandacht komen voor taalkennis en –vaardigheid als kern van communicatieve vaardigheid.

Het hopen is op een tweede revolutie in het taalonderwijs. De eerste vond plaats als gevolg van de uitvinding van de geluiddrager. Daardoor werd het mogelijk om spraak in een vreemde taal net zo vaak te beluisteren als voor de taalverwerving nodig is. Het belang van herhaald luisteren wordt onderschat, niet alleen door leerders maar ook door veel leraren.

In deze bijdrage speculeer ik over het vreemdetalenonderwijs in de toekomst. Ik heb de uitdagende termijn van 50 jaar gekozen.

Wat zal er over 50 jaar anders zijn?

Talen die nu nog gesproken worden door minder dan een paar honderdduizend mensen, zullen bijna allemaal verdwenen zijn. Er zal geen algemeen aanvaarde wereldtaal zijn, kunsttaal noch natuurlijke taal, behalve in vakspecifieke taalgebruikssituaties. Welke vreemde talen Nederlanders moeten leren zal afhankelijk zijn van de economische en politieke ontwikkelingen in de wereld. Het is heel goed mogelijk dat de Engelse taal haar/zijn monopolie in de wereld van bankwezen, handel en wetenschap zal verliezen en de macht moet delen met enkele andere talen, waaronder het Mandarijn-Chinees (Putonghua). Voor lezen en schrijven in vreemde talen zal men in veel gevallen een beroep doen op elektronische hulpmiddelen. De economische of culturele noodzaak om een of meer vreemde talen te leren zal afnemen. De verklaring van de EU-regeringsleiders (Bologna, maart 2002) dat er in het reguliere onderwijs aan leerplichtige leerlingen ten minste twee vreemde talen onderwezen moeten worden, zal verbleekt zijn tot een bijna dode letter. In het basis- en voortgezet onderwijs worden leerlingen vertrouwd gemaakt met de omgang met elektronische hulpmiddelen die vreemdtalige spraak of tekst omzet in het Nederlands en die Nederlandse spraak of tekst omzet in een vreemde taal. Het zelf leren van een of meer vreemde talen zal niet verplicht zijn maar wordt wel dringend aanbevolen, in alle vormen van voortgezet onderwijs. Omdat het gebruik van elektronische hulpmiddelen zo is toegenomen, zullen mensen meer moeite dan nu hebben met feiten leren, dus ook met woordjes leren. Leerlingen zullen daartegen nog meer weerstand hebben dan altijd al het geval was.

Wat zal er de komende 50 jaar niet of nauwelijks veranderen?

De evolutie voltrekt zich langzaam. Over 50 jaar zal de capaciteit en de kwaliteit van het gehoororgaan van mensen wellicht wat afgenomen zijn en zullen meer mensen dan nu met een gehoorapparaat rondlopen, maar de spraakorganen zullen weinig veranderd zijn en ook de hersenen zullen in wezen nog net als nu functioneren. Mondeling gebruik van taal zal nog steeds de primaire vorm van communicatie zijn. De gesproken talen die overgebleven zijn, zullen dezelfde kenmerken als nu vertonen. Dat betekent onder meer het volgende. Elke taal heeft:

- een beperkte foneeminventaris;
- een grote woordenschat met een zeer scheve gebruiksverdeling, dat wil zeggen relatief weinig woorden worden heel veel en relatief veel woorden worden heel weinig gebruikt;
- een rijke of arme flexiemorfologie afhankelijk van de taal (bijvoorbeeld respectievelijk Turks en Chinees);
- een syntaxis die kan worden weergegeven met zeer abstracte regels.

Het morfosyntactische regelsysteem zal nog steeds gekenmerkt zijn door recursiviteit, waardoor elke taal nog steeds bestaat uit een oneindige verzameling welgevormde zinnen.

En er zal nog steeds *geen één-op-één* relatie bestaan tussen vorm en betekenis: ambigüiteit (één vormreeks heeft meerdere betekenissen) en homonymie (één betekenis kan met verschillende vormen verwoord worden) blijven *de* meeste typerende eigenschappen van natuurlijke, gesproken talen.

Mensen zullen nog steeds in ongeveer hetzelfde tempo spreken als nu (gemiddeld vijf lettergrepen per seconde) en ze zullen dus nog steeds spraak verstaan in dat tempo. De aandachtscapaciteit zal – zonder elektronische hulpmiddelen – niet toegenomen zijn. En dus berust taalvaardigheid over 50 jaar nog steeds voor een groot deel op relatief autonome, parallelle, automatische spreek- en versta-processen.

Mensen met verschillende moedertalen zullen net als nu op elkaar verliefd worden, gaan samenwonen, en elkaars taal leren. In hun werk zullen mensen voor het leggen en behouden van écht belangrijke contacten met mensen die een andere taal spreken, bereid zijn die andere taal of talen te leren, net als dat nu het geval is. Elektronische hulpmiddelen zullen niet toereikend zijn voor de emotioneel en intellectueel diepere persoonlijke contacten – niet in de mondelinge communicatie en evenmin in de schriftelijke communicatie.

Jonge mensen zullen over 50 jaar gewoon naar school gaan en de puberteit en adolescentie zullen net als nu gekenmerkt zijn door een periode van alles afwijzen wat ouders en leraren aanbevelen of opdragen. De leraar zal net als nu de moeilijke taak hebben om leerlingen te “verleiden” tot leren. Het leren van een vreemde taal zal nog steeds een kwestie zijn van stampen, oefenen en huiswerk maken. Net als nu zal het leren verstaan en spreken van alledaagse taal niet een kwestie van intelligentie zijn; vmbo-leerlingen kunnen dat in principe net zo succesvol als vwo-ers. Maar net als nu, zal het kunnen

begrijpen en schrijven van intellectueel veeleisende teksten eerder op de weg van de vwo-er dan op die van de vmbo-er liggen.

Net als nu zullen over 50 jaar de volgende taalkundige en taalpsychologische uitgangspunten voor het vreemdetalenonderwijs gelden:

1. De mens heeft een beperkte aandachtscapaciteit voor een bewuste vorm van informatieverwerking. Hoe meer de informatieverwerking op het niveau van klanken, woorden en morfosyntaxis geautomatiseerd is (zoals bij moedertaalsprekers het geval is), hoe meer aandacht sprekers en luisteraars overhouden voor het denken over de inhoud van wat ze horen of willen zeggen. Het vreemdetalenonderwijs moet leerlingen daarom een aanzienlijk deel van de leertijd laten besteden aan activiteiten die de automatisering (*fluency*) van luister-, lees-, spreek- en schrijfprocessen bevorderen. Vijftig procent van de leertijd is eerder een onder- dan een bovengrens.
2. Terwijl het in de fonologie, prosodie, morfologie en syntaxis om relatief begrensde kennisdomeinen gaat, is de woordenschat een relatief groot domein. Vloeiend taalgebruik is niet mogelijk als de taalgebruiker niet over een grote woordenschat beschikt. Het laten leren van een flinke woordenschat vormt een wezenlijk bestanddeel van het vreemdetalenonderwijs.
3. Maar het leren van een groot aantal woordjes is niet genoeg. Die woordjes moeten snel, liefst automatisch, beschikbaar zijn. Dit vraagt om oefeningen waarin leerlingen teksten beluisteren of lezen die *geen* nieuwe woorden en *geen* nieuwe grammaticale verschijnselen bevatten (Westhoff, 1983).
4. Leerlingen moeten echter ook leren om te gaan met teksten die in lexicaal en grammaticaal opzicht boven hun niveau uitgaan. Voor het aanleren van strategische vaardigheden om te roeien met de beperkte riemen die ze hebben, moeten er dus ook luister- en leesteksten zijn die *wél* nieuwe taalelementen bevatten.
5. Er zijn goede redenen om luistervaardigheid, dat wil zeggen de vaardigheid gesproken taal te verstaan en te begrijpen, te beschouwen als de meest elementaire van de vier vaardigheden (luisteren, lezen, spreken, en schrijven). Het leren segmenteren van spraak – het opdelen van de doorlopende stroom van klanken in woorddelen, woorden, en zinsdelen - kost heel veel oefening, waarbij in het begin interferentie van de moedertaal (of van eerder geleerde andere vreemde talen) overwonnen moet worden. Het mooie hiervan is dat de leerling er niet intelligent voor hoeft te zijn en dat vmbo-ers het dus net zo

goed onder de knie kunnen krijgen als vwo-ers. Het nadeel is dat de leerling heel veel moet oefenen voordat het segmentatieproces bijna onbewust en automatisch verloopt. Luisteren naar luisterteksten en woordjes leren vormen daarom voor beginners en halfgevorderden de belangrijkste activiteiten in het vreemdetalenonderwijs.

Communicatief taalonderwijs en het Europese Referentiekader over 50 jaar

En hoe zal het over 50 jaar gesteld zijn met het communicatieve taalonderwijs van nu en met de huidige mode van ‘taak-gericht taalonderwijs’ (*task-based language learning and teaching*)? En zal men over 50 jaar nog weten wat het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (*Common European Framework of Reference for Languages*, CEFR, Council of Europe, 2001) is? Het antwoord op deze vraag is moeilijk te geven. Ik zie twee scenario’s, het ene positief en het andere negatief. Het negatieve scenario houdt in dat wetenschappers, didactici, leergangontwikkelaars, docenten, schoolleiders, en onderwijs politici zich blind staren op de functionele, taak-gerichte benadering zoals weergegeven in het CEFR (hoofdstuk 4) en op de zes daaruit afgeleide taalbeheersingsniveaus (A1, A2, B1, B2, C1 en C2). Iedereen gaat in deze niveaus “geloven”; men denkt uitsluitend in termen van wat de taalleerder kan in communicatief opzicht. Maar men heeft geen inzicht in welke linguïstische bagage daarvoor nodig is.

Het positieve scenario ziet er als volgt uit. Met behulp van slimme en krachtige computertechnologie worden corpora aangelegd van de taal zoals die gebruikt wordt in al die communicatieve situaties die in het CEFR genoemd worden (en in nog veel meer, meer specifieke, taalgebruikssituaties). Die corpora worden vervolgens geanalyseerd in termen van uitspraak, prosodie, woordenschat, syntaxis etc. De analyses beperken zich niet tot het niveau van de zin maar gaan over de grenzen van uitingen (in spreektaal) en zinnen (in schrijftaal) heen. Zo komen we te weten welke “woordsequenties” in welke taalgebruikssituaties, gesproken of geschreven door welke taalgebruikers, vaker voorkomen en welke minder vaak. Op basis van deze beschrijvingen kunnen concrete leerdoelen en exameneisen gedefinieerd worden in termen van taalelementen die frequent voorkomen in bepaalde communicatieve situaties en taaltaken (zoals nu al het geval is voor het *Drempelniveau*, *Threshold Level*, *Kontaktschwelle*, *Un niveau seuil*, e.d.). Dit zal leiden tot het definiëren van

concretere, meer realistische taalbeheersingsniveaus dan de zes globale CEFR-niveaus. Leergangen reiken deze elementen aan de leerlingen aan en laten de leerlingen ermee oefenen. In het taalonderwijs wordt zowel aandacht gegeven aan de taal zelf als aan de relevante dimensies van de communicatieve situaties en de rollen en intenties van de taalgebruikers in die situaties. Dat betekent dat de leerlingen niet alleen “communicatieve” taken uitvoeren maar ook oefenen in het woord-voor-woord verstaan van losse, contextloze uitingen, oefenen in het uitspreken van contextloze klank- en woordsequenties, losse woordjes stampen, en grammatica-oefeningen doen waarin het taalgebruik los staat van de bredere communicatieve context. De computer zal hierin voor het grootste deel de plaats van de leraar innemen (zoals nu al veelal het geval is).

De toetsing van de beheersing van vreemde talen – ik schets nog steeds het positieve scenario – zal grotendeels via internet plaatsvinden (afnemen, scoren, cijfers geven, certificeren). Examens zullen, net als het onderwijs zelf, een combinatie vormen van communicatieve, quasi-levensechte taken en van taken die de beheersing van talige, *contextarme deelvaardigheden* meten (woord-voor-woord verstaan, woordenschat, uitspraak, beheersing van morfosyntactische elementen, e.d.). Mensen zullen een digitaal portfolio hebben waarin ook hun prestaties in andere taaltaken worden geregistreerd dan hun prestaties in formele taalexamens. De meting van de deelvaardigheden kan betrouwbaar, goedkoop, en efficiënt plaatsvinden. Omdat een betrouwbare meting van prestaties in communicatieve taken zeer veel tijd vergt – en over 50 jaar zal “tijd” nog steeds “duur” zijn – zal men voor deelname aan de toetsing in communicatieve taken de voorwaarde stellen dat de kandidaat geslaagd is voor het deelvaardigheidsexamen receptieve/productieve woordenschat. Op grond van de stelling “Geen geslaagde communicatie zonder voldoende woordenschat”, zal zo’n efficiëntieoverweging als zeer valide bestempeld worden.

Revoluties in het vreemdetalenonderwijs?

Beleeft de mensheid in de komende 50 jaar nog een fundamentele revolutie in het taalonderwijs? Ik hoop het, maar ik heb geen flauw idee waaruit die revolutie zou bestaan. De tot dusver *enige echte revolutie* in het taalonderwijs werd mogelijk gemaakt door de uitvinding en ontwikkeling van de geluidsdrager en de telefonie, ruim 100 jaar geleden. Daardoor konden mensen een vreemde taal leren verstaan met behulp van, achtereenvolgens, de grammofoon,

bandrecorder, cassetterecorder en media player op de PC. Een gesproken tekst vele malen afspelen en beluisteren totdat we hem helemaal kunnen verstaan, dat maakt de altijd geduldige machine voortaan mogelijk, op welk moment van de dag of op welke plaats dan ook. Dat was in mijn ogen een ware revolutie, die het mogelijk maakte om het onderwijs in de luistervaardigheid - in mijn ogen de basis van alle taalvaardigheid – te individualiseren.

Computertechnologie, grote databases, en internet zullen het leren van talen verder vergemakkelijken, maar zullen ze ook zo'n fundamentele verandering bewerkstelligen als de uitvinding van de geluidsdrager? In ieder geval zullen taalleerders over 50 jaar nog *niet* via internet verbinding zoeken met een meestercomputer, een helm met elektroden opzetten, en de verbuiging van de Franse sterke werkwoorden, de 500 meest frequente Duitse naamwoorden met hun buigingsvormen en geslacht, of de uitspraak van de stemloze en stemhebbende *th* in het Engels “downloaden” naar hun eigen brein. Ook gaan ze daarvoor niet de scanner in.

Een vreemde taal leren: het blijft een kwestie van motivatie en tijd

Zo'n 100 jaar geleden, in de tijd van de grammatica-vertaalmethode, stond de taal centraal (met name de geschreven taal) en gaf het vreemdetalenonderwijs te weinig aandacht aan de functies van taal in communicatieve situaties. Nu leven we – althans in sommige westerse landen - in een tijd waarin die communicatieve functies centraal staan. Het gevaar is daarbij dat de taal zelf en de beheersing van de taalelementen buiten beeld raken. Een vreemde taal leren *is en blijft* een kwestie van lange adem: in het begin ervaar je niet dat je inspanningen beloond worden; en ook als je een vreemde taal al een beetje verstaat en spreekt, moet je je verzoenen met het besef dat je nog een lange weg van geduldig leren en oefenen af te leggen hebt voordat je in tenminste enkele soorten situaties efficiënt kunt communiceren. Gerard Westhoff, “hoogleraar didactiek van de moderne talen, in het bijzonder de *taalvaardigheid*” (mijn cursivering), schreef al 25 jaar geleden dat talen leren een kwestie is van kilometers maken: "Het is dus zaak de leerling veel, erg veel te laten lezen. De teksten moeten daarvoor geschikt zijn. De leerling moet niet struikelen over onbekende woorden en die onbekende woorden die hij tegenkomt, moeten gemakkelijk te raden zijn. Daarbij is de hoeveelheid en de juiste moeilijkheidsgraad belangrijker dan de eventuele eeuwigheidswaarde van een tekst. Je zou het met een sport als wielrennen kunnen vergelijken: je moet aan

het begin van het seizoen voldoende kilometers in de benen hebben. Dat lukt beter in de Flevopolder dan in de binnenstad van Rome, ook al is daar natuurlijk veel meer aan cultuurgoederen te zien" (Westhoff, 1983: 262).

Referenties

Westhoff, G. J. (1983). Leesproces en leerproces. *Levende Talen*, 382, 260-265.

Hoofdstuk 8

Over het bestaansrecht van zelfstandig leren in het vreemdetalenonderwijs.¹

Peter Bimmel

Universiteit van Amsterdam, Instituut voor de Lerarenopleiding

Samenvatting

In deze bijdrage ga ik na in hoeverre er empirische *evidence* is voor positieve effecten van verschillende vormen van zelfstandig werken en leren in het vreemdetalenonderwijs. Het aantal effectstudies houdt niet over. De uitkomsten ervan zijn zacht en geven aanleiding tot verder onderzoek. Mocht de Onderwijsraad zijn zin krijgen met betrekking tot de eis dat de toepassing van (nieuwe) onderwijsmethoden empirisch onderbouwd moet worden, dan is het noodzaak in de komende vijftien jaar meer (actie-)onderzoek te doen naar de effecten van zelfstandig leren bij de vreemde talen.

¹ Een uitgebreid verslag van de literatuurstudie die ten grondslag ligt aan deze bijdrage is verschenen in Bimmel (2005). Evaluaties van *self-accesscentra* (zie Gardner, 2002) worden hier buiten beschouwing gelaten. Ik beperk me tot studies waarin nagegaan wordt wat de effecten zijn van (de invoering van) zelfstandig leren in het vreemdetalenonderwijs.

Inleiding

Drie jaar geleden heeft de Onderwijsraad (2006) het advies 'Evidence Based Onderwijs' uitgebracht, waarin de raad pleitte voor meer empirische onderbouwing van (nieuwe) onderwijsmethoden. In de afgelopen decennia zijn in het voortgezet onderwijs verschillende onderwijsvernieuwingen ingevoerd zonder dat de effectiviteit ervan vooraf in voldoende mate onderzocht en aangetoond was. Tot de ingrijpendste behoort de invoering van het studiehuis in de Tweede Fase met allerlei varianten van zelfstandig werken en leren, bedoeld om tegemoet te komen aan klachten vanuit het tertiair onderwijs over de onzelfstandigheid van studenten in de eerste studie jaren. Een van de hoofddoelen van de invoering van het studiehuis was dan ook het bevorderen van het zelfstandig leervermogen van leerlingen in de bovenbouw van HAVO en VWO. De vraag rijst hoeveel *evidence* er is dat de invoering van allerlei vormen van zelfstandig werken en/of leren in het vreemdetalenonderwijs zoden aan de dijk zet. Gaan leerlingen er inderdaad zelfstandiger van leren?

In deze bijdrage doe ik verslag van een literatuurstudie naar de effecten van zelfstandig leren in het vreemdetalenonderwijs. Kernbegrip in de vakliteratuur op dit terrein is *learner autonomy*. In de betreffende literatuur worden - naast het bevorderen van het zelfstandig leervermogen van aankomende studenten - ook andere redenen voor de invoering van zelfstandig leren in het (vreemdetalen)onderwijs genoemd, waaronder emancipatorische (de bevrijding van leerlingen uit traditionele machtsverhoudingen). Voorts wordt soms de kenniseconomie genoemd die vereist dat burgers in staat zijn hun leven lang te blijven leren (*lifelong learning*); in verband daarmee zou het vermogen om zelfstandig te leren tot sleutelkwalificatie worden (zie bijvoorbeeld Little, 1997; Altmeyer, 2002). Ten slotte wordt ook vrijwel altijd verwezen naar de (sociaal-) constructivistische onderwijsleerpsychologie. Wolff (1994, p. 415) bijvoorbeeld karakteriseert het leren als '*ein vom Lerner eigenständig gesteuerter Konstruktionsprozess*'.

Literatuurstudie

Empirische studies naar de effecten van zelfstandig werken en leren in het vreemdetalenonderwijs zijn dun gezaaid. Een literatuursearch (Bimmel, 2005) bracht zes studies aan het licht, waaronder:

- Vijf interventiestudies. De proefpersonen in deze studies zijn leerlingen in het voortgezet onderwijs in Denemarken (Dam & Gabrielsen, 1988)

respectievelijk Finland (Huttunen, 1988), jongvolwassenen in Nieuw Zeeland (Cotterall, 2000), *undergraduates* in Trinidad/Tobago (Carter, 2001) en eerstejaars studenten Engels in Hong Kong (Lee, 1998).

- Een onderzoek naar de betrouwbaarheid van twee meetinstrumenten voor het meten van het construct ‘*self-direction in language learning*’ (Lai, 2001).

Een complicerende factor bij de interpretatie van de zojuist genoemde studies is de diversiteit aan definities van het begrip ‘autonomie’. Wat de één ‘*autonomy*’ noemt, heet bij de ander ‘*self-directed learning*’ en andersom. En terwijl de één ‘*autonomy*’ typeert als een ‘*attitude*’, noemt de ander het een ‘*ability*’.²

De onderzochte studies worden voorts gekenmerkt door een grote diversiteit in de didactische aanpak van het zelfstandig leren. Het varieert van ‘*learning by doing*’ via ‘*learner training*’ (of ‘*learner development*’) door middel van reflectie tot gedetailleerde ontwerpregels voor een interventie. Hieronder volgt een typering van de verschillende benaderingen.

Learning-by-doing

In twee van de vijf effectstudies is gekozen voor een ‘*learning by doing*’-aanpak. Kenmerkend voor deze aanpak is dat het onderwijsprogramma niet voorziet in doelgerichte maatregelen om de leerbekwaamheid van de leerlingen te versterken of hun vermogen tot zelfsturing te verbeteren.

Een typische representant van de ‘*learning by doing*’-aanpak is Huttunen (1988), zoals blijkt uit het volgende citaat: ‘*The essence of learner autonomy in a school context lies in the development of the tools of learning. This can only be done in the mode of learning by doing*’ (Huttunen, 1988, p. 39). Kortom: geef de leerlingen telkens iets meer verantwoordelijkheid voor het eigen leren en ze ontwikkelen vanzelf hun

² Het zojuist geschetste beeld van uiteenlopende definities correspondeert met bevindingen van Benson & Voller (1997, p. 1v.). Zij wijzen erop dat het begrip ‘*learner autonomy*’ in het kader van de vreemdetalendidactiek onder meer slaat op (1) situaties, waarin leerdere geheel op eigen houtje een taal leren, (2) vaardigheden die geleerd en toegepast worden bij het zelfgestuurd leren van een vreemde taal, (3) een aangeboren vermogen dat door schools onderwijs onderdrukt wordt, (4) het uitoefenen van verantwoordelijkheid voor het eigen leren en (5) een recht van de leerder op het maken van eigen keuzes bij het leren van vreemde talen. Zie bijvoorbeeld ook Martinez (2005, p. 64): ‘eine umfassende (einheitliche) Begriffsbestimmung für das Konzept der LA. [= Lernerautonomie, P.B.] fehlt.’

vermogen om zelfstandig te leren. Huttunen rapporteert over een longitudinaal quasi-experiment dat in de periode 1982-1985 is uitgevoerd op een VO-school in Oulu (Finland), waarbij alle schoolvakken betrokken waren. Zij beperkt zich in haar verslag tot de vreemde talen en rapporteert onder meer de volgende effecten van de interventie (Huttunen, 1988, pp. 38-39):

- *'Some level of student-directed activity was found in 25-44% of the FL samples evaluated over the years';*
- *'some moving away from the traditional teacher and student roles'. Over die veranderde rollen zegt Huttunen onder meer dat de rol van de leraar verschoof naar 'help and resource person', 'final arbitrator', 'to help the students acquire a more realistic picture of themselves and their work'.*

Huttunen vermeldt niet of (en zo ja hoe) systematisch gegevens zijn verzameld waarmee het experiment is geëvalueerd. Met betrekking tot de gerapporteerde effecten is onduidelijk om wat voor *'FL-samples'* het gaat en hoe waargenomen is dat er veranderingen optraden in de docent- en leerlingrollen.

Een andere representant van de *'learning by doing'*-benadering is Lee (1998). Zij experimenteerde met eerstejaars studenten Engels aan de *Hong Kong Polytechnic University* (N = 15). Haar experimentele programma (met als primair doel: *'to help students become more autonomous'*, p. 282) vormde een aanvulling op het reguliere programma voor Engels. Deelname was vrijwillig. De studenten kregen bij de start van het experiment een lijst met mogelijke activiteiten die zij konden uitvoeren en materialen die zij konden gebruiken om Engels te leren. Zij maakten een sterkte-zwakte-analyse van hun taalvaardigheid Engels en bepaalden op basis daarvan - geholpen door de docent - eigen doelen, inhoud, activiteiten en eraan te besteden tijd. Dit werd vastgelegd in een *learner contract*. De studenten werkten vervolgens individueel aan hun programma. Gedurende het experiment waren er drie keer individuele docent-student-gesprekken en twee keer uitwisselingsbijeenkomsten. De uitkomst van het experiment kan in één zin samengevat worden: *'Creating a self-directed learning programme [...] does not in itself enable learners to become self-directed'* (Lee, 1998, p. 288).

Al met al lijken de effecten van een *'learning by doing'* - aanpak op het vermogen om zelfstandig te leren niet overtuigend aangetoond. Tot die slotsom komen ook Benson & Voller (1997, p. 9: *'there is very little evidence that self-*

instructional modes of learning are in themselves sufficient to lead to greater autonomy or independence)³.

Learner training door middel van reflectie

In elke definitie van autonomie vormt het vermogen van de leerling om het eigen leren te reguleren een onmisbare bouwsteen. Algemeen wordt aangenomen dat dit vermogen (ook wel aangeduid als ‘metacognitieve vaardigheid’) het resultaat is van reflectieactiviteiten (cf. Bimmel, 1999, pp. 16v.). Met de term ‘reflectie’ wordt zowel bedoeld op oriëntatie vooraf op een uit te voeren taak (het nadenken over doelen, intenties, strategieën en verwachtingen) als op het achteraf stilstaan bij mogelijke verklaringen voor succes of falen, door Paris, Lipson & Wixson (1983, p. 295) aangeduid als ‘*ruminating retrospectively*’.

In twee van de onderzochte effectstudies (Carter, 2001 en Dam & Gabrielsen, 1988) speelt reflectie een cruciale rol in de interventie. Bij Carter (2001) gaat het om *reflectie vooraf*, als eerste stap in een interventie die beoogt de autonomie van de lerende⁴ te vergroten. Zij gaf haar studenten (*undergraduates* aan de University of the West Indies, Trinidad en Tobago, N = 28) in het studiejaar '97-98 de opdracht als huiswerk hun ‘*personal L2 learning history*’ (*learner autobiography*) op te schrijven en in te leveren, één week na de start van een *learner autonomy project*⁵. Het schrijven van de autobiografische notitie vervulde een dubbelfunctie. Enerzijds ging het om reflectie door de leerders voorafgaand aan de eigenlijke interventie. Deze reflectie heeft als doel dat de leerder zich bewust wordt van belangrijke factoren bij het leren van een vreemde taal. Anderzijds kreeg de leerkracht dankzij de autobiografische notities zicht op de beginsituatie van de leerlingen. De autonomie van leerlingen kan volgens Carter (2001, p. 26) bevorderd worden ‘*by engaging the learners in a counselling programme using a context sensitive model to meet the needs identified in the analysis of their autobiographies*’. Carter claimt ‘positieve ervaringen’, maar doet geen enkele mededeling over de vraag hoe zij effecten van haar interventie heeft gemeten.

³ Zie ook Gremmo & Riley (1995) voor vergelijkbare bevindingen.

⁴ Carter definieert nergens wat zij onder autonomie verstaat. Dit bemoeilijkt de interpretatie van haar resultaten.

⁵ Over het programma zelf rapporteert Carter (2001) niet.

Dam & Gabrielsen (1988) rapporteren over een longitudinaal *'informally organised'* (p. 20) Deens project waarin leerlingen (11-17 jaar) medezeggenschap kregen over de planning, organisatie en evaluatie van het onderwijs Engels. Het project startte met het begin van het onderwijs Engels (5^{de} klas, 11-jarigen) en duurde 6 jaar. Meteen vanaf het eerste lesuur is de leerlingen gevraagd 'iets Engels' mee te brengen naar school, om hen ervan bewust te maken dat zij medeverantwoordelijk zijn voor het zoeken en uitkiezen van materiaal waarmee Engels geleerd wordt. Daarnaast kreeg elke leerling een *Oxford Picture Dictionary*. Het door leerlingen ingebrachte materiaal (stickers, kinderboeken, tijdschriften, kranten etc.) werd gebruikt om de leerlingen allerlei producten te laten maken: posters, verhaaltjes, dialogen, sketches, oefeningen voor medeleerlingen etc. Ook de leerkracht bracht materiaal in: liedjes, gedichtjes, spelletjes, aanvullende lees- en luisterteksten. *'This pattern was unchanged from the fifth form until the tenth form'* (Dam & Gabrielsen, 1988, p. 24). De leerlingen beslisten telkens zelf – geadviseerd door de leerkracht – welke activiteiten zij wilden uitvoeren. Daarbij bleek al gauw dat zij een uitgesproken voorkeur hadden voor activiteiten met een recht-voor-zijn-raap-doel (bijvoorbeeld een verhaaltje bedenken, spelling verbeteren, oefenen met onregelmatige werkwoorden, iets over een bepaald onderwerp te weten zien te komen). De leerkracht bewaakte dat de leerlingen ook rekening hielden met andere gezichtspunten (bijvoorbeeld focus op proces en product, variatie in processen en producten, samenwerking). Dam & Gabrielsen (1988) zien de reflectiemomenten⁶ als de spil van het hele project. In de reflectiefases kon het gaan om: doelen, materiaal, activiteiten, aandeel van leerlingen, uitkomsten of de rol van de leraar respectievelijk de leerling. Zowel de leerkracht als de leerlingen brachten hun observaties, standpunten en suggesties in en van hen werd verwacht dat zij bereid zouden zijn die ter discussie te stellen en te onderbouwen. Uit de beschrijving van Dam & Gabrielsen blijkt dat van meet af aan van de leerlingen verwacht werd dat zij in de les:

- *'[...] focus on their own learning, registering progress made, means and mode of learning, deciding on next step, if possible choose between alternative routes to learning;*

⁶ Dam & Gabrielsen gebruiken de term 'evaluation'. Uit de beschrijving blijkt dat het gaat om reflecties op proces en product.

- [...] focus on and be responsible for interaction in groups, and the learning opportunities of others;
- [...] negotiate plans for work and decisions made as part of that work with other learners and the teacher;
- [...] be willing to review and evaluate their work, [...] be interested in that of others, and [...] accept responsibility for the outcome of cooperative ventures' (Dam & Gabrielsen, 1988, p. 27)

Over de rol van de leerkracht in de les melden Dam & Gabrielsen (1988, p. 29) dat zij of hij de leerprocessen moet observeren en analyseren. En voorts: *'The teacher must provide structured opportunities for systematic reviewing of what has happened and what was learned, for the discussion and remaking of decisions in the light of new experience and for the planning and organisation of further tasks and activities [...] The teacher should further be prepared to help learners in evaluation and planning, to point to valid learning outcomes and, if needed, be ready with concrete suggestions for activities which might fit the learner's plans'*. Verder moet hij/zij veranderingen, thema's en uitdagingen voor de volgende fase bedenken.

Dam & Gabrielsen (1988) geven niet aan of (en zo ja, hoe) systematisch gegevens zijn verzameld met het oog op de evaluatie van het experiment. Zij geven een impressionistisch (en onvolledig) verslag van 6 jaar experimenteren. Onduidelijk is onder meer hoeveel leraren/leraresen en schoolklassen er precies bij betrokken zijn geweest. Over de effecten rapporteren zij (p. 30):

- *'As for the learners, strong and weak alike have developed an awareness of their own responsibility for learning and a practical knowledge of how to go about their learning which we feel will benefit them in later life'*.
- *'We have been confirmed in our view that learners are capable of far more direct decision and responsibility in school than is normally given scope for.'*

De suggestie wordt gewekt dat de leerlingen van meet af aan in hoge mate zelfstandig waren en dat de mate van zelfstandigheid over de jaren heen constant is gebleven.

Cotteralls ontverpregels

Cotterall (2000) doet verslag van haar ervaringen met het ontwerpen en uitvoeren van cursussen voor Engels als tweede taal in Nieuw Zeeland, gericht op jongvolwassenen, waarin getracht is de autonomie van de leerder te

bevorderen. Op basis van die ervaringen en aan de hand van theorie over ‘*learner autonomy*’ komt Cotterall tot de volgende vijf ontwerpregels (*‘generic course design principles which can be applied to a range of learners and settings’* - Cotterall, 2000, p. 110).

- 1) *The course reflects learners’ goals in its language, tasks, and strategies.* Leerlingen leren volgens Cotterall (2000, p. 111) alleen als zij op z’n minst een flauw idee hebben van wat ze belangrijk vinden om te leren. Daarom moet het onderwijs er onder meer op gericht zijn leerlingen te helpen zich bewust te worden van manieren om:
 - a. doelen te bepalen en te specificeren;
 - b. bronnen te vinden;
 - c. strategieën te bedenken om hun doelen te bereiken;
 - d. te bepalen of ze vorderingen boeken bij het leren van de taal.
- 2) *Course tasks are explicitly linked to a simplified model of the language learning process.* Leerlingen kunnen alleen autonoom worden als zij een idee hebben van factoren die bepalend zijn voor succesvolle vreemdetaalverwerving. Cotterall (2000, p 113) beschrijft een vereenvoudigd model dat zij de leerders in haar experimentele programma’s heeft gegeven. Factoren in dat model zijn o.a. motivation, input, practice, output, feedback, reflection. Deze ontwerpregel van Cotterall komt erop neer dat de leerlingen een soort minicursus vakdidactiek krijgen.⁷
- 3) *Course tasks either replicate real-world communicative tasks or provide rehearsal for such tasks.* Een leerder kan zijn eigen leren niet zelf reguleren als het programma van een cursus niet glashelder is. Elke taak moet voor de leerder duidelijk herkenbaar bijdragen aan de doelen van het programma. Cotterall lijkt hier aan te willen geven dat een *task-based approach* (Westhoff, 2002; Ellis, 2003; Errey & Schollaert, 2003; Van den Branden 2006; Willis & Willis, 2007) wenselijk is omdat die in vergelijking met andere benaderingen in het vreemdetalenonderwijs het best aan deze eis tegemoet komt.
- 4) *The course incorporates discussion and practice with strategies known to facilitate task performance.* Cotterall (2000, p. 111) stelt: *‘At the heart of autonomy lies*

⁷ Als de leerling ‘zijn eigen docent’ moet worden – zoals bijvoorbeeld Simons (1990) dat voorstaat – dan lijkt iets dergelijks inderdaad onmisbaar. In de Nederlandse context zou met het oog op dit doel wellicht een vereenvoudigde versie van de ‘schijf van vijf’ (Westhoff, 2008) gebruikt kunnen worden.

the concept of choice'. Het is daarom noodzakelijk het leerstrategisch repertoire van de leerders te vergroten. Anders valt er voor hen niet veel te kiezen (althans ten aanzien van activiteiten waarmee zij aan het bereiken van hun doelen kunnen werken).⁸

- 5) *The course promotes reflection on learning*. Onder 'reflection' verstaat Cotterall (2000, p. 112) 'the metacognitive activity of reviewing past and future experiences in order to enhance learning'. Reflectie heeft dus een retrospectieve en een prospectieve functie: de leerder reflecteert op ervaringen en transformeert die in plannen voor toekomstig handelen.

In de rest van haar artikel doet Cotterall (2000, pp. 112-116) verslag van de manier waarop de vijf ontwerpregels zijn toegepast in het ontwerp van twee korte experimentele cursussen (lees- en spreekvaardigheid). Het ging om '20 learners drawn from five classes of learners enrolled on a 12-week intensive English language course at Victoria University of Wellington' (Cotterall, 2000, p. 110). Effecten van de interventie zijn bepaald aan de hand van 'observations of learners performing course tasks, learners' comments in their journals, and the results of a written evaluation' (p. 115), maar nergens vermeldt Cotterall hoe geobserveerd is, hoe de data uit de logboekjes gehaald zijn, hoe deze verwerkt zijn, of hoe de 'written evaluation' eruit zag. Over de effecten rapporteert Cotterall: 'the course helped learners understand and manage their learning in a way which contributed to their performance in specific language tasks'. Voorts noemt zij een 'unprecedented level of motivation'. En de leerders 'reported using 'course' strategies outside class'. 'Many also improved their ability to assess their own performance' (Cotterall, 2000, p. 115). De onvolledigheid in de rapportage ten aanzien van de dataverzameling en -analyse maakt het lastig deze effectrapportage op waarde te schatten.

Opvallend in de vijf interventiestudies is de onsystematische manier waarop de interventies zijn geëvalueerd. Er is nauwelijks sprake van (verslaglegging over) doelgerichte dataverzameling en/of -analyse. De rapportages zijn beschrijvend en impressionistisch, niet analytisch. Dit doet afbreuk aan de stelligheid waarmee uitspraken gedaan worden over de

⁸ Het leerstrategisch repertoire wordt alom als kerncomponent van *learner autonomy* gezien. Vgl. bijvoorbeeld McDonough, 1999; Tönshoff, 2004; Cohen & Macaro, 2007). Tegelijk wordt ervoor gewaarschuwd *autonomous language learning* niet te reduceren tot het trainen van leerstrategieën (zie bijvoorbeeld Chan, 2004; Martinez, 2005).

werkzaamheid van de verschillende didactische benaderingen van het zelfstandig werken en/of leren.

Twee meetinstrumenten

Dat het wel mogelijk is effecten doelgericht en systematisch te meten, blijkt uit een studie van Lai (2001). Zij heeft twee meetinstrumenten ontwikkeld en beproefd: één op taakniveau en één op macroniveau.

Taakniveau (process control).

Hier gaat het om ‘*a learner’s ability to set realistic task aims for a chosen piece of material or activity; identify problems; employ relevant strategies to tackle the problems; and conduct self-assessment of the learning experience*’ (Lai, 2001, p. 35). De proefpersonen moesten vijftien keer een logboekje bijhouden over het beluisteren van teksten in de vreemde taal. Het logboekje had voorgegeven kopjes (*Activity/Program, Task Aims, Brief Content Summary, Problems, Strategies, Self-Assessment*). De eerste en laatste drie noteringen van elke proefpersoon met betrekking tot *Task Aims* en *Self-Assessment* zijn door twee getrainde beoordelaars gescoord op een scoreformulier met 4 items (Taakdoel relevant in relatie tot gekozen luistertekst? Draagt dit taakdoel bij aan de vergroting van de luistervaardigheid? Is het *self-assessment* passend, gegeven het taakdoel? Houdt het *self-assessment* verband met het luisterproces van de leerling?) op een 5-puntsschaal (0 = nvt, 1 = irrelevant, 4 = zeer relevant). De data zijn vervolgens geanalyseerd op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. Lai vindt hoge co-efficiënten: 0.915 op de voormeting (N = 32) en 0.832 op de nameting (N = 66). Tussen voor- en nameting zat een interventie waarover Lai niet rapporteert (behalve dan dat de interventie beoogde ‘*to enhance process control*’, p. 36).

Macroniveau (self-direction).

Lai (2001, p. 39) operationaliseert ‘*self-direction*’ als ‘*the learners ability to set realistic goals for their learning, identify scope of learning (listening skills or sub-skills and strategies in this present study), relevant materials to work with and related activities to engage in, and skillfully employ them for monitoring their own learning, set their own pace for learning, and conduct self-assessment*’. De leerlingen kregen voor en na de interventie de opdracht een ‘*personal course for self-directed language learning*’ te ontwerpen aan de hand van enkele kopjes (*long term goals, short term goals, choice of materials, skills to practise, activities to engage in, types or amount of assignments, approach to take, form of*

assessment). Gescoord werden de ontwerpen van de leerlingen op in totaal 17 criteria (Lai, 2001, p. 41), op een 7 puntsschaal (0 = nvt, 1 = inadequaat / nutteloos / incoherent, 6 = zeer adequaat / nuttig / coherent) door 3 getrainde beoordelaars. (Voorbeelden van criteria: *'The long term goals are relevant?'*; *'The materials chosen are adequate'* etc.). De data zijn geanalyseerd op interne consistentie d.m.v. een split-halfanalyse met een uitkomst van 0.9409 op de voormeting en 0.9707 op de nameting, d.w.z. een zeer hoge interne consistentie. Verder is ook hier gekeken naar interbeoordelaarsbetrouwbaarheid. De coëfficiënten bleken wederom hoog (0.96 op de voormeting en 0.92 op de nameting).

Lai (2001) lijkt hiermee een veelbelovende voorzet te geven voor twee bruikbare meetinstrumenten waarmee kan worden nagegaan in hoeverre leerlingen in staat zijn zelfstandig te leren.

Slot & vergezicht

Gebleken is dat case-studies of (quasi-)experimenten met betrekking tot de effecten van zelfstandig leren in het vreemdetalenonderwijs met een lantarentje te zoeken zijn. In de weinige effectstudies die in de afgelopen decennia op dit terrein zijn verricht overheersen impressionistische vormen van evaluatie. Dat wil niet zeggen dat zij helemaal geen *evidence* opleveren voor de effectiviteit van de beschreven interventies. Maar wel dat die *evidence* zich onderin de hardheidsschaal van de Onderwijsraad (2006, p. 17) bevindt.⁹

Dat *learner autonomy* iets anders zou moeten zijn dan het uitreiken van een spoorboekje ('studiewijzer') aan leerlingen maakt bijvoorbeeld Tönshoff (2007, 333) duidelijk. Hij definieert *Lernerautonomie* als *'Selbststeuerung und Eigenverantwortlichkeit des Lerners im Rahmen eines Fremdsprachenunterrichts, der dies bewusst zulässt und fördert'*. Aan theoretisch goed onderbouwde hypothesen omtrent het opbouwen van *learner autonomy* in het vreemdetalenonderwijs

⁹ Het advies van de Onderwijsraad gebruikt een schaal voor de 'hardheid' van uitkomsten van effectonderzoek. Ros (2008a, p. 4) spreekt in dit verband van een 'piramide': 'Aan de basis van de piramide staat de praktijkkennis van docenten die merken wat wel en niet aanslaat bij hun leerlingen' (Ros, 2008a, p. 4). Hoger in de piramide is plaats voor uitkomsten van o.a. case-studies en quasi-experimenteel onderzoek. Helemaal bovenin zitten uitkomsten van *randomised controlled trials*, waarin alle variabelen onder controle zijn, proefpersonen aselekt worden toegewezen aan een experimentele of controlegroep en waarbij de effecten van de te onderzoeken interventie worden vastgesteld door middel van een voor- en nameting (Onderwijsraad, 2006, pp. 17-18).

ontbreekt het niet (zie bijvoorbeeld Benson & Voller, 1997; Scharle & Szabó, 2001; Benson & Toogood, 2002; Martinez, 2005; Bimmel, 2006; Wolff, 2007; Bimmel, 2008). Aangenomen wordt dat het verwerven van *autonomy* een zaak is van (zeer) lange adem en dat de invoering van *autonomous language learning* voor docent en leerling een paradigmawisseling inhoudt (Martinez, 2005, p. 76).¹⁰

Als cruciale bouwstenen voor autonomie worden genoemd: de attitude van de leerling (diens wil om zelfstandig te leren), de bereidheid en het vermogen tot zelfsturing, het leerstrategisch repertoire en de bereidheid en het vermogen om met anderen samen te werken (Bimmel, 2008). Zie voorts Martinez (2005), Schmelter (2006), Wolff (2007) of Sanchez (2007) voor fundamentele besprekingen van het concept 'autonomie'.

Ik zou ervoor willen pleiten, doelgerichter en systematischer dan tot dusver is gebeurd, in de praktijk van het vreemdetalenonderwijs na te gaan wat de effecten zijn van verschillende vormen van zelfstandig werken en leren. Docenten kunnen dat - zo nodig gecoacht door professionele onderzoekers - zelf doen in de vorm van actieonderzoek. Het *Handboek Ontwerpen Talen* (Bimmel & Rijlaarsdam, 2008, pp. 16-39) biedt handreikingen voor het opzetten van dergelijk onderzoek. Dat het mogelijk is hardere gegevens met betrekking tot de effectiviteit van interventies te genereren, laat de in deze bijdrage besproken studie van Lai (2001) zien. Met het oog op het advies van de Onderwijsraad (2006) ten aanzien van *evidence-based* onderwijs en tegen de achtergrond van de stemmingmakerij in de Nederlandse media tegen het 'nieuwe leren' lijkt het de moeite waard verder te zoeken naar betrouwbare en valide instrumenten waarmee nagegaan kan worden wat de effecten zijn van verschillende vormen van zelfstandig leren.¹¹

¹⁰ Vooral op dit punt is de invoering van het studiehuis in het Nederlandse onderwijs ernstig tekort geschoten. Aansluitend op kritische uitlatingen van hersenonderzoeker Jolles over de invoering van het studiehuis stelt onderwijspsycholoog De Jong in een interview in *Didactief* (Ros, 2008b) dat de planningsvaardigheid van jongeren 'zich pas laat ontwikkelt' en voegt daaraan toe: 'Maar zo'n inzicht wil niet zeggen dat je niet eerder een beroep op planningsvaardigheden moet doen, wel dat je dat zelfstandig leren goed moet ondersteunen en structureren. Dat wisten we eigenlijk ook wel, maar de invoering van het studiehuis ging zo snel dat die ondersteuning erbij inschoot'.

¹¹ Over de vraag hoe heet de *evidence based*-soep van de Onderwijsraad gegeten moet worden, verschillen de meningen (zie bijvoorbeeld Gravemeijer & Kirschner, 2007; Ros, 2008a).

Uit het bovenstaande volgt mijn vergezicht op onderzoekende talendocenten in het voortgezet onderwijs over 15 jaar.¹² Het verschil tussen eerste- en tweedegraders is dan intussen afgeschaft. Elke docent heeft een academische opleiding - zoals in Finland - wat de status en de aantrekkelijkheid van het beroep ten goede is gekomen. Het is eerder uitzondering dan regel wanneer een leerkracht het verrichten van (actie)onderzoek *niet* tot zijn of haar vanzelfsprekende werkzaamheden rekent. Elke leerkracht krijgt er minimaal 160 uur op jaarbasis voor. In de opleiding of nascholing heeft hij of zij geleerd, hoe je een ontwerponderzoek opzet en uitvoert om na te gaan in hoeverre onderwijs dat je zelf hebt ontworpen werkt. Veel coaching van buitenaf hebben leerkrachten daarbij, wanneer zij eenmaal op een school aan het werk zijn, niet nodig. En voor zover zij die nog wel nodig hebben, heeft de school mensen in dienst die daarin voorzien. Docenten onderzoeken over vijftien jaar een breed spectrum aan vragen met betrekking tot de aantrekkelijkheid en effectiviteit van door henzelf ontworpen open taken¹³, lees-, luister-, schrijf- of gesprekstaken, opdrachten die ingezet worden voor *focus-on-form* of die bedoeld zijn om de autonomie van de leerling te versterken. Wat dit betreft is de toekomst trouwens al - een beetje - begonnen in de academische opleidingsscholen en met nieuwe masteropleidingen als *Academisch Meesterschap* van de UvA / HvA, een opleiding die zich wil richten op VO-docenten die - door middel van onderzoek - kennis over vakdidactiek en innoveren beschikbaar willen maken voor het onderwijs.

¹² Het zou beter zijn, te spreken van een niet-zo-heel-erg-ver-gezicht. Veranderingen in het (Nederlandse) onderwijs gaan, zo leert de ervaring, bijzonder traag. Een periode van 15 jaar is veel te kort om van een vergezicht te kunnen spreken.

¹³ Na het echeq van experimenten met doorlopende grammaticale leerlijnen dat zich rond 2012 begon af te tekenen, is men vrijwel overal in het Nederlandse talenonderwijs voorzichtig overgestapt op allerlei varianten van een *task-based approach*, vaak in combinatie met het gebruik van een (inmiddels alleen nog on-line gepubliceerde) leergang.

Referenties

- Altmayer, C. (2002). Lernstrategien und autonomes Lernen. Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts. *Babylonia* 2/02, pp. 7-13.
- Benson, Ph., & Toogood, S. (2002) (Eds.). *Learner autonomy 7: Challenges to research and practice*. Dublin: Authentik.
- Benson, P., & Voller, P. (1997). Introduction: autonomy and independence in language learning. In P. Benson & P. Voller (Eds.). *Autonomy and independence in language learning* (pp. 1-12). London: Longman.
- Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar de vreemde taal – een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. Academisch proefschrift. 's Hertogenbosch: Malmberg.
- Bimmel, P. (2005). Moderne vreemde talen. In Bonset, H. (Red.), *Zelfstandig leren in het voortgezet onderwijs. Een literatuurstudie voor biologie, moderne vreemde talen en Nederlands*, pp. 11-38. Enschede: SLO.
- Bimmel, P. (2006). Lernstrategien: Pläne (mentalen) Handelns. In Jung, U.O.H. (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*, 4. vollständig neu bearbeitete Auflage, pp. 362 - 370. Frankfurt a.M. etc: Peter Lang/Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Bimmel, P. (2008). Bouwstenen voor zelfstandig leren. In P. Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio, & G. Rijlaarsdam (Red.). *Handboek Ontwerpen Talen* (pp. 135 - 148). Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Bimmel, P., J. Canton, D. Fasoglio, & G. Rijlaarsdam (Red.) (2008). *Handboek Ontwerpen Talen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Bimmel, P. & Rijlaarsdam, G. (2008). Het kan altijd beter - Van probleemdiagnose naar onderwijs van eigen makelij. In P. Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio, & G. Rijlaarsdam (Red.). *Handboek Ontwerpen Talen* (pp. 13 - 39). Amsterdam: Vossiuspers UvA.
- Carter, B.A. (2001). From awareness to counselling in learner autonomy. *AILA Review*, 15, pp. 26-33.
- Chan, W. M. (2004). Lernerautonomie und metakognitive Entwicklung - Argumente für einen Perspektivenwechsel. In H. Barkowski & H. Funk (Hrsg.). *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Cornelsen, pp. 109-126.
- Cohen, A.D., & Macaro, E. (Eds.) (2007) *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.

- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: principles for designing language courses. *ELT-Journal*, 54(2), pp. 109-117.
- Dam, L. & Gabrielsen (1988). In H. Holec (Ed.). *Autonomy and Self-directed learning: Present Fields of Application*. (pp. 19-30). Strasbourg: Council of Europe. Publications and Documents Division.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Errey, L., & Schollaert, R. (Eds.) (2003). *Whose learning is it anyway? Developing learner autonomy through task-based language learning*. Antwerpen: Garant.
- Gardner, D. (2002). Evaluating self-access language learning. In Ph. Benson & S. Toogood (Eds.). *Learner Autonomy 7. Challenges to research and practice* (pp. 61-70). Dublin: Authentik.
- Gravemeijer, K.P.E., & Kirschner, P.A. (2007). Discussie: Naar meer evidence based onderwijs? *Pedagogische Studiën*, 84(6), 463-472.
- Gremmo, M.-J., & Riley, Ph. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching. *System*, 23(2), pp. 151-164.
- Huttunen, I. (1988). Towards learner autonomy in a school context. In H. Holec (Ed.). *Autonomy and Self-directed learning: Present Fields of Application*. (pp. 31-40). Strasbourg: Council of Europe. Publications and Documents Division.
- Lai, J. (2001). Towards an analytic approach to assessing learner autonomy. *AILA Review*, 15, pp. 34-44.
- Lee, I. (1998). Supporting greater autonomy in language learning. *ELT Journal*, 52(4) pp. 282-289.
- Little, D.G. (1997). Learner autonomy in the foreign language classroom: theoretical foundations and some essentials of pedagogical practice. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 8(2), pp. 227-244.
- Martinez, H. (2005). Lernerautonomie: ein konzeptuelles Rahmenmodell für den Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, pp. 65-82.
- McDonough, S. H. (1999). Learner strategies. *Language Teaching* 32(1), pp. 1-18.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 293-316.
- Ros, B. (2008a). Het beste bewijs? *Didactief*, 38(8), pp. 4-7.

- Ros, B. (2008b). 'Hersenonderzoek is geen tovermiddel' [interview met onderwijspsycholoog Ton de Jong]. *Didactief*, 38(8), p. 21.
- Sánchez, M. (2007). Die Bedeutung der Gradualität für das Konzept des autonomen Lernens. *Deutsch als Fremdsprache* 44(4), pp. 227–232.
- Schmelter, L. (2006). Prekäre Verhältnisse: Bildung, Erziehung oder Emanzipation? - Was will, was soll, was kann die Beratung von Fremdsprachenlernern leisten? *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(2). <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-2/beitrag/Schmelter1.htm>. Geraadpleegd op 28-11-2008.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2001). *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Simons, P.R.J. (1990). *Transfervermogen*. Inaugurale rede. Nijmegen: Quick Print.
- Tönshoff, W. (2004). Binnendifferenzierung im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht (I). *Deutsch als Fremdsprache* 41(4), pp. 227-231.
- Van den Branden, K. (Ed.) (2006). *Task-based language education. From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Westhoff, G. (2002). *Achtergronden van taakgeoriënteerd vreemdetalenonderwijs*. www.nabmvt.nl/publicaties/00008/. Geraadpleegd op 12-9-2008.
- Westhoff, G. (2008). Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited). Enschede: NaB-MVT.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wolff, D. (1994). Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? *Die Neueren Sprachen* 93(5), pp. 407-429.
- Wolff, D. (2007). Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In K.-R. Bausch, H. Christ, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht (5. Auflage)*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, pp. 321-326.

Hoofdstuk 9

Taalonderwijs en de factor tijd. Het spanningsveld tussen effectieve leerhandelingen en beperkte onderwijstijd

Machteld Moonen

Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen
ICLON, Universiteit Leiden

Samenvatting

In deze bijdrage bespreek ik de vraag die de kern vormt van de inrichting van ons mvt-onderwijs, nu en in de toekomst: Wat laten we leerlingen doen binnen een beperkte onderwijstijd, zodat ze een bij hun onderwijstype passend niveau van taalvaardigheid bereiken? Ik beargumenteer dat het voor het beantwoorden van deze vraag noodzakelijk is om te kijken naar resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Hieruit blijkt dat de leerhandelingen die het meest effectief zijn, vereisen dat de leerlingen zoveel mogelijk op een betekenisvolle manier aan de doeltaal als geheel handelen. Verder laat onderzoek zien dat dit veel tijd kost, en dat dit type leerhandelingen ook een positief effect heeft op het verwerven van competenties op andere domeinen, waaronder sociale vaardigheden zoals samenwerkend leren, het ontwikkelen van concentratievermogen, en meer in het algemeen de cognitieve en emotionele ontwikkeling van leerlingen. Dit zijn krachtige argumenten om het mvt-onderwijs van de toekomst zo in te richten dat het recht doet aan de complexiteit en de rijkdom van effectieve leerhandelingen. Een praktische consequentie hiervan is, dat leerlingen voldoende, liefst aaneengesloten, tijd moeten krijgen om effectieve leerhandelingen uit te voeren en af te ronden. Het traditionele 50-minutenlesrooster is hier hoogst waarschijnlijk niet geschikt voor.

- Leerlingen vwo-4 Duits kunnen de rijtjes naamvallen perfect opzeggen. Op het moment dat ze een spreekopdracht uitvoeren, lijkt deze kennis helemaal verdwenen.
- Leerlingen havo-3 Frans schrijven een verhaaltje van 4 zinnnetjes in het Frans. Ze moeten in het woordenboek de Franse vertaling van *met* en *komen* opzoeken. Dit is basiswoordenschat waar ze sinds de brugklas al aan werken. Ze zoeken ook de vervoeging van *venir* op, terwijl ze desgevraagd in de klas dit werkwoord als rijtje zo op kunnen dreunen.

Dit zijn twee voorbeelden die ik ben tegengekomen tijdens mijn promotieonderzoek (Moonen, 2008), dat overigens om een andere reden werd uitgevoerd. Het riep bij mij de volgende vragen op: Hoe komt het dat leerlingen tegenwoordig nog steeds kennis opdoen die ze blijkbaar moeilijk kunnen toepassen? Hoe zouden we het mvt-onderwijs van de toekomst zo kunnen inrichten dat leerlingen de vreemde taal daadwerkelijk leren gebruiken, oftewel daadwerkelijk “taalvaardig” worden? In deze bijdrage bespreek ik een aantal factoren die waarschijnlijk van invloed zijn op dit verschijnsel en waar mvt-onderwijs, nu en in de toekomst, rekening mee zou moeten houden, namelijk: *tijd* als overkoepelende factor en de daaronderliggende factoren *taalvaardigheden*, *algemene vaardigheden*, *concentratievermogen*, en *toetsen*. Ik beperk me in deze bijdrage tot het voortgezet onderwijs.

Om te beginnen is het belangrijk om vast te stellen wat ik bedoel met taalvaardigheid. Het doel van mvt-onderwijs is dat leerlingen een zekere mate van taalvaardigheid bereiken, wat inhoudt dat ze op een correcte en vloeiende manier de taal kunnen gebruiken. Ik zeg met opzet “een zekere mate”, want wat als correct en vloeiend kan worden beschouwd, hangt af van de voor een bepaald type onderwijs geldende eindtermen. Uit onderzoek is bekend dat de taalvaardigheid van leerlingen deels wordt bepaald door de aard van de leerhandelingen die de leerlingen uitvoeren (zie voor een overzicht b.v. Moonen, De Graaff & Westhoff, 2006). Om de vragen die hierboven gesteld zijn te kunnen beantwoorden, is het dus nodig om eerst een andere vraag te stellen: Wat laten we de leerlingen doen binnen een beperkte onderwijstijd, zodat ze een bij hun onderwijstype passend niveau van taalvaardigheid bereiken? Dat deze vraag zeer actueel is, blijkt bijvoorbeeld uit de invoering en

gedeeltelijke terugdraaiing van grootschalige onderwijsvernieuwingen van de afgelopen jaren, de discussies rond zogenaamd “oud” en “nieuw” leren, en de opkomst van organisaties als de Heelmeesters en Beter Onderwijs Nederland. Wat de discussie in het mvt-velde een extra dimensie geeft, is het feit dat taalvaardigheid een complexe combinatie van kennis en vaardigheden is. Een eenzijdige focus op het één of het ander, bijvoorbeeld langs de extreme lijnen van oud leren (eenzijdige focus op grammatica en woordenschat) en nieuw leren (eenzijdige focus op vaardigheden), is dan ook weinig zinvol. Zonder stevige kennisbasis is correct taalgebruik nauwelijks haalbaar. Anderzijds, als je deze kennis niet kunt toepassen, kan er van vloeiend taalgebruik ook nauwelijks sprake zijn. Kortom, taalvaardigheid zoals ik dat hierboven gedefinieerd heb, vereist de gelijktijdige integratie van een behoorlijke kennisbasis en een behoorlijke set vaardigheden.

Vanuit verschillende theoretische kaders is er onderzoek verricht naar welke leerhandelingen taalvaardigheid bevorderen, zoals bijvoorbeeld de multi-feature hypothese (Moonen, De Graaff, & Westhoff, 2006), Moonen, 2008), de involvement load hypothese (Hulstijn & Laufer, 2001), en hypothesen rond cognitieve complexiteit (Sercu, De Wachter, Peters, Kuiken, & Vedder, 2006). Binnen het bestek van deze bijdrage wil ik niet ingaan op hoe deze kaders van elkaar verschillen, maar benadrukken welke kenmerken van effectieve leerhandelingen ze gemeenschappelijk onderscheiden. Ten eerste laat bovenstaand onderzoek zien dat het belangrijk is dat de leerhandeling zoveel mogelijk betrekking heeft op de doeltaal als geheel. De leerhandelingen die als het meest leerzaam uit de bus kwamen, waren die handelingen die vereisten dat de doeltaal als geheel gebruikt werd. In de terminologie van mijn eigen onderzoek (Moonen, 2008) betekent dit dat effectieve leerhandelingen onder andere betrekking hebben op veel en veel verschillende kenmerken van de doeltaal. Deze zijn uiteraard talig, zoals semantiek, syntaxis en morfologie, maar ook conceptueel. Het gaat dan om kenmerken die betrekking hebben op hoe iets eruit ziet en of iets bijvoorbeeld een bepaalde emotionele lading heeft. Een voorbeeld van handelen aan weinig kenmerken is een contextloze leerhandeling die betrekking heeft op een set losse doeltaalitems, zoals het stampen van een rijtje woorden of voorzetsels. Een voorbeeld van handelen aan veel kenmerken is een leerhandeling die vereist dat de doeltaal als geheel op een betekenisvolle manier wordt gebruikt, bijvoorbeeld tijdens het voeren van een gesprekje om iets te weten te komen. Dit betekent dat leerhandelingen leerzamer worden,

naarmate ze aan meer kenmerken van de doeltaal laten handelen. In dit artikel zal ik de terminologie van mijn eigen onderzoek gebruiken. Dat wil zeggen dat ik de term *rijke* gebruik voor leerhandelingen die betrekking hebben op veel verschillende kenmerken van de doeltaal en aantoonbaar leerzamer zijn dan *arme* leerhandelingen. De term *arm* gebruik ik voor leerhandelingen die betrekking hebben op weinig verschillende kenmerken¹. Een tweede kenmerk van effectieve leerhandelingen is de frequentie waarmee ze aan de doeltaal laten handelen (zie b.v. Ellis, 2002) Leerhandelingen die vaak aan de doeltaal laten handelen, en vaak bepaalde kenmerken van de doeltaal in context laten herhalen, zijn leerzamer dan leerhandeling die slechts eenmalig of heel kort aan de doeltaal laten handelen.

Tot zover de theorie. Om te illustreren welke factoren samenhangen met het uitvoeren van effectieve, rijke, leerhandelingen in een klas met beperkte onderwijstijd, laat ik hier twee taken zien, waar ik in de rest van dit artikel steeds op terug kom:

Taak A

De leerlingen krijgen een tweetalige woordenlijst met 15 woordjes. Ze moeten deze lijst beide kanten op leren, en elkaar daarna overhoren.

Taak B

De leerlingen krijgen een tweetalige woordenlijst. Hiermee bereiden ze in tweetallen korte gesprekjes voor het taaldorp voor. Een week later gaan ze die gesprekjes daadwerkelijk in het taaldorp voeren.

Het is duidelijk dat taak A leerhandelingen oproept die betrekkelijk weinig kenmerken van de doeltaal omvatten. Het betreft een contextloze handeling, waarbij de doeltaal wordt opgedeeld in losse items. Taak B laat de leerlingen op een betekenisvolle manier aan relatief veel kenmerken van de doeltaal handelen, waarbij de leerlingen de doeltaal als geheel gebruiken. De verwachting is ook dat taak B frequenter en langer aan de doeltaal zal laten handelen dan taak A. Vanuit het onderzoek dat hierboven beschreven is, kun je dus stellen dat taak B effectievere leerhandelingen oproept dan taak A. Als je de rijke, leerzamere, taak in de klas uit wilt laten voeren (en ik ga er voor het gemak even vanuit dat wij als mvt-professionals dat willen), dan loop je tegen een aantal factoren aan waar mvt-onderwijs nu en in de toekomst rekening mee moet houden,

namelijk: *tijd* als overkoepelende factor en de daaronderliggende factoren *taalvaardigheden*, *algemene vaardigheden*, *concentratievermogen* en *toetsen*.

De eerste factor heeft betrekking op *tijd*, oftewel de tijd die leerlingen nodig hebben om de taak als geheel uit te voeren. Het is duidelijk dat het voorbereiden en voeren van gesprekjes in een taaldorp meer tijd kost dan het leren van een tweetalige woordenlijst. Dit komt deels door het feit dat zowel de arme als rijke taak laten handelen aan nieuwe leerstof, maar dat met name rijke taken leerlingen ook een betekenisvolle manier bieden om eerder geleerde stof (kennis en vaardigheden) te herhalen en te integreren met nieuwe stof. Om die reden kosten rijkere leerhandelingen meer tijd dan armere. Hoe ga je om met de factor “leerhandelingstijd” of *time-on-task* als de onderwijstijd beperkt is? Het is te eenvoudig om te zeggen dat de leerlingen dan maar alleen armere taken moeten doen, zodat er in ieder geval voldoende tijd is om alle stof uit het boek te behandelen. De stof mag dan wel “behandeld” zijn, maar waarschijnlijk op een dusdanig arme manier, dat het leereffect beperkt is. Anderzijds is het ook niet realistisch om van leerlingen te verwachten dat ze met 2 keer per week 50 minuten (waarvan een deel wordt besteed aan zaken die niets met mvt-onderwijs te maken hebben) op een succesvolle manier rijke taken kunnen uitvoeren. Het probleem wordt nog ingewikkelder als je kijkt naar wat leerlingen eigenlijk doen binnen de tijd die ze aan een taak besteden, of dat nu een rijke of een arme taak is. Omdat deze informatie belangrijk is als je opereert op het spanningsveld tussen effectieve leerhandelingen en beperkte onderwijstijd, ga ik hier beneden de factor *tijd* verder uitsplitsen.

In mijn onderzoek (Moonen, 2008) heb ik aangetoond dat met name rijke taken niet alleen meer tijd kosten vanwege de betekenisvolle integratie van bekende en nieuwe stof, maar ook omdat rijke taken vaak een groter beroep doen op *taalvaardigheden* van leerlingen dan arme taken. Hoe rijker een leerhandeling, hoe meer de doeltaal als geheel op een betekenisvolle en levensechte manier wordt gebruikt. Taak B vereist bijvoorbeeld een vorm van gespreksvaardigheid die je bij het uitvoeren van taak A niet nodig hebt en dus ook niet traint. Afhankelijk van wat de rijke taak de leerlingen vraagt te doen, gaat het om lees- en schrijfvaardigheid, spreek- en luistervaardigheid, maar ook om zaken als opzoekvaardigheid en gespreksvaardigheid. Leerlingen beschikken niet automatisch over deze vaardigheden en ze kunnen deze vaardigheden dus ook niet automatisch toepassen als ze maar over voldoende kennis van de doeltaal beschikken. Een deel van een rijke leerhandeling wordt dus besteed aan

het verwerven van taalvaardigheden: *Hoe schrijf ik een verbaaltje? Hoe kan ik een onbekend woord in de doeltaal omschrijven? Hoe vervoeg ik een regelmatig werkwoord dat ik nooit eerder vervoegd heb?* Het verschil in tijd tussen rijke en arme leerhandelingen wordt dus niet alleen bepaald door het handelen aan de doeltaal, maar ook door het gelijktijdig verwerven van de taalvaardigheden om dat te kunnen doen. Rijke leerhandelingen kosten meer tijd dan arme, omdat ze leerlingen tegelijkertijd op een betekenisvolle manier kennis en vaardigheden laten integreren. Dit kost tijd, maar levert winst op. Hoe vaker je bepaalde taalvaardigheden traint, hoe makkelijker de leerlingen die op een gegeven moment kunnen toepassen. Bovendien zijn sommige taalvaardigheden ook bij andere mvt-vakken te gebruiken, zoals strategieën om een tekst te schrijven.

Hiermee zijn we er echter nog niet. Uit mijn onderzoek blijkt ook dat rijke taken niet alleen een groter beroep doen op taalvaardigheden, maar ook op *algemene vaardigheden*. Deze taken laten leerlingen vaak op een complexe manier in duo's of groepjes werken. Het voorbereiden van de gesprekjes in taak B is lastiger dan het overhoren van de woordenlijst in taak A. Net als bij de taalvaardigheden geldt ook hier dat de leerlingen soms niet automatisch over bepaalde sociale vaardigheden beschikken en dat ze die tijdens het uitvoeren van de taak moeten ontwikkelen. Het gaat dan bijvoorbeeld om vaardigheden die nodig zijn om samen te werken met anderen, zoals onderhandelen en beurten en rollen verdelen. Rijke leerhandelingen doen ook een groter beroep op de emotionele en motivationele ontwikkeling van leerlingen, waarschijnlijk onder andere omdat het einddoel van een rijke taak en de talige middelen waarmee je dat bereikt, minder vastomlijnd zijn. Als je een woordenlijstje moet leren, is het vrij duidelijk wat het einddoel is en met een schriftelijke overhoring is het snel te bepalen welke woorden je “goed” of “fout” hebt. Als je daarentegen een gesprekje moet voeren, dan zit daar een bepaalde mate van onzekerheid in. Er is, als het goed is, niet exact voorgeschreven welke doeltaalmiddelen je moet gebruiken en het is soms ook lastig is om te bepalen wanneer je je doel hebt bereikt. Dit kan vragen oproepen als: *Wat moet ik eigenlijk doen? Is het zo goed genoeg? Kunnen ze me wel verstaan?* Leerlingen moeten bij rijke taken dus om leren gaan met hun eigen onzekerheden zoals faalangst en behoefte aan veiligheid. Deze emotionele vaardigheden worden bij rijke taken meer op de proef gesteld en meer geoefend dan bij arme taken. Een laatste voorbeeld van de relatie tussen leerhandelingstijd en algemene vaardigheden heeft betrekking op individuele verschillen tussen leerlingen. Rijke

leerhandelingen kunnen langer duren, omdat dat ze meer ruimte bieden aan individuele verschillen tussen leerlingen. Taak A, het leren van de woordenlijst, zal voor sommige leerlingen lastiger zijn dan voor andere, maar de leerhandelingstijd tussen leerlingen zal niet sterk uiteenlopen. Als je daarentegen leerlingen een gesprekje laat voeren, is de kans groot dat de handelingstijd wel zal gaan verschillen. Juist doordat het einddoel en de weg daar naartoe niet volledig vastliggen, zullen sommige leerlingen alleen minimale inbreng leveren, terwijl anderen helemaal opleven, omdat ze nu eindelijk hun creativiteit kunnen gebruiken. Dus, rijke leerhandeling kosten meer tijd, omdat ze een groter beroep doen op algemene vaardigheden van leerlingen. Deze tijd levert uiteindelijk winst op, omdat de leerlingen deze vaardigheden ook bij andere vakken kunnen inzetten en omdat dit juist de vaardigheden zijn die ze ook buiten school vaak nodig hebben.

De derde factor die ik wil bespreken, heeft betrekking op *concentratievermogen*. Taak B roept rijke en complexe mentale handelingen op, waarbij de leerlingen niet alleen bezig zijn met kennis en vaardigheden op het gebied van de vreemde taal, maar ook met algemene cognitieve, metacognitieve, sociale en affectieve vaardigheden. Daarnaast kost het uitvoeren van deze taak ook nog eens meer tijd dan het uitvoeren van taak A. Het moge duidelijk zijn dat dit lastig is en veel mentale energie kost. In dit verband wil ik kort ingaan op een aantal termen die de laatste tijd worden gebruikt om “de jeugd van tegenwoordig” te beschrijven. Er wordt druk gesproken over de zappgeneratie die al multitaskend met mobiel en msn door het leven gaat. Gezien de snelheid waarmee de technologische ontwikkelingen elkaar opvolgen is er geen reden om aan te nemen dat dit minder wordt. Daarom gaan er af en toe stemmen op om het onderwijs aan te passen aan de specifieke kenmerken van die jongeren. Er is echter een verschil tussen constateren dat de huidige generatie jongeren bepaalde kenmerken heeft en de noodzaak om het onderwijs hierop af te stemmen. Om redenen die hierboven genoemd zijn, gaan rijke leerhandelingen, multitasken en zappen niet samen. Rijke taken zijn complexe bezigheden die behoorlijk wat tijd en concentratie kosten. Dat is iets anders dan gelijktijdig zappen tussen een aantal korte, minder complexe taken. Je zou kunnen beargumenteren dat rijke leerhandelingen op zichzelf al een vorm van multitasken zijn, omdat je binnen een rijke taak op een zinvolle manier een heel arsenaal aan kennis en vaardigheden combineert. Dit is echter een andere vorm van multitasken dan tijdens het uitvoeren van één rijke taak er ook nog drie

andere tegelijkertijd bij doen. In plaats van het mvt-onderwijs toe te snijden op het heersende beeld van de multitaskende en zappende leerling, zou de school juist een plek moeten zijn waar leerlingen zich kunnen leren concentreren. Dit betekent niet automatisch dat de school daardoor een plek wordt die ver van de “echte” wereld afstaat en niet meer aansluit bij de belevingswereld van de leerlingen. Integendeel, de vaardigheden die de leerlingen opdoen tijdens het uitvoeren van rijke taken, en die een groot beroep doen op hun concentratievermogen, kunnen ze zowel bij andere schoolvakken als in de wereld buiten school goed gebruiken.

Kortom, rijke leerhandelingen duren langer dan arme, omdat ze op een betekenisvolle manier aan de doeltaal als geheel laten handelen, waarbij de leerlingen eerder geleerde kennis en vaardigheden integreren met nieuwe stof. Verder stellen rijke leerhandelingen hoge eisen aan taalvaardigheden en aan vaardigheden op het sociale en emotionele vlak. Zeker in het voortgezet onderwijs zijn de leerlingen bezig om tegelijkertijd kennis van de doeltaal op te doen en deze vaardigheden te ontwikkelen. Rijke leerhandelingen leveren dus op verschillende manieren winst op. Leerlingen kunnen rijke leerhandelingen op veel verschillende manieren uitvoeren: uit het “blote hoofd”, met potlood en papier, met behulp van ict, in een taaldorp, in CLIL- of TTO-onderwijs, met een taak gerelateerd aan het ERK, enzovoort, enzovoort. Het omgekeerde is helaas ook het geval: leerlingen kunnen arme, minder effectieve leerhandelingen ook op al die manieren doen. Daarom is het belangrijk om bij het invullen van mvt-onderwijs steeds naar de leerhandelingen zelf te kijken. Als je kunt aantonen dat je onderwijsvorm daadwerkelijk rijke leerhandelingen oproept, dan heb je sterkere argumenten om de beperkingen van een gelimiteerde of gefragmenteerde onderwijstijd aan te pakken. Het is namelijk ook duidelijk dat rijke leerhandelingen veel tijd kosten. Wat betekent dit in een situatie met beperkte onderwijstijd? In plaats van leerhandelingen in het keurslijf van een traditioneel 50-minutenlesrooster te willen proppen, zou het lesrooster aangepast moeten worden aan wat er vanuit onderzoek bekend is over effectieve leerhandelingen. Het mvt-onderwijs van de toekomst moet een roostervorm vinden die recht doet aan de complexiteit en de rijkdom van effectieve leerhandelingen, zodat de leerlingen voldoende, liefst aaneengesloten, tijd hebben om rijke leerhandelingen uit te voeren en af te ronden. Een 50- of soms zelfs 45-minutenlesrooster is hier hoogst waarschijnlijk niet geschikt voor.

De laatste factor die ik wil bespreken in het kader van het spanningsveld tussen effectieve leerhandelingen en beperkte onderwijstijd, heeft hier op een indirecte manier mee te maken, namelijk de keuze voor bepaalde *toetsen*. *Toetsen* en leerhandelingen hebben op twee manieren indirect met elkaar te maken, en beide kunnen invloed hebben op de keuze voor bepaalde leerhandelingen tijdens de les. De eerste manier is het *washback effect* (Cheng, Watanabe, & Curtis, 2004) waarbij vorm en inhoud van de toetsen mogelijk indirect de invulling van het curriculum bepalen. Het risico bestaat dat als kennis alleen op een arme manier getoetst wordt, er tijdens de les geen aandacht aan rijkere leerhandelingen wordt besteed. De extra leerwinst van rijke taken wordt immers toch niet getoetst. Op dezelfde manier zou het invoeren van rijkere toetsvormen als effect kunnen hebben dat er in het curriculum meer aandacht wordt besteed aan rijke leerhandelingen. De tweede manier waarop toetsen en leerhandeling met elkaar te maken hebben, wordt aangeduid als *transfer appropriate processing* (Morris, Bransford, & Franks, 1977). Dit voorspelt dat de resultaten van een toets beter zullen zijn naarmate de leerhandelingen tijdens de les overeenkomen met de leerhandelingen tijdens de toets. En andersom zou dat ook gelden: toetsresultaten worden waarschijnlijk nadeliger beïnvloed naarmate de leerhandeling tijdens les en toets meer van elkaar verschillen. Het effect van rijkere leerhandelingen kan daarom ook waarschijnlijk het beste gemeten worden in rijke toetsomgevingen. Wat heeft dit voor consequenties voor de vraag wat je leerlingen laat doen binnen de onderwijstijd? Beide fenomenen, *washback* en *transfer appropriate processing*, pleiten ervoor om meer aandacht te besteden aan rijke toetsvormen waarbij de leerlingen op een betekenisvolle manier met de doeltaal als geheel bezig zijn. Te denken valt hierbij aan taakgerichte of competentiegerichte testen. Een voorbeeld hiervan is het taaldorp, maar er zijn natuurlijk ook andere vormen mogelijk. De verwachting is dat dit door middel van *washback* zijn weerslag zal vinden in het curriculum door rijkere leerhandelingen op te roepen. Het is in dit opzicht dus belangrijk om valide en betrouwbare taalvaardigheidstoetsen te ontwikkelen.

Ik begon deze bijdrage met de vraag hoe we het mvt-onderwijs van de toekomst zo kunnen inrichten dat leerlingen daadwerkelijk “taalvaardig” worden in de vreemde taal. Er zijn natuurlijk veel factoren die hier van invloed op zijn, en ik heb gekozen voor de overkoepelende factor *tijd*. Zomaar roepen dat er meer tijd voor het mvt-onderwijs vrijgemaakt moet worden, heeft geen

zin. Ik heb beargumenteerd dat het mvt-onderwijs van de toekomst rekening moet houden met wat er uit onderzoek bekend is over kenmerken van effectieve leerhandelingen en op basis hiervan het curriculum in moet richten. Onderzoek heeft in ieder geval een aantal overkoepelende kenmerken van effectieve leerhandeling voor mvt-onderwijs laten zien: effectieve leerhandelingen laten leerlingen regelmatig op een betekenisvolle manier aan de doeltaal als geheel handelen. Als je dit type rijke leerhandelingen in de klas door leerlingen laat uitvoeren, dan blijkt dat hier heel veel bij komt kijken. Leerlingen moeten naast taalvaardigheden ook algemene sociale, cognitieve en emotionele vaardigheden verwerven en zich kunnen concentreren om dit soort leerhandelingen uit te kunnen voeren. Dit zijn belangrijke vaardigheden die leerlingen op veel gebieden kunnen gebruiken. Het toekomstige mvt-onderwijs doet er dus goed aan om leerlingen de tijd en de gelegenheid te bieden om deze vaardigheden te ontwikkelen. Daarnaast is het nodig om valide en betrouwbare toetsvormen te ontwikkelen die recht doen aan rijke leerhandelingen en moet het toekomstige mvt-onderwijs deze toetsen ook daadwerkelijk gaan gebruiken.

Deze aanbevelingen kosten tijd. Tegelijkertijd leveren ze ook meer leerwinst op, op mvt-gebied, voor andere vakken en voor de wereld buiten school. Dit zijn krachtige argumenten om op het spanningsveld tussen effectieve leerhandelingen en beperkte onderwijstijd nu en in de toekomst toch voor rijke leerhandelingen te kiezen.

Noten

¹ Het is waarschijnlijk mogelijk om een vertaalslag tussen de terminologie van verschillende theoretische kaders te maken. In dat geval hebben rijke leerhandelingen een hogere involvement load en vertonen ze een hogere mate van cognitieve en taalkundige complexiteit.

Referenties

- Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. A review with implications for theories of implicit and explicit language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* (24), 143-188.
- Cheng L., Watanabe, Y., Curtis, A. (2004). *Washback in language testing. Research contexts and methods*. Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum

- Hulstijn, J. H., & Laufer, B. (2001). Some empirical evidence for the Involvement Load Hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 51(3), 539-558.
- Moonen, M. (2008). *Testing the multi-feature hypothesis: Tasks, mental actions and second language acquisition*, Proefschrift, Universiteit Utrecht
- Moonen, M., De Graaff, R., & Westhoff, G. (2006). Focused tasks, mental actions and second language learning. Cognitive and connectionist accounts of task effectiveness. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 152, 35-53.
- Morris, C. D., Bransford, J. D., & Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, 519-533.
- Sercu, L., De Wachter, L., Peters, E., Kuiken, F., & Vedder, I. (2006). The effect of task complexity and task conditions on foreign language development and performance. Three empirical studies. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 152, 55-84.

Hoofdstuk 10

De enige echte vernieuwing: tweetalig onderwijs

Kees de Bot

Universiteit Groningen

Anne Maljers

Europees Platform – *internationaliseren in onderwijs*

Samenvatting

In deze bijdrage nemen wij een uitgesproken positie in over het vreemdetalenonderwijs in Nederland. Onze stelling is dat de enige echte vernieuwing die verder is gekomen dan een paar lokale experimenten en hoopvolle initiatieven van beleidsmakers, de integratie is van taal- en vakonderwijs, meestal aangeduid als Content and Language Integrated Learning (CLIL), zoals dat vorm krijgt in het tweetalig onderwijs (tto). We beperken ons hier tot het voortgezet onderwijs (en EIBO) binnen het reguliere Nederlandse onderwijs, dus niet de meer immersieachtige programma's op de internationale scholen.

In wat volgt schetsen we kort de geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland met een korte beschrijving van nieuwe ontwikkelingen, en een korte analyse van het mislukken daarvan. Het tweede deel is een beschrijving van CLIL en tto zoals dat vorm gekregen heeft in Nederland, waarbij wordt aangesloten bij onderzoek naar de effectiviteit ervan beschreven in de bijdrage van Verspoor en Edelenbos (*deze bundel*).

Inleiding

In deze bijdrage nemen wij een uitgesproken positie in over het vreemdetalenonderwijs in Nederland. Onze stelling is dat de enige echte vernieuwing die verder is gekomen dan een paar lokale experimenten en hoopvolle initiatieven van beleidsmakers, de integratie is van taal- en vakonderwijs, meestal aangeduid als Content and Language Integrated Learning (CLIL), zoals dat vorm krijgt in het tweetalig onderwijs (tto). We beperken ons hier tot het voortgezet onderwijs (en EIBO) binnen het reguliere Nederlandse onderwijs, dus niet de meer immersieachtige programma's op de internationale scholen.

In wat volgt schetsen we kort de geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland met een korte beschrijving van nieuwe ontwikkelingen, en een korte analyse van het mislukken daarvan. Het tweede deel is een beschrijving van CLIL en tto zoals dat vorm gekregen heeft in Nederland, waarbij wordt aangesloten bij onderzoek naar de effectiviteit ervan beschreven in de bijdrage van Verspoor en Edelenbos (*deze bundel*).

Een zeer korte geschiedenis van het talenonderwijs

Hoewel het vreemdetalenonderwijs (vto) in Nederland een zeer lange en interessante geschiedenis heeft (zie Wilhelm (2005) voor een overzicht), laten we de geschiedenis beginnen waar wij er zelf deel van worden. We nemen die mee in ons verhaal omdat sporen van die eerdere benaderingen tot de dag van vandaag zichtbaar zijn gebleven in het talenonderwijs.

Beide auteurs van deze bijdrage zijn nog uit de tijd van de grammatica-vertaalmethode, maar daarbinnen weer van verschillende generaties. Bij de oudere generatie was het onderwijs uitgaande van het ideaal van de klassieke talen gericht op het doorzien van grammaticale aspecten en het correct vertalen van complexe teksten. Andere vaardigheden dan lezen en vertalen kwamen niet of nauwelijks aan bod. Het hoogtepunt was de les op zaterdagmorgen waarbij de leraar Engels de leerlingen een aantal nuttige zinnen uit het hoofd liet leren ('Jet planes have reached a speed faster than sound').

Bij de jongere generatie was er al wat beweging te zien. Zo werden in de onderbouw in de klas vooral invuloefeningen gemaakt, individueel of klassikaal, uitspraak werd geoefend door het scanderen van woordjes bij Frans

en Duits. Gesprekjes bestonden uit het nalezen van voorgedrukte dialogen in het boek, en dat was maar goed ook, want zodra de docent iets anders wilde, doken alle leerlingen achter elkaar weg uit angst iets fout te zeggen. Engels was de positieve uitzondering, daar werd in de hogere klassen gediscussieerd, televisie gekeken en nabesproken; de hele sectie Engels was in retrospect zeer modern in haar opvattingen.

De audiolinguale revolutie die als reactie hierop ontstond ging ervan uit, dat de eerste taal grotendeels op basis van input en imitatie wordt verworven en dat de basisprincipes van eerste en tweede taalverwerving hetzelfde zijn. Om de drills te kunnen oefenen zijn op grote schaal talenpractica ingericht waarin leerlingen zelfstandig hun oefeningen konden doen. Het grootste verschil met de grammatica-vertaalmethode was de verschuiving van het lezen naar het actief gebruik van de taal. In deze benadering lag de nadruk sterk op correct gebruik, omdat fouten ingeslepen konden raken. Het idee was dat vanuit kleine zinnen geleidelijk aan grotere eenheden konden worden gevormd. In deze periode was er veel aandacht voor contrastieve analyse. Het uitgangspunt was dat verschillen tussen talen leiden tot leerproblemen omdat ingeslepen patronen aangepast moesten worden, terwijl overeenkomsten het leren vergemakkelijkten. De geschiedenis van de contrastieve analyse is bekend: voorspelde fouten bleken niet altijd op te treden en andere, niet-voorspelde, kwamen juist wel voor, waardoor het geloof in de aanpak snel verminderde. Bovendien bleken maar weinig leerders het doorzettingsvermogen te hebben om zich door eindeloze rijen drills heen te werken om daarna de taal echt te gaan gebruiken.

De weerzin tegen het drillen van vaste patronen en de rigiditeit van de audiolinguale methodes vormden de basis voor de communicatieve benadering die als uitgangspunt had, dat taalonderwijs vooral gericht moest zijn op het kunnen gebruiken van taal in communicatieve situaties. Taal werd meer in context geplaatst. Het is een misverstand dat in de communicatieve benadering formele aspecten van taal en aandacht voor de vorm geen rol meer zouden spelen. Theoretici van de communicatieve methode zoals Candlin en Widdowson benadrukten dat verschillende gebruikssituaties om specifieke talige uitingen vroegen en dat duidelijk moest worden gemaakt wat er in welke situatie nodig was qua taal. Zo is voor het krijgen van informatie kennis van vraagzinnen en vraagwoorden nodig. Het bijbrengen van de vormkenmerken

verliep in de communicatieve benadering niet wezenlijk anders dan in de voorafgaande benaderingen. Het uitgangspunt bleef dat eerst de grammatica en de woorden geleerd moesten worden en dat pas daarna met communiceren begonnen kon worden.

Momenteel zitten we in de nadagen van de communicatieve methode, waarvan het bestaan is gerekt door verschillende vormen van computerondersteund taalonderwijs en vormen van taakgericht taalonderwijs. Wat is verschoven is de aandacht voor vormkenmerken: geleidelijk aan is hier en daar de gedachte losgelaten dat kennis van regels en woorden voorwaardelijk zijn voor taalverwerving. Er is meer aandacht gekomen voor incidenteel leren en leren door doen.

Wat is er nog zichtbaar van de schijnbaar verdwenen ideologieën van weleer? De erfenis van de grammatica-vertaalmethode is dat teksten nog steeds een dominante plaats hebben in het onderwijs en dat expliciete kennis van de grammatica een voorwaarde is voor taalgebruik. Uit de audiolinguale methode komen de oefeningen waarin minimale veranderingen worden geoefend tot ze volledig verworven zijn en door kan worden gegaan met net iets moeilijkere oefeningen. Ook de nadruk op het belang van contrast komt uit die tijd. Een erfenis van de vroege fases van de communicatieve methode is het min of meer loskoppelen van taalfuncties en taalvormen: de vormen moesten eerst worden geleerd voordat ze konden worden ingepast in functies.

Ons standpunt is dat het talenonderwijs in Nederland in feite niet losgekomen is van deze erfenis, die natuurlijk ook veel goede kanten heeft, maar die een werkelijke revolutie in het talenonderwijs heeft verhinderd. Onze generaties domineren het veld en wij zijn niet losgekomen van de aannames waarop onze eigen onderwijsleerervaringen gebaseerd zijn. En soms zijn we “liever lui dan moe”, zoals Westhoff in zijn rede in 1993 aangaf!

In de volgende paragrafen gaan wij wat dieper in op enkele specifieke aspecten van taalonderwijs die de laatste tien jaar de aandacht hebben getrokken.

Communicatief taalonderwijs: interactie in de klas

In de discussies over communicatief taalonderwijs speelt interactie in de klas in de doeltaal een belangrijke rol. In de literatuur over dit onderwerp wordt dit als een vanzelfsprekende benadering van taalonderwijs gezien. Als we echter kijken naar onderzoek hiernaar in de Nederlandse context, dan moeten we constateren dat er in het talenonderwijs in het voortgezet onderwijs wat dit betreft het een en ander te verbeteren is. In het kader van een groot vergelijkend Europees onderzoek naar vormgeving en effectiviteit van het onderwijs Engels (Bonnet, 2005; De Bot, De Quay-Peeters & Evers, 2004) is gevraagd naar verschillende vormen van interactie in de klas. De antwoorden, gebaseerd op data van 1.381 leerlingen, laten zien dat op het vwo 89% van de leerlingen nooit of slechts zo nu en dan in groepen aan een opdracht werkt. Voor het havo is dat 93% en voor het vmbo geeft 71% van de leerlingen aan nooit in groepen te werken tijdens de lessen Engels. De argumenten die docenten hiervoor geven zijn dat groepswerk tot rumoer en gebrek aan controle in de klas leidt en dat de taalvaardigheid van leerlingen te laag is voor interactie in het Engels. Er is geen reden om aan te nemen dat de situatie voor de andere moderne vreemde talen wezenlijk anders is, terwijl er weinig twijfel over kan bestaan dat het taalbeheersingsniveau van het Engels hoger ligt dan voor de andere talen.

Communicatief taalonderwijs: de doeltaal als voertaal

Voor het vwo geeft meer dan 30 % van de leerlingen aan dat de docent nooit, of zo nu en dan Engels spreekt in de klas. Voor het havo is dat meer dan 54% en voor het vmbo meer dan 50%. Deze kwantitatieve gegevens worden ondersteund door meer kwalitatieve bevindingen in het proefschrift van Laura Hermans (2006) dat de omineuze titel draagt: 'English in the EFL classroom: why not?'. Haar gegevens laten zien dat zowel de docenten die ze heeft gesproken als de schoolleiding en de leerlingen vinden dat een meer traditionele, frontaal-klassikale benadering de voorkeur verdient. De leerlingen gaan ervan uit dat ze in de klas de grammatica en woordjes leren waarmee ze buiten de klas kunnen communiceren. Uit het onderzoek komt naar voren dat er diepgewortelde traditionele opvattingen over 'goed talenonderwijs' bestaan, die binnen secties in scholen worden doorgegeven en die een hoog doctrinair gehalte hebben waarvan niet mag worden afgeweken.

Autonoom taalleren

Een van de reacties van de communicatieve benadering op de audiolinguale was de verschuiving van aandacht voor de taal naar aandacht voor de taalleerder. Net als bij de eerstetaalverwerving wordt de leerder zelf het beste in staat geacht zijn/haar leerproces te managen. De verschuiving naar meer autonomie in het talenonderwijs maakte deel uit van een meer algemene onderwijskundige verandering die de leerder centraal stelde. In tegenstelling tot eerdere benaderingen werd er in deze benadering vanuit gegaan dat leerlingen van elkaar verschillen en daarom andere leerpaden volgen. De basisgedachte was dat de leerder moest worden ondersteund in het eigen leerproces. De rol van de docent verschoof van het sturen van het proces van een groep naar de begeleiding van de ontwikkeling van het individu. Zoals Elsen (2009) in zijn dissertatie laat zien, dreigt deze vernieuwing op een groot fiasco uit te draaien: noch de docent, noch de leerder blijkt enthousiast te zijn over autonomie die opgelegd wordt. De docent betreurt het verlies van zijn/haar dominante positie als overbrenger van kennis en is niet toegerust om tegemoet te komen aan de variatie in leerwegen die individuele leerlingen doormaken. Leerlingen hebben het gevoel zonder goede voorbereiding in het diepe te worden gegooid en niets te leren. Leerlingen houden ook vast aan een herkenbaar patroon van opgelegde taken en toetsing daarvan, en raken verward als die duidelijkheid niet wordt gegeven. Veel docenten zijn in de 'leerhuis-revolutie' in het voortgezet onderwijs 'hun' uren kwijtgeraakt aan algemene taakuren en menen de leerlingen niet meer adequaat te kunnen helpen.

De 'CALL' -revolutie

Een andere ontwikkeling die het talenonderwijs fundamenteel zou gaan veranderen was de opkomst van computer assisted language learning (CALL). De verwachtingen waren hoog gespannen, met name bij budgethouders van onderwijsinstellingen die droomden van rijen computers met leerlingen erachter die geheel docentloos met hun taalverwerving bezig waren. De introductie van CALL bleek wat lastiger dan verwacht: de bestaande programma's waren vaak gewoon drillprogramma's in een nieuw jasje en sloten zelden aan bij het onderwijsprogramma. Bovendien waren docenten wel bereid om zich te laten scholen in computergebruik voor eenvoudige tekst- en presentatieprogramma's, maar voor het gebruik van 'open' programma's waarbij onderdelen zelf moesten worden ingevoerd bleek een hogere computervaardigheid nodig te

zijn. De ontwikkeling is verder gefrustreerd door een goedwillende, maar overenthousiaste groep voorlopers die het gebruik van computers als doel in plaats van als middel zagen. Deze whizzkids bleken zo handig op de computer dat de gemiddelde docent al snel constateerde dat de achterstand toch niet in te halen was, en dat het oude boek toch ook weer niet zo slecht was. Zoals Jager (2009) aangeeft, moet voor de succesvolle invoering van CALL aan een aantal eisen worden voldaan: er moet voldoende apparatuur zijn, een voldoende hoog niveau van scholing van docenten, bruikbaar materiaal en institutionele ondersteuning. Bovendien moet CALL in dienst staan van andere doelen en geen doel zijn op zich. Ook kunnen financiële overwegingen c.q. personele bezuinigingen geen centrale rol spelen bij de invoering van verschillende vormen van CALL.

Voorzover er informatie is over het gebruik van computers in het onderwijs is duidelijk dat dit, afgezien van sporadische projecten van voortrekkers, eigenlijk niet gebeurt. In de Europese survey van Bonnet (2005) geven de Nederlandse docenten aan de computer niet te gebruiken. Het meest gewaagde mediagebruik is de incidentele inzet van een overheadprojector en een cassette recorder. Een factor die hierbij ongetwijfeld een rol speelt is de aantasting van de dominante rol van de docent in de klas: de gemiddelde middelbareschoolleerling is oneindig veel computervaardiger dan de gemiddelde docent en dat kan tot ongewenste statusproblemen leiden. Dit is overigens niet beperkt tot het voortgezet onderwijs: een recent project, gericht op modernisering van het talenonderwijs aan de RU-Groningen, laat vergelijkbare problemen zien voor het universitaire talenonderwijs.

Engels in het basisonderwijs

Er kan zonder overdrijven gezegd worden dat het hele project Engels in het BasisOnderwijs (EIBO) een fiasco is geworden. Vanaf het begin was het gedoemd te mislukken: er was en is in de initiële opleiding geen aandacht voor scholing Engels of vreemdetalendidactiek voor jonge kinderen, er was geen goed materiaal, en leerkrachten en schoolleiding zagen het meer als een last dan een lust. De druk op het basisonderwijs om allerlei dingen te onderwijzen is groot en in dat krachtenspel is het Engels (en daarvoor het Frans) opgegeven. Bovendien lieten evaluaties zien dat de geringe hoeveelheid tijd die er aan EIBO werd besteed, naar schatting ongeveer 42 uur in totaal, in het algemeen verspreid over twee jaar, geen bruikbare toename van de taalvaardigheid

veroorzaakte (Edelenbos, 1993, 1996). Momenteel vindt met name het Engels opnieuw zijn weg in het basisonderwijs, maar nu in de vorm van vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto), waarbij vanaf groep 1 Engels wordt gegeven. De startpositie van deze ontwikkeling lijkt gunstiger dan die van het oude EIBO, omdat deze initiatieven niet zozeer van bovenaf worden opgelegd, maar vooral van de grond komen doordat leerkrachten zelf enthousiast aan de slag gaan en ondersteuning zoeken bij landelijke netwerken, zoals dat van het Europees Platform, of regionale initiatieven als bijvoorbeeld het Early Bird-project in Rotterdam. De resultaten van Early Bird en vergelijkbare projecten zijn systematisch gevolgd en tot nu toe positief (Goorhuis & De Bot, 2005).

Overschatting van de rol van instructie?

Taal leren is meer dan het opdoen van kennis in de klas. In de Europese survey (Bonnet, 2004) is ook gevraagd naar de relatieve bijdrage van onderwijs, media en overige bronnen bij het leren van het Engels. De Nederlandse leerlingen schatten in dat ze ongeveer de helft van hun kennis op school opdoen, rond 30% via media (TV, internet) en 20% via andere bronnen (vakanties, familie). Er zijn geen harde cijfers om deze aannames te ondersteunen, en onderzoek naar incidentele taalverwerving is ingewikkeld. Zeker is wel dat in het algemeen het aanhaken bij buitenschoolse taalverwerving als minder relevant wordt gezien dan het volgen van de methode en wat die voor deze week voorschrijft (Elsen, 2009).

Zijn er nog meer echte veranderingen? Taakgebonden taalonderwijs ('Task-based learning') zou aanspraak kunnen maken op die titel, maar is een tamelijk vaag begrip waaronder afhankelijk van de definitie alles of vrijwel niets kan vallen (Bygate & Samuda, 2007). Deze vorm van onderwijs sluit wel goed aan bij pogingen om de doelen van het taalonderwijs meer te richten op functies dan op vormen. Ook het Europees Referentiekader is vanuit dat principe opgezet. De invoering van het ERK is ongetwijfeld een van de belangrijkste potentiële veranderingen in het talenonderwijs; zie hiervoor de bijdragen van o.a. Stoks, Broeder & Van Wijk, Van Hest en Edelebos & De Jong in deze bundel.

Tweetalig onderwijs en CLIL

Tweetalig onderwijs (tto) in de vorm waarin het in Nederland met name bekend is, bestaat sinds 1989. Onder tweetalig onderwijs in Nederland worden in de context van dit artikel twee dingen verstaan:

- 1 een methodologie, waarin taal en vakken geïntegreerd worden aangeboden; bij niet-talenvakken wordt een andere taal dan de dominante moedertaal van de meerderheid van de leerlingen als voertaal gebruikt;
- 2 het onderwijstype in Nederland waarbij in het reguliere Nederlandse voortgezet onderwijs circa 50 procent van de lessen wordt gegeven in een moderne vreemde taal, en de andere 50 procent in het Nederlands.

De methodologie kan in principe in elke onderwijssector voorkomen. In Europees verband is hiervoor de term Content and Language Integrated Learning (CLIL) begin jaren '90 bedacht, als overkoepelende term die de grote gemene deler weergeeft van een variatie aan definities als *immersion*, *total/early/late/partial immersion*, *content based language learning*, *language based content instruction*, *dual focussed language learning*, en *bilingual education*. Met name die laatste term begon in Europese sferen voor verwarring te zorgen, daar in landen met meer dan een officiële taal *bilingual* vooral refereert aan onderwijs in zowel de dominante officiële taal als een van de andere officiële talen (bijvoorbeeld Spanje: Spaans (Castiliaans) versus Catalaans of Baskisch; Wales: Engels versus Welsh).

Begin jaren 90 was in heel Europa een meer dan gemiddelde belangstelling waarneembaar voor een situatie waarin niet een minderheidstaal, maar een vreemde taal als instructie-, en communicatietaal in reguliere klassen werd gebruikt (Maljers e.a., 2007). CLIL is instrumenteel geweest om te ontsnappen aan eindeloze (taal)politiek gedomineerde discussies en bijbehorende emoties.

Nederland kent in het schooljaar 2008-2009 99 vo-scholen met tto Engels-Nederlands, één school met tto Duits-Nederlands, en zo'n 20 ROC's met tto-Engels. In het primair onderwijs komt formeel geen tweetalig onderwijs voor, althans niet in de tweede betekenis van het woord waarbij de helft van de lessen in een vreemde taal wordt gegeven. Als methodologie kent het basisonderwijs natuurlijk al sinds vele decennia CLIL: jonge kinderen leren vreemde talen niet geïsoleerd, maar door middel van spelletjes, liedjes, via een model dat veel lijkt op de Total Physical Response-methode die bijvoorbeeld veel in

vluchtelingencentra wordt gebruikt om Nederlands te leren aan buitengewoon divers samengestelde groepen volwassenen.

Het *onderwijstype* tweetalig onderwijs kent zijn oorsprong niet in beleidsdocumenten of verhandelingen van taalwetenschappers, maar bij een pionier op onderwijsgebied, het Alberdingk Thijm in Hilversum. Deze school heeft naast een reguliere Nederlandse stroom ook een internationale afdeling. Toegang tot het internationale onderwijs in Nederland is voorbehouden aan een specifieke groep leerlingen, vooral kinderen van internationaal mobiele ouders. In 1989 besloot de school om tegemoet te komen aan de vraag van Nederlandse ouders naar een meer internationaal georiënteerde vorm van onderwijs. Gebaseerd op de ervaringen opgedaan in de internationale afdeling startte de school met zeven leerlingen in een tweetalige setting, waarbij een aantal vakken in het Nederlandse curriculum in het Engels werd aangeboden. De benodigde docenten werden uit de internationale afdeling de Nederlandse afdeling binnengehaald. De andere internationale scholen in Nederland volgden deze ontwikkeling met meer dan gemiddelde belangstelling, maar daar bleef het niet bij. In 1992 begon ook een klein aantal reguliere Nederlandstalige scholen met een tweetalige opleiding. Het Ministerie van Onderwijs heeft toen een wijze en cruciale beslissing genomen, namelijk om te gaan onderzoeken wat de effecten zijn van een dergelijk tweetalig curriculum en een oordeel over de wenselijkheid en toelaatbaarheid ervan af te laten hangen van de resultaten van wetenschappelijk onderzoek. Hiernaast werd het Europees Platform gevraagd om de scholen te beschrijven en enige ondersteuning te bieden. Hiermee was het netwerk van tweetalige scholen in Nederland geboren.

Het longitudinale onderzoek dat door het Ministerie van OCW in gang werd gezet beoogde antwoord te geven op twee hoofdvragen: wat zijn de resultaten (in feite: is tweetalig onderwijs niet schadelijk voor het niveau Nederlands en het niveau van de vakken die in het Engels worden gegeven?) en welke didactiek wordt in tweetalig onderwijs toegepast? In 2001 verscheen de dissertatie van de onderzoekster (Huibregtse, 2001), maar gaandeweg het proces was al duidelijk geworden dat tweetalig onderwijs in elk geval geen schade toebrengt aan de ontwikkeling van het Nederlands en het niveau van de vakken die in het Engels worden gevolgd. Het Europees Platform inventariseert jaarlijks de eindexamencijfers van de tto-leerlingen. Hoewel de gegevens niet geheel compleet zijn, ondersteunen zij de bevindingen van Huibregtse, waarbij vooral interessant is te melden dat tweetalige leerlingen

beter scoren qua Engels, maar ook qua Nederlands. De selectie van leerlingen alsmede het feit dat het vooral om de betere vwo-leerlingen ging en grotendeels gaat, heeft hier zeker iets mee te maken. Voor de verdere ontwikkeling echter was het van doorslaggevend belang dat er geen negatieve effecten werden gevonden.

Boeiend, en veelbelovend voor de toekomst, was ook de observatie dat het docentgedrag in de tweetalige klassen nog niet optimaal was afgestemd op een tweetalige setting en dat aanpassing hiervan waarschijnlijk tot nog betere resultaten zou leiden.

Deze observaties zijn door de scholen, de onderzoekers en lerarenopleidingen en het Europees Platform opgepakt met name door de ontwikkeling van een standaard voor tweetalig vwo-Engels. De ontwikkeling hiervan heeft enkele jaren geduurd. Het proces was tamelijk gecompliceerd doordat het Europees Platform, dat het netwerk van scholen vanaf 1993 coördineert, het uitgangspunt had en heeft dat uiteindelijk de scholen beslissen over de inhoud van het tweetalige curriculum en dus ook over de inhoud van de standaard. Deze procedure was een logisch gevolg van het 'bottom up'-karakter van de ontwikkeling van tto, dat meer door initiatieven op schoolniveau tot ontplooiing is gekomen dan door initiatieven van bovenaf.

Verder werd eind jaren '90 duidelijk dat tto een leerlingentrekker aan het worden was, en heerste er bij de bestaande tto-scholen een wens om te komen tot meer herkenbaarheid en definiëring van een basiskwaliteit voor tweetalige scholen. Met name over de positie van internationalisering in het tto-curriculum is uitgebreid gediscussieerd. De relatie tussen talenonderwijs en internationalisering wordt in deze bundel verder beschreven in de bijdrage van Oonk (*deze bundel*)

Nut en noodzaak van internationale contacten voor zowel docenten als leerlingen, als ook de brede aandacht voor internationale zaken in het curriculum waren onomstreden bij zowel de scholen als ook het Europees Platform. In de voorbereidingscommissie was echter onenigheid over de introductie van een verplichte EIO (Europese en internationale oriëntatie) – toets. Het netwerk van scholen veegde uiteindelijk het afnemen van een verplichte toets (die nog niet bestond) van tafel, maar handhaafde internationalisering als verplicht aanbod in een tweetalig curriculum, juist om leerlingen een natuurlijke context te bieden de vreemde taal te gebruiken (daar

waar in de klas met 100 % Nederlandstalige leerlingen en een Nederlandse leerkracht toch sprake is van een gekunstelde situatie).

Vooruitstrevend was zeker ook de koppeling vanaf het eerste moment aan het Europees Referentie Kader (Trim, 1997). In 1997 produceerde een ontwikkelgroep bestaande uit docenten, schoolleiders, lerarenopleiders, onderzoekers en het Europees Platform een ideaal profiel voor de tto-docent, waarin de minimale taalcompetenties voor de docent op B2 werden gezet. Ook het niveau voor de leerlingen aan het einde van de derde klas is toen al op het ERK geijkt (B2).

Waarom werkt tto?

Op basis van de observaties en de visitaties die sinds 2002 door een team van experts worden uitgevoerd, begint zich een idee te vormen van de redenen waarom tto werkt. Deze observaties zijn nog niet onderbouwd door wetenschappelijk onderzoek, maar worden breed gedragen door zowel visitatoren als ook de scholen zelf.

- 1 Tweektalig onderwijs is een keus van een school, geen opgelegde beleidsmaatregel. Scholen werken samen aan verdere ontwikkeling.
- 2 De voorbereiding op starten met tto is direct gerelateerd aan een heldere standaard. Het is duidelijk dat een keus voor tto niet zonder zicht op een zorgvuldig voorbereidingstraject gemaakt kan worden. Docenten dienen te worden voorbereid op het lesgeven in een tweetalige setting; hierbij gaat het om zowel het bereiken van B2 voor alle taalvaardigheden als ook CLIL-didactiek.
- 3 Het curriculum wordt door samenwerking tussen taaldocenten en vakdocenten meer samenhangend. Schotten in de school vervagen, docenten leren van elkaar.
- 4 Vakdocenten sturen aan op zo maximaal mogelijke talige output van de leerlingen, waarbij verschillende vormen van correctieve feedback worden ingezet en een focus op vormkenmerken, vooral in de lessen Engels, maar tot op zekere hoogte ook in de niet-talenlessen.
- 5 Integraal onderdeel van het curriculum is een stevige internationaliseringscomponent. Deze geeft leerlingen de mogelijkheid (en motivatie) de taal in een natuurlijke setting in de praktijk te brengen. Docenten kijken over de grenzen van hun vak

in de Nederlandse setting heen door het gebruik van authentiek lesmateriaal.

- 6 De invoering van tto heeft allerlei positieve bijeffecten: docenten krijgen energie doordat er weer iets is om voor te gaan dat niet van boven is opgelegd. Bovendien leidt het opzetten van tweetalig onderwijs ertoe dat docenten van vakken zich meer dan daarvoor bewust worden van het talige karakter van hun vak.

Tweetalig onderwijs in 2025

Waar gaat deze al niet zo nieuwe ontwikkeling toe leiden in de komende decennia? Tweetalig onderwijs zal zijn onderscheidend karakter tot op zekere hoogte verliezen. Met de toename van het aantal scholen dat tweetalig onderwijs Engels-Nederlands aanbiedt, zullen scholen nieuwe wegen gaan zoeken om hun aanbod in positieve zin te laten verschillen van elkaar. Tegelijkertijd heeft de roep van de maatschappij om werknemers die naast Engels goed Frans, Duits, Spaans, Chinees of Arabisch spreken, geleid tot het besef dat zowel het basisonderwijs als het voortgezet onderwijs de muren tussen taal en vak omver moeten halen. En ook dat er in het talenonderwijs een doorgaande leerlijn moet zijn om maximaal rendement te krijgen. Er zullen meer scholen zijn die nadruk leggen op tweetalig vmbo. In de grensregio's, waar in toenemende mate gebruik wordt gemaakt van de Europese vrijheid van verkeer van personen (en diensten), ontstaan gemengd Nederlands-Duitse en Nederlands-Franse scholen met een bi-diplomering voor alle leerlingen en een volledig geïntegreerd tweetalig curriculum. Daar waar het nu nog bijzonder is om een tweetalige opleiding te volgen, zal straks elke leerling in zijn/haar schoolcarrière een of meerdere tweetalige modules volgen, waarbij de keus voor een bepaalde taal ondersteund wordt door de mogelijkheid om ten minste een maand onderwijs te volgen in een land waar die doeltaal gesproken wordt. De officiële Nederlandse diploma's erkennen deze meertaligheid, onder meer doordat de eindexamens in meerdere talen kunnen worden gedaan.

Het hoger onderwijs is inmiddels doordrongen van de verarming van toegang tot wetenschappelijke publicaties als wetenschappers niet meer in staat zijn om Duitse, Franse of Russische bronnen tot zich te nemen. Taaldiversiteit zal dus in de masteropleidingen terugkeren.

In 2025 heeft een belangrijke en succesvolle transformatie plaatsgevonden op de lerarenopleidingen: de noodzaak om te komen tot een internationale

dimensie in alle lerarenopleidingen heeft ertoe geleid dat alle docenten bevoegd én bekwaam worden in een niet-talenvak én een vreemde taal. Hiermee is een belangrijk obstakel voor verdere verspreiding van tweetalig onderwijs in meerdere talen en naar diverse onderwijssectoren weggenomen.

De politiek heeft aan het eind van het eerste decennium een inhaalslag gemaakt met betrekking tot het taalbeleid. Succesvolle pilots op het gebied van Duits, Engels, Frans en Spaans in het basisonderwijs hebben geleid tot een omwenteling in het denken over het leren van vreemde talen in het algemeen, en de integratie van taal en vak in het basisonderwijs in het bijzonder. De praktijk heeft de politici overtuigd van wat de theoretici al jaren roepen, namelijk dat het leren van een vreemde taal niet ten koste gaat van de moedertaal. Scholen hebben zichzelf ertoe gebracht om de schotten tussen de talen neer te halen door een algemeen taalbeleid op te zetten, waarin zowel het Nederlands, eventueel andere moedertalen van leerlingen én vreemde talen gekoppeld aan vakinhouden een logische plek hebben gekregen. De opleiding voor leerkracht op de basisschool is na enkele succesvolle pilots overigens geheel universitair geworden. Taalbeleid en taaldidactiek hebben in het curriculum een prominente plaats gekregen, waardoor in het basisonderwijs reeds een fundament wordt gelegd voor de beheersing van meerdere talen in het voortgezet onderwijs.

Het Europees Referentiekader is in al deze ontwikkelingen ondersteunend geweest doordat alle niveaubepalingen op consistente en transparante wijze zijn vastgelegd, waardoor maximale vergelijkbaarheid tussen systemen is ontstaan.

Hoe wordt dit allemaal bereikt? Niet door een nieuw taalbeleidsplan, maar door ruimte te geven aan lokale en regionale ontwikkelingen, waarin de inbreng van professionals in het talenonderwijs van essentieel belang is. Een overheidshouding die eerder stimulerend dan beperkend is, en genoeg middelen om docenten in staat te stellen zich voortdurend bij te scholen op taal- en didactiekgebied. Of daarvoor de door de Onderwijsraad in zijn advies over meertaligheid van juni 2008 voorgestelde nationale taalcoördinator noodzakelijk is, daar zijn we minder van overtuigd. Het feit dat de enige echt geslaagde onderwijsvernieuwing een beweging van onderaf is geweest en niet van bovenaf, zou een overweging kunnen zijn bij de ontwikkeling van beleid.

Referenties

- Bonnet, G. et al. (2004). *The assessment of pupils' skills in English in eight European countries 2002* Paris: European network of policy makers for the evaluation of education systems.
- de Bot, K., de Quay-Peeters, P., & Evers, R. (2004). *English proficiency in lower secondary education: a cross-national comparison* Nijmegen: University of Nijmegen.
- de Bot, K. (2004). Engels in de basisvorming, een internationale vergelijking. *Levende Talen*, 5, 21-28.
- Edelenbos, P. (1993). *De aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs*. Groningen: RION.
- Edelenbos, P., van der Schoot, F., & Verstralen, H. (1996). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede peiling in 1996*. Arnhem: CITO-groep.
- Elsen, A. (2009). *Testing for autonomy*. PhD University of Nijmegen.
- Goorhuis-Brouwer, S. & de Bot, K. (2005). Heeft vroeg vreemdetalenonderwijs een negatief effect op de Nederlandse taalontwikkeling van kinderen? *Levende Talen Tijdschrift*, 6, 3-7.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en Didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. PhD, University of Utrecht.
- Jager, S. (2009). *ICT-integrated language learning (provisional title)*. PhD University of Groningen.
- Maljers, A., Marsh, D., & Wolff, D. (2007). *Windows on CLIL*. Den Haag: European Platform for Dutch Education.
- Samuda, G. & Bygate, M. (2007). *Tasks in second language learning*. London: Palgrave.
- Trim, J. (1997). *Modern languages: Learning, Teaching, Assessment. A common European Framework of Reference. A general guide for users*. (Rep. No. CC-Lang (98) 1). Strasbourg: Council of Europe.
- Westhoff, G. (1993). *Liever lui dan moe. Over de bijdrage van de didactiek aan het rendement van het vreemdetalenonderwijs*. Utrecht: IVLOS.
- Wilhelm, F. (2005). *English in the Netherlands. A history of foreign language teaching 1800-1920*. PhD University of Nijmegen.

Zie www.netwerktto.europeesplatform.nl voor een volledig overzicht van scholen, onderzoek en de standaard voor tweetalig vwo in Nederland

Hoofdstuk 11

Tweetalig onderwijs: beter geschoolde leerlingen in 2024

Marjolijn Verspoor

Rijksuniversiteit Groningen

Peter Edelenbos

E²LS, Brussel/Groningen

Samenvatting

In dit artikel wordt verslag gedaan van de effectiviteit van tweetalig onderwijs (TTO) op de schrijfvaardigheid van leerlingen. De schrijfproducten van 215 TTO- en niet TTO-leerlingen van de derde klas van zes verschillende scholen werden holistisch beoordeeld en geanalyseerd op vormfouten en het gebruik van authentiek taalgebruik (chunks). Net als in het onderzoek van Huibregtse (2001) blijkt dat TTO-leerlingen de Engels taal sneller en beter leren. Aan het eind van de derde klas is de algemene schrijfvaardigheid van TTO-leerlingen significant hoger dan van de niet-TTO en controlegroep. Als we kijken naar de kwaliteit van het Engels van de TTO-leerlingen aan het eind van het derde jaar dan valt op dat er nauwelijks grammaticafouten voorkomen, maar wel nog enkele problemen met het lexicon. Wat betreft de vraag of TTO-leerlingen de taal ook anders leren, met name met betrekking tot verwerving van authentiek taalgebruik en lexicale chunks in het bijzonder, kunnen we concluderen dat die aanname juist was. TTO-leerlingen gebruiken relatief meer chunks op een lager taalvaardigheidniveau. Er is geen twijfel mogelijk. TTO is effectief taalonderwijs.

Inleiding

TTO is in de jaren negentig vooral ontstaan op initiatief van ouders en scholen die hun kinderen iets extra's wilden leveren. In tweetalig onderwijs wordt een andere taal dan de moedertaal als instructietaal bij niet-talenvakken gebruikt. Tijdens geschiedenis, aardrijkskunde en biologie, wordt niet het Nederlands, maar het Engels als voertaal gebruikt. De omvang en intensiteit van het tweetalig onderwijsaanbod is vergroot, maar de omstandigheden zijn eveneens gewijzigd. Volgens De Bot en Maljers (zie elders in deze bundel) is TTO in het tijdsbestek van tien jaar uitgegroeid tot de meest succesvolle vernieuwing van het vreemdetalenonderwijs. Volgens hen blijkt dat duidelijk uit het niveau van het Engels van leerlingen van TTO-scholen. Zowel de scores op het centraal schriftelijk eindexamen als de indrukken van docenten en visitatieteams spreken pertinent in het voordeel van de leerlingen van TTO-scholen (vergelijk Huibregtse, 2001). TTO-leerlingen scoren even goed op andere vakken en TTO heeft geen negatieve effecten (Admiraal, Westhoff, & De Bot, 2006). Ook blijken TTO-leerlingen in klas 3 aanzienlijk hoger te scoren op Engelse taalvaardigheid dan leerlingen in het reguliere onderwijs in Nederland en omliggende landen (Berns, de Bot, & Hasebrink, 2007).

Huibregtse (2001) heeft onderzoek gedaan tussen 1992 en 1995. Toen stond TTO in Nederland nog in de kinderschoenen, met zes deelnemende scholen. Inmiddels wordt aan meer dan honderd scholen TTO gegeven. Een vraag is of de goede resultaten die toen met de enthousiaste, beginnende scholen zijn behaald, nog steeds gelden en de eerste vraag die wij ons stellen is of de verschillen ook gelden voor schrijfvaardigheid. Om de productieve taalvaardigheid te meten, heeft Huibregtse (2001) gekeken naar spreekvaardigheid. Daar bleken inderdaad significante verschillen te bestaan tussen de TTO-groepen in zowel algemene spreekvaardigheid als uitspraak. Omdat over het algemeen wordt aangenomen dat spreekvaardigheid zich eerder ontwikkelt dan schrijfvaardigheid en dat spreektaal vaak minder complex is dan schrijftaal, is het ook interessant te zien of de schrijftaal van TTO-ers significant verschilt van die van reguliere leerlingen.

Onze tweede vraag betreft grammaticale accuraatheid. Volgens Huibregtse (2001-4) hebben verschillende auteurs (Baker, 1993; Cummins & Swain, 1986; Genesee, 1987; Pawley, 1985; Swain & Lapkin, 1982) op grond van meta-analyses en besprekingen van evaluatieonderzoek geconcludeerd dat leerlingen in tweetalige opleidingen niet het te verwachten niveau bereiken van

een native speaker ten aanzien van de productieve taalvaardigheid. Bijvoorbeeld in de Canadese immersion-programma's bleek dat aan het eind van de lagere school (groep 8), leerlingen in hun receptieve vaardigheden van het Frans bijna gelijk waren aan native speakers, maar dat ze er significant van verschilden op het gebied van de productieve vaardigheden, met name grammaticale aspecten (Harley, Allen, Cummins, & Swain, 1990). Met andere woorden, de leerlingen maakten grammaticale foutjes die native speakers niet maakten. Een mogelijke verklaring volgens Lyster (1998) en Westhoff (1994) was dat de geëvalueerde programma's niet genoeg aandacht schonken aan instructie over de taal zelf en zij suggereerden dat aandacht voor de vormkenmerken wel degelijk van belang is voor vreemdetaalverwerving in een onderwijscontext. Bovendien voegde Swain (1985) toe dat de tegenvallende resultaten een gevolg zouden kunnen zijn van het feit dat leerders binnen de onderwijscontext weinig output produceren. Om deze eventuele tekortkomingen te voorkomen wordt in het TTO-onderwijs, naast veel input, ook veel aandacht geschonken aan de vormkenmerken van de taal zelf en leerlingen worden enigszins gedwongen de Engelse taal actief te gebruiken met docenten en elkaar. Omdat Huibregtse (2001) naar algemene spreekvaardigheid en uitspraak heeft gekeken en de gesproken teksten niet nader heeft geanalyseerd op vormkenmerken, heeft zij hierover geen uitspraak gedaan. Het is de vraag of leerlingen vormfouten maken in de grammatica die een native speaker niet zou maken.

Onze derde vraag is of de TTO-leerlingen de vreemde taal niet alleen sneller en beter leren, maar ook anders. Door de grote hoeveelheid authentieke input van zowel geschreven als gesproken tekst en de grote hoeveelheid output die deze leerlingen produceren op vrij jonge leeftijd zou men kunnen verwachten, dat de TTO-kinderen gebruik zouden maken van een meer "natuurlijke" of meer "authentieke" taal. Authentieke taal kenmerkt zich onder andere door het gebruik van zogenaamde lexicale chunks. Zoals Eyckmans, Boers, en Stengers (2007) opmerken, is het aanleren van lexicale chunks een langzaam proces. Iedere lexicale chunk is vrij uniek en ze moeten eerst vaak gehoord worden voordat ze aangeleerd kunnen worden. Daarom zou het mogelijk zijn dat TTO-leerlingen deze relatief sneller leren dan de reguliere leerlingen. De TTO-leerlingen krijgen niet alleen veel meer input, maar ze krijgen ook meer authentieke input van native speakers en van hun tekstboeken. De vraag is of TTO-leerlingen niet alleen een hoger taalvaardigheidniveau bereiken, maar ook sneller chunks leren.

De prognose: betere schrijffprestaties en authentiek Engels

Dat vreemde talen leren in T*TO sneller zal verlopen, is niet verwonderlijk. De eersteklassers van de T*TO-stroom krijgen veel meer input in de Engels taal. Ze ontvangen namelijk de helft van het onderwijsaanbod in het Engels waaronder vijf uur per week aandacht aan de taal zelf tijdens de Engelse les, met niet alleen veel lees- en schrijfwerk, maar ook expliciete aandacht voor de vorm van de taal. De verhoogde intensiteit, qua tijd en aanbod, vertaalt zich volgens de verwachtingen snel in kwalitatief hoogwaardige resultaten, vooral op het gebied van productief taalgebruik. T*TO-leerlingen zullen zich ook sneller authentiek Engels eigen maken. Dat komt tot uiting in het gebruik van complexere zinnen, complexere tijdsuitdrukkingen, minder fouten en vooral ook in meer authentiek taalgebruik, bijvoorbeeld idiomatische uitdrukkingen.

In dit artikel worden drie vragen beantwoord:.

- Leren T*TO-leerlingen de schrijftaal sneller en beter dan niet T*TO-leerlingen?
- In hoeverre bereiken T*TO-leerlingen het niveau van een native speaker aan het einde van de derde klas met betrekking tot vormkenmerken van de taal?

Leren T*TO-leerlingen de taal anders, met name met betrekking tot authentiek taalgebruik, dan niet T*TO-leerlingen?

Het onderzoek

Leerlingpopulaties

In 2007 en 2008 hebben 456 leerlingen (241 uit klas 1 en 215 uit klas 3) van zes verschillende scholen meegewerkt aan het onderzoek tweetalig onderwijs¹(OTTO). Een onderdeel daarvan betrof de ontwikkeling van de productieve vaardigheden, gemeten door middel van korte schrijfoopdrachten. Op deze plaats kan alleen aandacht worden besteed aan de prestaties voor schrijfvaardigheid in het schooljaar 2007-2008. De verzameling van de gegevens in het lopende schooljaar is nog volop bezig.

De leerlingen zitten op het VWO van vier T*TO-scholen (school 1 t/m 4) en twee niet T*TO-scholen (school 5 en 6). Omdat T*TO-leerlingen

¹ Dit onderzoek wordt gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, het Europees Platform, het Netwerk Tweetalig Onderwijs Nederland en de Stichting Bevordering Talenonderwijs.

geselecteerd worden op basis van hun Cito-score en motivatie, kan het zijn dat de verschillen in Engelse taalvaardigheid tussen de TTO en reguliere groepen op dezelfde school niet alleen te verklaren zijn door het verschil in input maar ook door intelligentie en motivatie.² Daarom is voor 3 extra controlegroepen gekozen. Twee controlegroepen komen van reguliere scholen zonder TTO-afdeling (school 5 en 6) en één controlegroep komt van een TTO-school (school 1) met een apart gymnasium waar ook leerlingen geselecteerd worden op Cito-score en motivatie.

Toetsen

Drie maal per jaar hebben alle leerlingen een korte schrijfpdracht gekregen over een persoonlijk onderwerp. De leerlingen schrijven ten hoogste 150 woorden. De leerlingen hebben deze opdrachten zonder tijdsdruk direct aan de computer geschreven.

Globale taalvaardigheidsscores

De schrijfpdrachten zijn globaal beoordeeld op algemene taalvaardigheid door een team van 8 ervaren docenten Engels. Drie beoordelaars waren moedertaal sprekers van het Engels, twee beoordelaars moedertaalsprekers van het Nederlands, en de andere drie moedertaalsprekers van het Chinees, Portugees en Spaans. Voor een zuiver beeld van de mogelijke verschillende taalvaardigheidsniveaus is allereerst verkennend te werk gegaan. De beoordelaars kregen een blad met zes tot zeven geanonimiseerde tekstjes tegelijk en moesten aangeven welke tekstjes beter of zwakker waren qua Engelse taalvaardigheid. Nadat de tekstjes uitgebreid besproken waren, kwamen op grond van de discussies een aantal criteria naar voren die van belang bleken te zijn: woordenschat, gebruik en/of invloed van het Nederlands, het gebruik van authentieke taal zoals collocaties en idiomatische uitdrukkingen, grammatica, complexiteit van de zinnen en tijdsgebruik, en het aantal en soort foutjes. Na het bespreken van ongeveer 100 tekstjes zijn de tekstjes ingedeeld in niveaus 0 t/m 6. Niveau 0 was meer Nederlands dan Engels en niveau 6 benaderde het niveau van een moedertaalspreker van het Engels, ook al was het nog niet

²Uit scriptieonderzoek van Struijk (2007) naar de vier leerstijlen van Vermunt (ongerichte, reproductiegerichte, betekenisgerichte en toepassingsgerichte) op een van de controlescholen bleek dat TTO-leerlingen significant meer beroepsgericht, persoonlijk geïnteresseerd en minder ambivalent zijn dan de niet-TTO-leerlingen.

perfect. In schema 1 zijn voorbeelden van ieder niveau gegeven. Vanwege privacyredenen en het mogelijk maken van elektronische analyses zijn namen veranderd in “NAME” en cijfers in “numb”.

Tabel 1: *Voorbeelden van niveaus schrijfvaardigheid*

Niveau 0	my school is gread. And my frends is best funny and fine. Sometime at the teacher very ... but meestal is the les cool. It's hopeless to the homework is very irritant.
Niveau 1	Hi I am NAME and I go to write a story about my school, firends and teachers. I like the gym that have we numb hours on Monday and numb hour on Thursday. In the first day I liked it very much. We learning French and we learning English and Ducht. I like the building. But I dont like corvee. Its a very big school but you can find the easy.
Niveau 2	Hello, my name is NAME. The school where I the lessons take is the NAME. It's a very good school. The teachers are very nice and the lessons are very fun. I have many fun with my friends NAME and NAME . I have NUMB children in our class. Numb boys and Numb girls. My favourite lessons are Art and Design, Gym, Music and more. First was English very diffucult, but now is it simple. The sphere is very nice in the classroom.
Niveau 3	I'm NAME i'm for two month's on my new school now and i like it. i've new friends here and the teachers are nice to me and the class. i've looked a film with some guys and it was great. I have to go to school by train but it doesn't matter because i already had a schoolparty here and the schools in my town haven't had any schoolparties 'til now. my mentor is very nice to us. the most of the teachers are nice to us. some of them are giving not so much homework, wile the other ones gives nice lessons. some of them are so nice that we may play at the computer in the break, we may make this tests! . i really really like everything on this school because i hated my old school. that was because there where bulliers but not here and i like that.
Niveau 4	My new school is great. I have the best class ever, the children are realy nice. I have one best friend and two other good friends. The most of the teachers are nice but some of them are stupid. The homework is not so hard but sometimes it is. My bag is way to heavy. We have a lot of sexy boys on this school. My favorite lesson is English of Mr. NAME because he is really nice. I don't really have something else to say. I hate it that we now have a lunch break and we sit here in de computer room. I want a break! After this we still have two hours to go. French and something with art. I just want to go home so I can go shopping with Berber. But when we are at home we have to study Geography.

Niveau 5	The first day at school I was very nervous because I didn't know anyone. But I met NAME and we became friends so I didn't have to worry that I would sit alone. After a few days I met NAME, NAME and NAME so I ended up with a lot of friends. The homework wasn't very difficult in the beginning but it is becoming already quite tricky. I enjoy the weekends much more than before. I can relax or go to the movie with my friends. A few weeks ago I went to the film <i>Timboektoe</i> with six friends. Soon NAME and NAME will come to my house because I got two cats. They are numb month old now. One is called Gatto and the other Leo. They are all so very excited to see them, I think. NAME all so still has to come and NAME and NAME already came one time. The teachers at NAME are also nice. Some can be strict. But I especially like the math teacher, and history I all so find interesting although my grades for that aren't always perfect. The new aula is nice.
Niveau 6	The most awful thing that ever happened to me during the summer vacation happened two years ago in England. We were walking through the in the mountains when we got lost. We thought the path went through a gully along with a little stream. when we had walked for a while the stream suddenly fell down ten meters and the imaginary path ended with a tree that hung over the waterfall. We didn't want to walk all the way back, so we climbed the side of the gully and ended up in a steep meadow with varrens higher than ourselves. Then out of nowhere there suddenly was a path. We followed it and came at the foot of the mountain at a lake. I was so warm I jumped in with clothes and all.

Vervolgens zijn de 8 beoordelaars verdeeld over twee groepjes van vier. Iedere beoordelaar gaf eerst individueel een score aan ieder tekstje. Daarna zijn de scores vergeleken. Als 3 van de 4 beoordelaars dezelfde score hadden op een tekst dan werd deze score aangenomen. Bij minder overeenstemming werd de tekst besproken totdat consensus was bereikt. Kon de groep geen consensus bereiken, dan werd de mening van het andere groepje gevraagd.

Deze procedure met dezelfde beoordelaars is herhaald na iedere afname, dus in totaal drie maal. Tijdens de tweede en derde beoordelingsronde zijn eerst de scores van de eerste afname doorgewerkt om zo goed mogelijk de ijkpunten vast te houden. Na de scoringsessies zijn alle teksten gesorteerd op niveau. Eén beoordelaar heeft alle teksten en scores op consistentie nagelopen. Deze beoordelaar heeft aangegeven welke teksten misschien te hoog of te laag waren gescoord. Na overleg en consensus met een tweede beoordelaar zijn per afname ongeveer vijf teksten verschoven naar een niveau hoger of lager.

Authentiek taalgebruik

Omdat aangenomen wordt dat authentiek taalgebruik pas na genoeg input ook productief gebruikt kan worden, zijn 230 teksten van derdeklassers van de eerste afname ook geanalyseerd ten aanzien van authentiek taalgebruik (Antoniou, 2008). Met andere woorden, de teksten zijn van leerlingen die al twee jaar VWO-onderwijs gevolgd hebben, regulier of TTO. Authentiek taalgebruik werd geoperationaliseerd als het goed gebruik van “chunks”, zoals in vaste uitdrukkingen en collocaties. Het coderen van de teksten vond plaats in vier stadia. Zonder te weten welke teksten van wie waren heeft een ervaren docente Engels (moedertaalspreker van het Engels) alle “chunks” intuïtief aangegeven en een tweede ervaren docente Engels (moedertaalspreker van het Nederlands) heeft deze gecontroleerd. Meestal was er geen onenigheid, maar door het grote aantal tekstjes werden soms chunks over het hoofd gezien. Een derde onderzoeker heeft daarna op basis van een schema van alle mogelijke chunks gebaseerd op uitgebreid literatuuronderzoek de codering weer gecontroleerd en een aantal chunks bijgevoegd. Tot slot hebben de eerste twee beoordelaars alle coderingen weer gecontroleerd ten aanzien van authenticiteit, correctheid en incorrectheid.

Antoniou (2008) heeft niet alleen naar lexicale chunks gekeken maar ook naar grammaticale chunks om te zien of deze misschien anders aangeleerd worden dan de lexicale chunks. Grammaticale chunks (zie schema hieronder) zoals “it is ___ to do” worden gekenmerkt door patroontjes met een open gedeelte en de gedachte is dat als je er een onder de knie hebt, dat die gegeneraliseerd kan worden naar een volgende. Bovendien wordt in de klas vaak expliciet aandacht geschonken aan dit soort constructies. Tenslotte heeft zij zowel correcte als incorrecte chunks meegenomen in het onderzoek. De gedachte is dat chunks niet in een keer aangeleerd kunnen worden en dat ook een incorrecte chunk blijk geeft van gedeeltelijke verwerving.

De aanname is dat TTO-leerlingen sneller lexicale chunks, vooral collocaties, particles en fixed phrases, aanleren dan de reguliere leerlingen omdat ze geen onderdeel van een vaste constructie zijn en daarom relatief minder frequent voorkomen. Met betrekking tot grammaticale chunks worden geen verschillen verwacht.

Tabel 2: *Types chunks*

Chunk types		Beschrijving	Voorbeelden
Grammatical	Structures	Chunks with a fixed part which receives slot-fillers	better and better, it is easy to do, have work to do, find it nice, so happy that, warm enough, some minutes before, etc
	Complements	Chunks with verbs which receive infinitives, gerunds, nominal sentences or reflexives as complement	decide to, be able to, stop working, I don't know what/who/where, etc
Lexical	Compounds	Compound words (combinations of nouns, adjectives, prepositions or particles)	sunbathing, dressing rooms, deep blue, forest fire, Caribbean Sea, overall, two-week holiday, etc
	Particles	Chunks with verbs or nouns that receive prepositions or particles, phrasal verbs	depend on, go on holiday, make up a story, in the evening, a group of, because of, by train, etc
	Collocations	Collocating nouns, adjectives, verbs and also adverbs, prepositions, pronouns	the sun goes down, take a dive, strong current, real close, went wrong, hurt badly, crack of dawn, etc
	Fixed phrases	Highly institutionalized chunks with referential, often idiomatic, consisting mainly of more than two words	Lots of fun, have a wonderful time, what a pity, at once, of course, all of a sudden, go home, etc
	Discourse	Chunks with discourse function	Why don't we, in other words, anyway, guess what,

Twee voorbeelden van gecodeerde teksten:

TEKST VAN REGULIERE LEERLING VAN SCHOOL 1 A

*We **went on holiday** to Lemmer. It's a small place in Friesland. When we **went sailing**, with our **thirty-seven foot long** boat, that is called baltic numb", it was raining quite badly. We were **in the middle of** the Ijselmeer, and we **had to come back to the dock**, quickly. We just **managed to** place ourselves within the **protective***

*walls of the dock, When the **lightning started to strike**. It missed our boat, luckily, but it hit a tree that was standing somewhere in the town. Luckily the **firemen managed to stop the fire.** "*

GR structure (2)	thirty-seven foot long, managed to
GR complement (3)	went sailing, had to, managed to
LEX compound (1)	firemen
LEX particle (1)	went on holiday
LEX collocation (2)	protective walls, lightning started to strike
LEX fixed phrases (2)	in the middle of, come back to

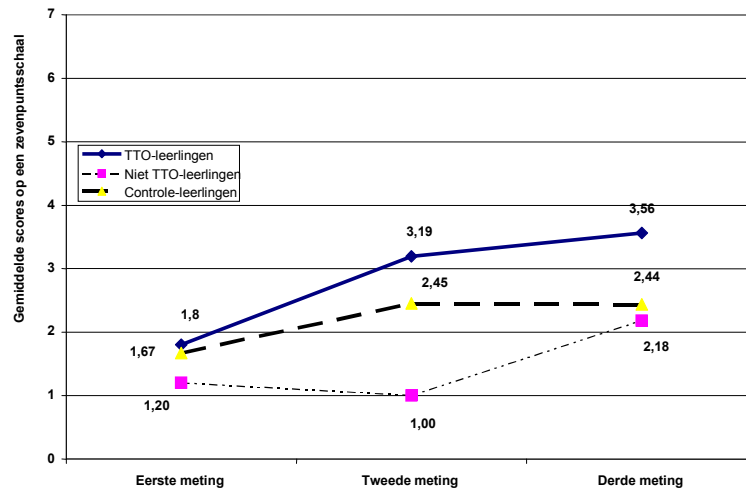
TEKST VAN TTO LEERLING VAN SCHOOL 1 B

*The most awful thing that happend during my summer holiday was when I was camping in France near a forest. I **woke up** in the night because of a lot of screams. When i looked outside there was a fire in the forest. Immediatly I **woke my parents and brother up** and we went to the car to drive away. We went to a **nearby** cliff to watch the fire but after two hours we **decided to** find a hotel somewhere **nearby**. We stayed there for the night and after that we went back to Holland. We **stopped in Swiss and Germany to sleep** for a night. Wben we came home the insurance **paid us a bit back** but we still lost a lot of stuff. My parents still wanted to go to Germany for a short vacation but me and my brother really **weren't in the mood to** do that.*

GR structure (0)	
GR complement (3)	decided to, stopped to, wanted to
LEX compound (2)	nearby, nearby
LEX particle (3)	went back to, woke my parents and brother up, woke up
LEX collocation (0)	
LEX fixed phrases (2)	weren't in the mood to, paid us back

Leren TTO-leerlingen Engels sneller en beter schrijven?

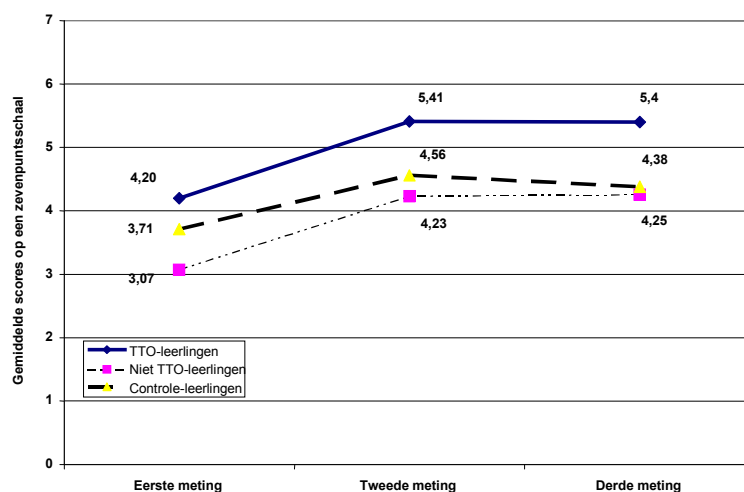
De schrijfpredaties tijdens drie metingen van de drie groepen leerlingen zijn weergegeven in grafiek 1.



Grafiek 1. Globale oordelen schrijfvaardigheid in klas 1 op drie meetmomenten

De leerlingen beginnen op een verschillend niveau. Leerlingen van TTO-classes en uit de controleklassen presteren enigszins beter dan de leerlingen uit de niet TTO-classes. De gegevens van de tweede meting tonen dat de TTO-leerlingen een grote sprong maken. Ze presteren veel beter dan de leerlingen uit de niet TTO-classes. De leerlingen uit de controleklassen gaan ook goed vooruit, maar nog niet zo goed als de TTO-leerlingen. Aan het einde van het jaar 2007-2008 zijn de verschillen glashelder. De leerlingen uit de TTO-classes zijn leerlingen uit de controleklassen én de niet TTO-classes significant voor. Hun prestaties zijn (op een zespuntsschaal) 1,1 tot 1,5 punten beter.

In klas 3 beginnen de drie groepen leerlingen ook op verschillende niveaus. De TTO-leerlingen zijn significant beter dan de niet TTO-leerlingen, maar niet significant beter dan die van de controleleerlingen. De verschillen tussen de drie groepen leerlingen groeien tijdens het jaar, totdat de TTO-leerlingen aan het einde van het derde jaar significant beter presteren. Zij scoren dan 1 á 1,2 punten hoger dan de twee andere groepen leerlingen.



Grafiek 2. Globale oordelen schrijfvaardigheid in klas 3 op drie meetmomenten

Bereiken TTO-leerlingen het niveau van een native speaker met betrekking to vormkenmerken?

In het taalgebruik van de TTO-ers aan het eind van de derde klas (gemiddeld tussen niveau vijf en zes) valt vooral het natuurlijke taalgebruik op. Het volgende willekeurig gekozen stukje taal van een TTO-leerling uit de eerste afname (toen al op niveau 6, herhaald van Tabel 1) is illustratief. De leerling gebruikt lange, correcte, complexe zinnen van gemiddeld 20 woorden. Verder valt het correcte gebruik van soms complexe tijdsuitdrukkingen op (bv. *were walking, had walked*), goed gebruik van vocabulaire (bv. *gully, imaginary, steep*) en het gebruik van allerlei grammaticale en lexicale chunks (vet gedrukt in de tekst). Toch is het nog niet perfect, want her en der staat een Nederlands woord met een gegokte Engelse spelling ‘*varrens*’ en een Nederlandse uitdrukking ‘*I was so warm*’ i.p.v. ‘*I was so hot*’. Ook is er ergens een woordje weggefallen en het woord *ourselves* is niet goed gespeld, maar dit zijn ook voor native speakers veel voorkomende probleempjes.

The most awful thing that ever happened to me during the summer vacation happened two years ago in England. We were walking through the in the mountains when we got lost. We thought the path went through a gully along with a little stream. when we had walked for a while the stream suddenly fell down ten meters and the imaginary path ended with a tree that hung over the waterfall. We didn't want to walk all

*the way back, so we climbed the side of the gully and ended up in a steep meadow with varrens **higher than ourselves**. Then **out of nowhere** there suddenly was a path. We followed it and came **at the foot of the mountain** at a lake. I was so warm I **jumped in with clothes and all**. (134 woorden)*

In het lopende onderzoek zullen allerlei andere variabelen zoals zinslengte, complexiteit van zinnen, soorten fouten, enz. in kaart worden gebracht. Deze gegevens zullen worden vergeleken met teksten van native speakers van de zelfde leeftijd en het zelfde niveau, maar als we alleen naar de vormkenmerken van de taal kijken, kunnen we concluderen dat op niveau 6 weinig foutjes worden gemaakt op grammaticaal niveau (verkeerd gebruik van werkwoordsvormen) of chunks en dat er geen sprake is van de fossilisatie die in bijvoorbeeld de Canadese immersionprogramma's gevonden is.

Leren TTO-leerlingen het Engels authentieker gebruiken?

De derde vraag was of TTO-leerlingen het Engels ook anders verwerven. Zijn ze in staat het Engels authentieker te gebruiken dan de reguliere- en controleleerlingen? Voor het beantwoorden van deze vraag analyseerden we de verschillen van het gebruik van chunks op verschillende taalvaardigheidsniveaus. De gegevens zijn afkomstig van de teksten van de eerste afname (zie grafiek 2).

Aan dit artikel is een tentatieve studie van Antoniou (2008) voorafgegaan. Zij analyseerde twee groepen, leerlingen met TTO en zonder TTO (de niet-TTO-leerlingen en controleleerlingen samengenomen). Zij toonde aan dat leerlingen met TTO inderdaad in het totaal (correct en incorrect) significant meer chunks gebruikten dan de leerlingen zonder TTO. Ook ten aanzien van het aantal correcte chunks verschilden de twee groepen. De leerlingen met TTO hadden significant meer correcte chunks dan de leerlingen zonder TTO. Er werden geen significante verschillen voor het aantal incorrecte chunks gevonden.

Met betrekking tot het type chunks waren er geen verschillen voor grammaticale chunks, maar wel voor lexicale chunks. De TTO-leerlingen scoorden significant hoger dan de leerlingen zonder TTO. Binnen de verschillende lexicale chunks is een significant verschil geconstateerd. De leerlingen met TTO scoorden hoger dan de leerlingen zonder TTO.

Omdat wij in de studie drie groepen leerlingen (TTO, niet-TTO en controle) onderscheiden, zijn de analyses voor drie groepen leerlingen uitgevoerd. Het beeld verandert dan enigszins. Tussen TTO- en niet-TTO-leerlingen blijven de

significante verschillen bestaan. Tussen de TTO-leerlingen en de controlegroepen bestaan geen significante verschillen.

De schijfproducten zijn holistisch geëvalueerd en het authentiek taalgebruik kan bewust of onbewust een rol gespeeld hebben bij het toekennen van een score. Dat blijkt ook uit de correlatie tussen het globale taalvaardigheidniveau en het totaal aantal chunks (Pearson's $R = .53, p < .001$). Vervolgens is nagegaan of tussen de drie groepen leerlingen verschillen bestaan in het aantal chunks dat zij per taalvaardigheidniveau gebruiken. Als TTO-leerlingen al op een lager taalvaardigheidniveau meer chunks gebruiken, dan zou dat een eerste indicatie zijn voor de constatering dat de TTO-leerlingen niet alleen sneller en beter, maar ook anders leren. Tot op zekere hoogte blijkt dat ook het geval te zijn. In alle drie groepen neemt het aantal chunks per taalvaardigheidniveau gestaag toe. De TTO-leerlingen tenderen er toe relatief meer chunks op een lager schrijfvaardigheidniveau te gebruiken.

Conclusies

Net als in het onderzoek van Huibregtse (2001) blijkt dat TTO-leerlingen de Engelse taal sneller en beter leren. Aan het eind van de derde klas is de algemene taalvaardigheid van TTO-leerlingen significant hoger dan van de niet-TTO en controlegroep. Als we kijken naar de kwaliteit van het Engels van de TTO-leerlingen aan het eind van het derde jaar (gemiddelde score 5.5) dan valt op dat er nauwelijks het soort vormfoutjes voorkomen die zouden kunnen fossiliseren. Wat betreft de vraag of TTO-leerlingen de taal ook anders leren, met name met betrekking tot verwerving van authentiek taalgebruik en lexicale chunks in het bijzonder, kunnen we ook constateren dat die aanname juist was. TTO-leerlingen gebruiken relatief meer chunks op een lager taalvaardigheidniveau.

Een verrassing in dit onderzoek is het hoge niveau van de controlescholen. Binnen TTO-scholen worden leerlingen voor de TTO-stroom geselecteerd op basis van Citoscores en motivatie, en het feit dat er zulke grote verschillen zijn gevonden tussen TTO en niet-TTO-leerlingen zal ook gedeeltelijk verklaard kunnen door die factoren. De leerlingen van de drie controlescholen beginnen echter in beide klassen (eerste en derde klas) op bijna hetzelfde niveau als de TTO-leerlingen, en in beide klassen groeien ze sneller dan de niet-TTO-leerlingen, maar vooral in het eerste jaar lijken ze ook eerder een plateau te bereiken en aan het eind van de jaren is het verschil met de niet-TTO-leerlingen weer ingelopen. In de tweede helft van het derde jaar groeien de drie groepen bijna niet meer, maar de TTO-groep behoudt haar voorsprong

op de andere twee groepen, terwijl de controlegroep weer wat terugvalt. Dus ondanks het feit dat de controlegroepen op hoog niveau beginnen, krijgen de TTO-leerlingen een voorsprong die niet meer in te halen is. Dit zou geduid kunnen worden als het TTO-effect: de TTO-leerlingen krijgen meer gelegenheid voor het verkrijgen van nieuwe input en het verwerken van hun kennis in de output van de taal.

Wat betekent dit voor het taalonderwijs in de volgende 15 jaar? Als wij in het traditionele taalonderwijs een hoger taalvaardigheidsniveau voor de leerlingen willen bereiken moet meer tijd worden besteed, moet meer met taal gedaan worden (en niet alleen met Engels maar ook met Frans, Duits, Spaans, Chinees, en Arabisch) en moet vooral ook meer in de doeltaal worden gecommuniceerd. Dit is al jarenlang bekend. Dit principe in de reguliere, dagelijkse praktijk van het vreemdetalenonderwijs realiseren is en blijft moeilijk (vergelijk de evaluatie van het vreemdetalenonderwijs in de basisvorming door de inspectie van het onderwijs uit 1998). In de context van TTO blijken daarvoor meer en betere mogelijkheden te bestaan. Leerresultaten van TTO-leerlingen verbeteren op korte termijn en de eindresultaten zijn beter. De stimulering van TTO voor grote groepen leerlingen leidt tot beter geschoolde leerlingen in 2024.

Ons advies voor de toekomst?

Tweetalig onderwijs heeft in de huidige verschijningsvorm positieve effecten op de prestaties voor Engels en brengt een andersoortig leerproces bij leerlingen op gang. Laat vooral de scholen zelf experimenteren en bepalen hoe zij TTO-onderwijs kunnen invoeren, maar laat de scholen wel blijven netwerken om van elkaar te leren. Door de toenemende vraag naar tweetalige docenten zullen de competentieprofielen van de leraren geleidelijk veranderen in de richting van talig geschoolde vakdocenten. Deze nieuwe docenten zullen vernieuwingen en verbeteringen meenemen naar alle sectoren van het onderwijs. De kans op vernieuwing van het bestaande vreemdetalenonderwijs wordt daardoor ook steeds groter, door opleiding en disseminatie in de praktijk.

Maar hoeveel uur per week is genoeg om positieve effecten te bereiken? Conform de criteria voor tweetalig onderwijs wordt / mag 50% van de lessen in het Engels (of andere vreemde taal) gegeven worden. Het aantal lessen waarin de vreemde taal wordt gebruikt gaat van 4 uur naar 14 uur per week (28 lessen gedeeld door 2). Welke derivaten kunnen voor het reguliere voortgezet onderwijs worden afgeleid?

1. Het complete concept van TTO voor alle scholen
2. Gedeeltelijk TTO (versterkt vreemdetalenonderwijs) voor alle scholen, 25% van de lessen in de vreemde taal. Leerlingen krijgen dan 7 uur in plaats van 14 uur.
3. Variant 2 met individueel verblijf in het buitenland
4. Volledig TTO in blokken van 4 weken per jaar

Het openen van innovatietrajecten is binnen de Wet op het Voortgezet Onderwijs geen probleem. Variant 2 zou tot gevolg kunnen hebben dat het meer authentiek taalgebruik niet op gang komt. Het experimenteren met tijd is essentieel, en nieuwe ontwikkelingen moeten longitudinaal gevolgd worden. De combinatie van TTO in blokken met een individueel verblijf in het buitenland lijken veel beloftevoller.

Referenties

- Admiraal, W., Westhoff, G., & de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in the Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation* 12 (1), 75 - 93.
- Antoniou, T. (2008). *The acquisition of language chunks in L2 learning*. MA-thesis Rijksuniversiteit Groningen.
- Baker, C. (1993). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Berns, M., de Bot, K., & Hasebrink, U. (2007). *In the presence of English. Media and European youth*. New York: Springer.
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: aspects of theory, research and practice*. New York: Longman.
- Eyckmans, J., Boers, F., & Stengers, H. (2007). Identifying chunks: Who can see the wood for the trees? *Language Forum*, 33 (2), 85-100.
- Genesee, F. (1987). *Learning through two languages. Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, MA.: Newbury House.
- Harley, B., Allen, P., Cummins, J., & Swain, M. (Eds.). (1990). *The development of second language proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huibregtse, I. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. PhD, University of Utrecht.

- Lyster, R. (1998). Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms. *Language Learning*, 48 (2), 183-218.
- Pawley, C. (1985). How bilingual are French immersion students? *The Canadian Modern Language Review*, 41, 865-876.
- Struijk W.A. (2007). *Leerstijverschillen tussen VWO- en TTO-leerlingen*. MA-thesis ICLON, Universiteit Leiden.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M., & Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Westhoff, G. J. (1994). *Tweetalig onderwijs in de praktijk*. Utrecht: IVLOS.

Hoofdstuk 12

Spreekvaardigheidsdidactiek en ICT

Alessandra Corda

Expertisecentrum MVT, ICLON, Universiteit Leiden

Ton Koenraad

Hogeschool Utrecht

Maartje Visser

CPS

Samenvatting

In deze bijdrage worden eerst de redenen uiteengezet van de groeiende belangstelling voor spreekvaardigheid. Vervolgens wordt geanalyseerd hoe in de toekomst ICT effectief ingezet zou kunnen worden om de mondelinge vaardigheden te ondersteunen, bij oefenen en toetsen, doordat

- 1) de voorwaarden die een gunstig effect hebben op de taalverwerving (Chapelle, 1998; Westhoff, 2008) makkelijker worden gerealiseerd, en/of
- 2) de tijd die docenten en leerlingen tot hun beschikking hebben, efficiënter wordt gebruikt, en/of
- 3) het toetsen van de talenkennis betrouwbaarder en/of efficiënter wordt.

Inleiding

ICT is nog steeds geen vanzelfsprekend onderdeel van de mvt-lessen in het Nederlandse onderwijs. Momenteel wordt bij Nederlands en mvt bijna 80% van de lestijd met papieren leermiddelen gewerkt, tegenover een gemiddelde voor alle lessen van rond 70% (SLO, 2007). Toch krijgen workshops rond ICT altijd veel belangstelling op congressen en studiedagen. Komt dit omdat mvt-docenten vinden – of hopen - dat ICT een oplossing kan bieden voor een aantal problemen?

Er valt, althans volgens de inspectierapporten (Inspectie van het Onderwijs, 2004), namelijk wel wat te verbeteren aan de effectiviteit van het mvt-onderwijs. Één van de aspecten waaraan meer aandacht moet worden besteed, is spreekvaardigheid. Leerlingen worden te weinig uitgedaagd om de vreemde taal te gebruiken in authentieke communicatieve situaties. Docenten noemen als obstakels onder andere de grootte van de groepen en het ontbreken van een duidelijke opbouw van het spreekvaardigheidcurriculum.

Kan ICT, die naar verwachting in de toekomst veel meer in het mvt-onderwijs zal worden ingezet (Davies, 2008), helpen om deze problemen op te lossen? In onze bijdrage proberen we deze vraag te beantwoorden.

Waarom meer aandacht voor spreekvaardigheid?

Hieronder schetsen we een aantal ontwikkelingen en behoeften op nationaal en internationaal niveau waardoor de aandacht voor spreekvaardigheid toegenomen is en – naar onze mening – alleen maar zal groeien.

Paradigmawisseling in vreemdetalendidactiek en vreemdetalensyllabi

Het onderzoek naar tweedetaalverwerving en de vreemdetalendidactiek hebben een ontwikkeling doorgemaakt, die weerspiegeld wordt in de structuur van taalsyllabi. In de jaren '70 werd voornamelijk vanuit een notioneel-functionele taalsyllabus gewerkt. In het begin van de jaren '80 werd er een omslag gemaakt naar de communicatieve syllabus (Breen, 1987) en eind jaren '80 werd de trend richting taakgebaseerd taalleren in gang gezet (Prabhu, 1987; Nunan, 1989; Skehan, 1994; Willis, 1996). De laatste jaren wordt er veel gepubliceerd over taakgebaseerd taalleren (Ellis, 2003; Nunan, 2005; in Nederland Moonen et al, 2006; Moonen, 2008; Driessen et al, 2008). In de taakgebaseerde benadering is er meer aandacht voor de productieve vaardigheden, omdat de taken zo

geconstrueerd zijn dat taalleerders gestimuleerd worden verschillende communicatieve vaardigheden te gebruiken, in plaats van alleen met een bepaalde structuur, functie of vocabulaire te oefenen. Talenquests (www.talenquest.nl) zijn hiervan een voorbeeld (zie ook Richters & Visser, 2007).

Politieke ontwikkelingen en economische behoeften

Naast didactische veranderingen dragen politieke ontwikkelingen en economische behoeften bij aan de toenemende aandacht voor (mondelinge) taalvaardigheid. Zo hebben de EU-landen zich in 2002 in Lissabon uitgesproken over het belang van moderne vreemde talen voor de kenniseconomie van Europa, met een actieplan (Europese Commissie, 2003) en daaruit voortvloeiende nationale activiteitenprogramma's tot gevolg. In het Nederlandse Activiteitenprogramma moderne vreemde talen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2006) werd onder meer gepleit voor beschikbaarheid van kwalitatief (blijvend) goed opgeleide leraren, aantrekkelijker taalonderwijs en extra aandacht voor spreek- en luistervaardigheid. In het Nederlandse bedrijfsleven heerst al jaren het beeld dat men veel omzet misloopt door de gebrekkige mondelinge vaardigheden in Duits en Frans (Fenedex, 2007). Met de beheersing van Engels gaat het beter (zelfs uitstekend in de ogen van buitenlanders), maar het is niet zo goed als de meeste Nederlanders denken (Onderwijsraad, 2008; Onna & Jansen, 2008).

Invoering van het Europees Referentiekader

In aansluiting op de hierboven geschetste ontwikkelingen en behoeften is het ERK ingevoerd. Na de koppeling tussen ERK en kwalificatiestructuur in het mbo (Liemberg, 2001) en de ontwikkeling van ERK-gerelateerde instrumenten (Liemberg & Meijer, 2004), zijn vanaf augustus 2007 de kerndoelen en eindtermen moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs gekoppeld aan het ERK, met streefniveaus voor de onderbouw en eindniveaus voor de bovenbouw (Noijons & Kuiper, 2006).

Op scholen leidt de invoering van het ERK tot bewustwording van de wijze waarop gewerkt wordt aan de ontwikkeling van taalvaardigheid, omdat in het ERK per deelvaardigheid (lezen, luisteren, spreken, gesprekken voeren, schrijven) een streef- of eindniveau behaald moet worden. Als docenten hun leermiddelen en didactische aanpak analyseren, blijkt gespreksvaardigheid vaak

structureel te weinig aandacht te krijgen. Om hieraan tegemoet te komen, hebben de landelijke pedagogische centra handreikingen en lesmateriaal voor spreekvaardigheid ontwikkeld (Boer et al., 2008 en de resultaten van het project *Echt wél: Talen BBL*, <http://www.cps.nl/talencentrum/talenbbl>).

Onderwijspraktijk

Er zijn duidelijke aanwijzingen dat weinig gebruik gemaakt wordt van de doeltaal als voertaal in de taallessen, dat leerlingen weinig gestimuleerd worden om in de vreemde taal te spreken en dat docenten mogelijkheden voor levensechte communicatie (bijvoorbeeld in het kader van internationalisering) grotendeels onbenut laten (Inspectie van het Onderwijs, 2004; Hermans, 2006).

Als scholen aan internationalisering werken - en dat doet 60% van de vo-scholen (Nuffic, 2007) - dan wordt dit vaak niet structureel aan het curriculum gekoppeld: slechts 2,4% van de vo-scholen heeft een meerdaagse uitwisseling met het buitenland. Er is een grote variatie in de wijze waarop internationalisering vormgegeven wordt (Onderwijsraad, 2005; een interessant voorbeeld zijn de ELOS-scholen, zie <http://www.elos.europeesplatform.nl/>). Op dit punt is zeker winst te behalen en ICT kan daaraan een belangrijke bijdrage leveren.

Voorlopige conclusies

Er zijn kortom maatschappelijke en economische behoeften, politieke ontwikkelingen en didactische inzichten die pleiten voor een verschuiving in de huidige onderwijspraktijk, met als doel een hoger niveau van mondelinge taalbeheersing door de leerlingen. Steeds meer taaldocenten ervaren het lage spreekvaardigheidsniveau als een probleem, maar ze missen vaak het didactische repertoire om leerlingen te begeleiden naar échte communicatie.

Dit ervaren de meeste taalleraren als ze leerlingen met levensechte spreektaken confronteren, bij voorbeeld in de vorm van een taaldorp (Nieuwenhoven et al., 2008).

Leerlingen moeten natuurlijk eerst woorden en chunks uit het hoofd leren. Echter, deze geleerde kennis moet vervolgens niet uitsluitend in voorgestructureerde dialogen toegepast worden, maar in vrije communicatieve situaties, omdat je anders nooit de compensatiestrategieën leert die nodig zijn in de echte wereld. Taalleeractiviteiten waarbij leerlingen leren reageren op onverwachte situaties en worden uitgedaagd om zelf situaties in de vreemde taal

te creëren (Di Pietro, 1987) zouden daarom in de dagelijkse onderwijspraktijk veel vaker moeten voorkomen. Het probleem voor de docenten ontstaat doordat bij dergelijke activiteiten leerlingen minder correct taalgebruik uiten (maar wel met meer ‘fluency’), wat niet aansluit bij de op ‘accuracy’-getrainde taaldocenten. Docenten willen het onderwijs organisatorisch beheersbaar en controleerbaar houden, vanuit het oogpunt van kwaliteit. Ze willen wel de leerlingen zo veel mogelijk aan het woord laten, maar tegelijkertijd willen ze ook zoveel mogelijk feedback geven: leerlingen moeten immers niets verkeerd aanleren. Een balans vinden tussen deze verschillende doelstellingen is geen sinecure.

In de komende jaren zal geïnvesteerd moeten worden in de mogelijkheden om docenten beter te ondersteunen bij het vormgeven van spreekvaardigheidsonderwijs. ICT kan daarbij hulp bieden, zoals geschetst wordt in de volgende paragraaf.

De rol van ICT bij spreekvaardigheid

Hoe zou ICT ingezet kunnen worden om het oefenen en het testen van spreekvaardigheid het beste te ondersteunen? Om deze vraag te beantwoorden, moeten we eerst een beeld hebben van de technische mogelijkheden. Als uitgangspunt nemen we de computerfuncties zoals onderscheiden in Corda & Westhoff (2000) en Westhoff (2002). In die publicaties werd de meerwaarde van iedere functie voor het leren van vreemde talen beschreven op basis van wat bekend is uit tweedetaalverwervingsonderzoek. Met name de functies van de computer als inputverschaffer en de computer als communicatiemedium kunnen in potentie effectieve spreekvaardigheid ondersteunen. De opmerkingen die toen zijn gemaakt gelden nog steeds: er zijn echter wel veel nieuwe mogelijkheden bij gekomen voor beide functies, die we hieronder nader beschrijven.

(Modified) input voor spreekvaardigheid

Er is brede consensus onder tweedetaalverwervingsonderzoekers dat input op maat bevorderlijk is voor het taalverwervingsproces (Ellis, 1994). Eén van de problemen die docenten hebben bij het trainen van spreekvaardigheid is: hoe zorg ik ervoor dat leerlingen in contact komen met zoveel mogelijk gevarieerde voorbeelden van realistische interactie en monologen van adequaat niveau? Het

aanbod dat men in leergangen vindt is niet voldoende en zoeken op Internet levert vaak kijk- en luistermateriaal op dat te moeilijk is voor leerlingen.

Soms gaan docenten daarom zelf materiaal ontwikkelen. Een voorbeeld van dit materiaal zijn de video's voor Duits die in het project 'Videos zum Sprechen' zijn ontwikkeld (Corda & Daniëls, 2006; Boer et al., 2008; Nieuwenhoven et al., 2008). Het zijn korte gesprekken met native speakers, die door de docenten zelf in Münster zijn opgenomen en vervolgens ondertiteld. Ook zijn pauzes toegevoegd, zodat leerlingen een deel van de dialoog desgewenst kunnen opzeggen. Het materiaal wordt ingezet met vmbo-leerlingen, om in de klas en ook thuis te oefenen met chunks. Dit is een voorbeeld van modified input, waarbij de ondertiteling authentiek materiaal toegankelijker maakt.

Multimediale annotaties en markeringen hebben een potentieel gunstig effect voor het taalverwervingsproces (Chapelle, 1998). Iedereen kan tegenwoordig digitale opnames maken, bewerken en ondertitelen, en die opnames via sites zoals YouTube beschikbaar stellen. Een digitale fotocamera waarmee men ook korte videofragmenten kan opnemen is genoeg, samen met een gratis programma zoals MovieMaker, standaard aanwezig op iedere Windows-computer.

De ontwikkelingen op dit gebied gaan razendsnel. Er bestaan al annotatietools voor videofragmenten die via het web aangeboden worden, zoals dotSub. Gebruikers hoeven geen software te downloaden of te installeren, maar maken de ondertiteling rechtstreeks in hun browser. De video's kunnen dan, inclusief de ondertiteling in de taal naar keuze, getoond worden op weblogs en andere websites. Er komen steeds meer gebruikersvriendelijke auteursomgevingen beschikbaar waarmee op een flexibele manier online multimediale taalleeractiviteiten kunnen worden gemaakt, door (streaming) audio, video en tekst op een webpagina te combineren. Zo bieden software templates uit de Rich Internet Applications-serie van de Universiteit van Michigan de mogelijkheid om asynchrone mondelinge communicatie te ondersteunen door bijvoorbeeld op een webpagina een videofragment uit YouTube te combineren met een audiorecorder, zodat een mondelinge reactie op het fragment gegeven kan worden.

Voorals de opkomst van streaming audio en video (en, hieraan gerelateerd, podcasting en vodcasting) maakt het mogelijk dat gebruikers zonder noemenswaardig kwaliteitsverlies audio- en videofragmenten via het

web kunnen bekijken, downloaden en verspreiden. Ook cruciaal in de komende jaren wordt de mogelijkheid om al dit materiaal via mobiele, draagbare digitale apparaten (zoals mobiele telefoons, PDA's, MP3-spelers, iPods) te gebruiken. Voor de inzet van deze apparaten om talen te leren is het acroniem MALL (Mobile Assisted Language Learning) al een aantal jaren in omloop. MALL is tot nu toe vooral weinig innovatief toegepast, voor grammaticale en lexicale oefeningen, geheel in de traditie van 'behavioristic' (Warschauer, 1996) of 'instructional' (Wyatt, 1987) CALL (Computer Assisted Language Learning). Het wordt nu vaker ingezet om luister- en spreekvaardigheid te ondersteunen, en dit gebruik zal naar verwachting toenemen (Kukulska-Hulme & Shield, 2008).

Asynchroon spreken via de computer

Het feit dat MALL vooral voor grammatica en vocabulaire wordt ingezet bewijst dat de dominante visie onder docenten nog steeds die van traditioneel CALL is, en van de computer als tutor (Taylor, 1980), die de studenten helpt bij zelfstudie door gericht feedback op antwoorden te geven en scores te onthouden. Het is een behavioristisch leermodel, waarbij interactie met anderen, binnen of buiten het klaslokaal, geen rol speelt. Maar de computer wordt in het taalonderwijs steeds vaker voor (met name asynchrone) communicatie ingezet. Mede dankzij de ondersteuning die zogenaamde 'Web 2.0'-toepassingen bieden voor kennisdeling, interactie en samenwerking, heeft het computerondersteund taalonderwijs kunnen evolueren tot wat nu wel het 'open model' genoemd wordt (Bax, 2003).

Al begin jaren negentig was het mogelijk om de computer als digitale recorder te gebruiken, om spraak op te nemen. Maar de echte meerwaarde voor het taalonderwijs is ontstaan op het moment dat digitale spraakopnames makkelijk via het web aan anderen beschikbaar konden worden gesteld. Er bestaan op dit moment verschillende softwaretoepassingen die gebruik maken van een zogenaamde 'voiceboard', een website waarop audioberichten kunnen worden geplaatst. De opnames worden met een digitale recorder gemaakt die in de website is geïntegreerd. Sommige toepassingen zijn gratis (Vaestro, Chinswing, Gong), anderen niet (Wimba, Voicemailboard). Sommige toepassingen kunnen in een elektronische leeromgeving (ELO) worden geïntegreerd, met als voordeel dat leerlingen niet apart hoeven in te loggen en dat de voiceboards afgeschermd worden.

In Nederland is in het hoger onderwijs ervaring opgedaan met Wimba, in het voortgezet onderwijs met het Voicemailboard (Corda & Daniëls, 2006; Daniëls, 2006; Corda, 2007a) en met Gong in combinatie met Moodle. Deze toepassingen voor asynchrone communicatie bieden duidelijk meerwaarde voor communicatie met buitenlandse leerlingen in uitwisselingsprojecten (zie het gebruik van het Voicemailboard voor Duits in Daniëls, 2006).

Andere voordelen die docenten melden zijn:

- de extra oefen- en feedbackmogelijkheden. Spreekvaardigheid kan ook buiten het klaslokaal worden geoefend en via het voiceboard zijn de opnames toegankelijk voor de docent, die desgewenst feedback kan geven;
- het feit dat leerlingen meer durven te spreken dan in de klas, en meer tijd aan spreekvaardigheid besteden. Leerlingen voelen zich 'beschermd' door de computer en ze mogen de opname herhalen tot ze tevreden zijn. Dan pas gaan ze die uploaden op de voiceboard. Dit alles betekent ook dat ze ongemerkt meer oefenen;
- het werkt motiverend, niet alleen vanwege de inzet van ICT, maar ook omdat de opnames van andere leerlingen te horen zijn op het voiceboard.

Andere interessante Web 2.0-toepassingen zijn Voicethread, waarmee men documenten, video en afbeeldingen van ingesproken commentaar kan voorzien, en het eveneens gratis uTipu, waarmee de gebruiker video's kan maken, terwijl hij een digitaal document of een afbeelding van audiocommentaar voorziet. Deze techniek, die 'screencast' heet, is tot nu toe vooral toegepast om feedback aan studenten te geven (Stannard, 2008), maar kan ook door leerlingen worden ingezet, bijvoorbeeld om afbeeldingen of een PowerPoint presentatie toe te lichten.

Samenvattend kunnen we concluderen dat toepassingen voor asynchrone communicatie potentiële meerwaarde voor het mvt-onderwijs hebben. Ze stellen geen grote eisen aan netwerk en infrastructuur op scholen, zijn relatief goedkoop en kunnen makkelijk in de lessen en in het curriculum worden geïntegreerd, omdat ze geen organisatorische veranderingen vereisen. Tenslotte lenen ze zich ook voor gebruik via MALL. Dit alles maakt deze toepassingen in de toekomst veelbelovend voor de ondersteuning van spreekvaardigheid.

Synchroon spreken via de computer

Synchrone audio- en videocommunicatie heeft in potentie ook veel meerwaarde voor het talenonderwijs. Gratis programma's zoals Skype kunnen op iedere school worden ingezet - in de portable versie, op een USB-stick, die geen installatie op de lokale computer vereist en dus geen aanpassingen van het schoolnetwerk vraagt. Dat dit niet massaal gebeurt, heeft uitsluitend te maken met organisatorische en logistieke aspecten. Het vinden van buitenlandse leerlingen die als gesprekspartners willen optreden is niet eenvoudig. Er moeten afspraken worden gemaakt over het tijdstip van het gesprek, en natuurlijk de onderwerpen. Er zijn ook technische barrières: docenten willen graag controle hebben over wat de leerlingen doen, terwijl het moeilijk is om een gesprek via Skype op te nemen en te bewaren voor feedback. Synchrone communicatie met Skype is niet eenvoudig te realiseren (Bouman et al., 2007; Corda, 2007b). Daarom is te verwachten dat hiermee, ook in de toekomst, structureel weinig op scholen zal gebeuren.

De hierboven genoemde obstakels gelden trouwens voor alle vormen van synchrone communicatie, dus ook voor videoconferencing. Videoconferencing wordt echter wel succesvol ingezet voor afstandsonderwijs. In het noorden van het land wordt nu Fries op deze manier gegeven, zodat leerlingen die verspreid zitten op verschillende locaties les kunnen krijgen (Jonkman, 2008).

Een aparte categorie toepassingen waarmee synchrone communicatie mogelijk is, zijn die voor driedimensionele virtuele werelden of 'virtual reality' (Second Life, Lively, Active Worlds), die gezien worden als dé volgende stap in de evolutie van het Internet. Voor het taalonderwijs kunnen zij bijdragen aan het creëren van een krachtige en flexibele omgeving voor het realiseren van taakgerichte taalactiviteiten. De mogelijkheden voor spraak en chat in combinatie met de virtuele context vormen daarbij de ingrediënten voor de situering van oefening en realistische toetsing van mondelinge, communicatieve vaardigheden. In het project 'ViTAAL' (Koenraad, 2008a, 2008b; Nieuwenhoven et al., 2008) is onderzocht of en hoe door de inzet van virtuele werelden een werk- en toetsvorm als een taaldorp vaker en flexibeler in te zetten en op grotere schaal te realiseren is, met name door leraren in opleiding te betrekken bij de uitvoering. Technische drempels en organisatorische problemen vormen echter nog een groot obstakel voor de schaalbaarheid van deze oplossing.

De computer aan het woord: automatische spraakherkenning en text-to-speech

Kun je met een computer een gesprek voeren? Hoewel automatische spraakherkenning steeds meer wordt ingezet (bijvoorbeeld bij informatiediensten, zoals die van de Nederlandse Spoorwegen, en reserveringssystemen), is in de toepassingen daarvan voor het taalonderwijs weinig vooruitgang geboekt in de afgelopen vijftien jaar. De reden is dat automatische spraakherkenning van niet-native speakers erg moeilijk is. Commerciële software voor het zelfstandig leren van talen met ingebouwde spraakherkenning werd op de markt gebracht medio jaren negentig van de vorige eeuw en is sindsdien niet substantieel verbeterd.

Ondanks de tekortkomingen, ontstaat via automatische spraakherkenning wel interactie met de computer: bijvoorbeeld wanneer de gebruiker één van drie mogelijke antwoorden op een vraag voorleest, en de software vervolgens een bepaalde reactie laat horen. Althans, als de zin wordt herkend: als dit niet het geval is, weten de gebruikers niet precies wat ze moeten doen om hun uitspraak te verbeteren, behalve luisteren naar een model en herhalen. Vermoedelijk zit de didactische winst uiteindelijk niet zo zeer in memorisering en uitspraaktraining, omdat de feedbackmogelijkheden tekort schieten, maar in het feit dat de taalleerder in een beschermde omgeving interactief oefent, zodat de angst om een vreemde taal te spreken minder wordt. Het is in ieder geval belangrijk op de hoogte te zijn van de beperkingen van automatische spraakherkenning op de commerciële CD-ROMS. Men kan bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad instellen: maar bij de hogere niveaus worden native speakers vaak ook niet herkend. Bij de lagere niveaus wordt je stem herkend, ook als je in het Frans reageert op een Engelse vraag. Recent uitgevoerd experimenteel onderzoek (Neri et al., 2008), met betere spraakherkenningssoftware voor Nederlands als vreemde taal, laat wel interessante nieuwe ontwikkelingen zien voor uitspraaktraining, hoewel de resultaten voorlopig niet direct inzetbaar zijn in de onderwijspraktijk. In het experiment was de groep die automatische computerfeedback had gekregen meer vooruitgegaan in de uitspraak van problematische klanken dan de groep die geen feedback had gekregen.

Het kost echter veel investeringen om deze systemen te ontwikkelen en op de markt te brengen. Het is daarom niet te verwachten dat in de komende jaren software met automatische spraakherkenning op grote schaal op scholen zal worden ingezet. Het gebruik zal beperkt blijven tot de producten voor

zelfstudie, die zich richten op de volwassen taalleerders. Bovendien is in de toepassingen van automatische spraakherkenning de computer niet zo zeer een gesprekspartner, maar een tutor die de uitspraak beoordeelt en zijn reactie hierop afstemt.

Breder gebruik zouden echter de zogenaamde 'text to speech' (TTS) toepassingen kunnen krijgen. Op veel websites (bijvoorbeeld die van Acapela) is het nu mogelijk om een tekst in te typen in verschillende talen en vervolgens die te laten 'voorlezen' door een gecomputeriseerde stem. Ook in Windows is er standaard een TTS-functie. TTS is geen goed voorbeeld van natuurlijke intonatiepatronen, maar is wel een handig hulpmiddel om de uitspraak van geïsoleerde woorden te controleren. Anders dan spellingcheckers, is het nagenoeg onbekend onder taaldocenten en leerlingen (Handley & Hamel, 2008). Er zijn sinds kort ook 'bots' (speciale webbased computerprogramma's) die via TTS mondelinge interactie kunnen simuleren. Een voorbeeld daarvan is Lauren. De gebruiker typt (zoals altijd in interactie met bots) een (Engelse) zin in een invoerveld en de reactie van Lauren is niet alleen schriftelijk, maar wordt ook uitgesproken.

Spreekvaardigheid testen via de computer

Sommige docenten die gebruik maken van het Europees Taalportfolio laten leerlingen mp3-bestanden met opgenomen monologen of dialogen uploaden in het dossiergedeelte van het taalportfolio, als bewijs dat een bepaald niveau is bereikt. De opnames kunnen met uiteenlopende middelen worden gerealiseerd: ingebouwde recorders in mp3-spelers of mobiele telefoons, gratis software (bijvoorbeeld Audacity) of voiceboards. Op deze manier kan ICT worden ingezet om diagnostische, formatieve toetsing mogelijk te maken, of om de ontwikkeling van de eigen spreekvaardigheid in de loop der jaren te documenteren. Maar voor de beoordeling is een docent nodig: ICT is hierbij alleen een opslag- en distributiemiddel.

Aan het eind van de vorige eeuw waren er grote verwachtingen rond de toepassing van automatische spraakherkenning voor toetsing. Een van de beste voorbeelden daarvan is de telefonische toets Versant, vroeger bekend onder de naam Phonepass, later SET 10. Na een test van 10 minuten wordt via een website een oordeel gegeven over spreekvaardigheid in het Engels of Spaans (Daniëls, 2004). Docenten krijgen desgewenst toegang tot de scores van de leerlingen, die ook aan ERK-niveaus zijn gerelateerd.

Chun (2006) zet kanttekeningen bij deze toets als middel om werknemers te testen. Uit het INTUIT project (2006-2008) komen aanwijzingen dat Versant niet altijd goed discrimineert op hogere ERK-niveaus (Corda, 2008). Het verdient aanbeveling om te onderzoeken of dat inderdaad het geval is. Er is ook in het algemeen behoefte aan meer onderzoek naar de scoresystematiek in gecomputeriseerde spreekvaardigheidstoetsen (Douglas & Hegelheimer, 2007). Dit is belangrijk voor de acceptatie van deze toetsen: uniformiteit en objectiviteit zijn zeer sterke punten, naast besparing van docententijd.

Voor het testen van spreekvaardigheid, zoals voor testen in het algemeen, zullen in de komende jaren nieuwe digitale producten worden ontwikkeld. Tegelijkertijd zal de behoefte om de toetsen internationaal op een valide manier te ijken aan de ERK-niveaus ook toenemen. Als de kosten van deze toetsen ook omlaag zullen gaan, dan zullen scholen eerder bereid zijn om de aanschaf daarvan te overwegen.

Conclusie

Uit het vorenstaande is duidelijk dat ICT in de komende jaren zeker zal bijdragen aan betere ondersteuning van spreekvaardigheid, door meer mogelijkheden te bieden voor autonoom leren en voor interactie (denk ook aan 'social sites' en online-communities zoals Livemocha). Spreekvaardigheid, die vroeger gebonden was aan het klaslokaal, zal dankzij ICT ook daarbuiten steeds meer worden geoefend. Vanwege organisatorische en logistieke redenen zullen vooral toepassingen waarbij digitale spraak asynchroon wordt geboden makkelijk hun ingang vinden in de mvt-lessen. Automatische spraakherkenning, die - na grote verwachtingen te hebben gewekt - in het recent verleden minder bruikbaar bleek te zijn dan gehoopt, zal in de komende tijd vermoedelijk meer te bieden hebben, en dan vooral op het gebied van toetsing.

Over twintig jaar is iedere vorm van leren, inclusief leren van vreemde talen, voor een belangrijk deel computerondersteund. Dit biedt op zich geen antwoord op de vraag hoe het taalonderwijs het beste vormgegeven moet worden. Het antwoord hierop moet steeds opnieuw weer gevonden worden, op basis van theoretische inzichten, behoeften van taalleerders en beschikbare tijd en infrastructuur. Dit vraagt steeds meer kennis en vaardigheden van taaldocenten (en van degenen die ze opleiden), zowel op het gebied van

taaldidactiek als op het gebied van ICT- didactiek en ICT-vaardigheden, terwijl juist op dit gebied veel zorgen heersen (Kral et al., 2007).

In meer algemene zin verwachten Chambers & Bax (2006) dat optimaal gebruik van ICT in het taalonderwijs pas werkelijkheid wordt op het moment dat het gebruik van de technologie genormaliseerd is, d.w.z. voor de meerderheid van de mensen iets is waar je niet meer bij stil staat zoals de afstandsbediening van de TV of het gebruik van je mobiele telefoon. Maar de ontwikkelingen gaan hard, en vaak zie je dat de meest moderne technieken eerst ingezet worden volgens verouderde didactische principes. Het opleiden van nieuwe docenten en het professionaliseren van de huidige is in de komende jaren een veel grotere uitdaging dan de verdere ontwikkeling van automatische spraakherkenning - en veel essentiëler voor de toekomst van het mvt-onderwijs.

Referenties

- Bax, S. (2003). CALL - past, present and future. *System*, 31(1), 13-28.
- Boer, R. de, Haaksma, T., Sol, V., & Visser, M. (2008). *Speakerbox*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Bouman, E., van Welsem, H., & Daniëls, J. (2007). *Eindverslag Skype-project, 2005-2007*. Laatst gedownload op 28 november 2008 van www.internetonderwijs.net/Skype-project/Eindverslag/Eindverslag.htm
- Breen, M.P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. Part II. *Language Teaching* (20)2, 158-174.
- Chambers, A., & Bax, S. (2006). Making CALL work: Towards normalisation. *System*, 34(1), 465-479.
- Chapelle, C. (1998). Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning and Technology*, 2 (1), 22-34. Laatst gedownload op 28 november 2008 van <http://llt.msu.edu/vol2num1/article1/>.
- Chun, C. W. (2006). Commentary: An analysis of a language test for employment: The authenticity of the PhonePass Test. *Language Assessment Quarterly: An International Journal*, 3(3), 295-306.
- Corda, A. (2007a). Webkeek, luisteren en spreken via het web. *Levende Talen Magazine*, 2, 28-30.
- Corda, A. (2007b). Skype: Niet alleen om de telefoonkosten te drukken. *Levende Talen Magazine*, 2, 40-42.

- Corda, A., & Westhoff, G. (Eds.) (2000). *Auto's met ovale wielen - Een referentiekader voor het schatten van de meerwaarde van ICT voor het MVTO*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen.
- Corda, A., & Daniëls, J. (2006). *ICT pioniers in het talenonderwijs*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen.
- Corda, A. (2008). *Dialang en het Europees Taalportfolio: inschattingen niveaus en gemeten scores*. PowerPoint presentatie. Laatst gedownload op 28 november 2008 van: http://www.intuitproject.nl/uploads/media/Dialang_en_het_Europees_Taalportfolio_AC_01.ppt.
- Daniëls, J. (2004). Phonepass, telefonische toetsing van spreek- en luistervaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 1, 13-14.
- Daniëls, J. (2006). VoiceMailBoard, een perfect hulpmiddel voor het oefenen van spreekvaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 6, 32-33.
- Davies, G. (2008). *Computer Assisted Language Learning: Where are we now and where are we going?* Keynote paper. Laatst gedownload op 28 november 2008 van http://www.camssoftpartners.co.uk/docs/UCALL_Keynote.htm.
- Di Pietro, R. J. (1987). *Strategic interaction: Learning languages through scenarios*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Douglas, D., & Hegelheimer, V. (2007). Assessing language using computer technology. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 115-132.
- Driessen, C., Westhoff, G.J., Haenen, J., & Brekelmans, M. (2008). A qualitative analysis of language learning tasks: The design of a tool. *Journal of Curriculum Studies*.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Europese Commissie (2003). *Het leren van talen en de taalverscheidenheid bevorderen: Actieplan 2004 – 2006*. Brussel: Europese Commissie.
- Fenedex (2007). *Sondering Duitse Taal*. Laatst gedownload op 28 november 2008 van <http://www.fenedex.nl/27.html>.
- Handley, Z., & Hamel, M.-J. (2008). Is Text-To-Speech (TTS) synthesis ready for use in CALL? *Proceedings of the XIII International CALL Conference*. Proceedings of the XIII International CALL Conference, Antwerpen, 30 Augustus – 1 September, 2008 (pag. 77-79). Laatst gedownload op 28 november 2008 van:

<http://www.ua.ac.be/download.aspx?c=.CALL2008&n=60755&ct=59191&e=175696>.

- Hermans-Nymark, L. (2006). *English in the EFL classroom: Why not? Classroom discourse patterns and teachers' beliefs*. Dissertatie. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Inspectie van het Onderwijs (2004). *Werken aan de basis*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jonkman, R. (2008). Videoconferencing in het voortgezet onderwijs. Een serieus alternatief voor de gewone les. *Levende Talen Magazine*, 4, 9-11.
- Koenraad, A.L.M. (2008a). *3D Virtuele Werelden voor het MVTO, Focus op Virtueel Taaldorp*. Laatste gedownload op 28 november 2008 van <http://ton.koenraad.googlepages.com/3d%26mvto>.
- Koenraad, A.L.M. (2008b). How can 3D virtual worlds contribute to language education? Focus on the language village format. *Proceedings of the 3rd International WorldCALL Conference: Using Technologies for Language Learning (WorldCALL 2008)*. Laatste gedownload op 14 december 2008 van <http://www.j-let.org/~wcf/modules/tinyd12/index.php?id=5>
- Kral, M., Marx, T., & Gennip, H. van (2007). *Onderwijs met ICT – studenten lerarenopleidingen*. Nijmegen: ITS Nijmegen en Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Lectoraat Leren met ICT.
- Kukulska-Hulme, A., & Shield, L. (2008). An overview of Mobile Assisted Language Learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL* 20(3), 271-289.
- Liemberg, E. (2001). *Raamwerk moderne vreemde talen in het secundair beroepsonderwijs*. De Bilt: Bve Raad.
- Liemberg, E., & Meijer, D. (Eds.) (2004). *Taalprofielen*. Enschede: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2006). *Nederlands Activiteitenprogramma moderne vreemde talen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Moonen, M., De Graaff, R., & Westhoff, G. (2006). Focused tasks, mental actions and second language learning. Cognitive and connectionist accounts of task effectiveness. *ITL - International Journal of Applied Linguistics*, 152, 35-53.
- Moonen, M. (2008). *Testing the multi-feature hypothesis: Tasks, mental actions and second language acquisition*. Dissertatie. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Neri, A., Cucchiaroni, C., & Strik, H. (2008). The effectiveness of computer-based speech corrective feedback for improving segmental quality in L2 Dutch. *ReCALL* 20(2), 225-243.
- Nieuwenhoven, E., Corda, A., & Caspers, J. (2008). *Een Taaldorp spreekt niet vanzelf*. Leiden: Expertisecentrum mvt.
- Noijons, J., & Kuiper, H. (2006). *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid moderne vreemde talen aan het Europees Referentiekader*. Arnhem: Cito.
- Nuffic (2007). *Internationalisering in het onderwijs in Nederland*. Den Haag: Nuffic, Cinop, Europees Platform.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2005). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Onderwijsraad (2005). *Verkenning Varianten van internationalisering in het Nederlandse onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2008). *Advies Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onna, B. van, & Jansen, C. (2008). Nederland talenland? Over de beheersing van Engels, Duits en Frans in Nederlandse organisaties. *Levende Talen Tijdschrift*, 9(1), 18-26.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Richters, J., & Visser, M. (2007). *Talenacademie*. Amersfoort: CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- Skehan, P. (1994). Second language acquisition strategies, interlanguage development and task-based learning. In M. Bygate, A. Tonkyn & E. Williams (Eds.), *Grammar and the Language Teacher*, (pp. 175-199). Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- SLO (2007). *SLO Leermiddelenmonitor*. Enschede: SLO.
- Stannard, R. (2008). *Using innovative technology to improve the feedback experience for students*. Case study. London: JISC London Regional Support Centre. Laatst gedownload op 28 november 2008 van http://www.rsc-london.ac.uk/fileadmin/docs/case_studies/Innovation_and_Student_Feedback.pdf
- Taylor, R.P. (Ed.) (1980). *The computer in the school: Tutor, tool, tutee*. New York: Teacher's College Press, Columbia University.

- Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. In S. Fotos (Ed.), *Multimedia Language Teaching*, (pp. 3-20). Tokyo: Logos International.
- Westhoff, G.J. (2002). ICT voor het vreemde-talenonderwijs. Mogelijkheden, meerwaarde en aanbod. In J. Ahlers, H. Kreeft, R. Diephuis, P. Leenheer, & J. Vos (Eds.), *Handboek Studiehuis Basisvorming* (pp. 1-19). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Westhoff, G.J. (2008). *Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs (revisited)*. Enschede: NaB-MVT.
- Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Essex: Longman.
- Wyatt, D. (1987). Applying pedagogical principles to CALL courseware development. In W. Smith (Ed.), *Modern media in foreign language education: Theory and implementation*, (pp. 85-98). Illinois: National Textbook C.

Appendix: Softwaretoepassingen en leermateriaal

- Acapela, <http://www.acapela-group.com/text-to-speech-interactive-demo.html>
- Chinswing, <http://www.chinswing.com/>
- dotSub, <http://dotsub.com/>
- Europees Taalportfolio, <http://www.europeestaalportfolio.nl>
- Gong, <http://gong.ust.hk/>
- Lauren,
<http://lauren.vhost.pandorabots.com/pandora/talk?botid=f6d4afd83e34564d>
- Livemocha, <http://www.livemocha.com/>
- TalenQuest, www.talenquest.nl
- uTipu, <http://www.utipu.com/app/>
- Vaestro, <http://www.vaestro.com/>
- Versant language tests, <http://www.ordinate.com/>
- Videos zum Sprechen,
http://www.rsg-enkhuizen.nl/showpage_geel.asp?ID=1994
- Voicemailboard, <http://www.webindeklas.nl/main/>
- Voicethread, <http://voicethread.com/#home>
- Wimba, <http://www.wimba.com/>

Hoofdstuk 13

Meertaligheid als startpunt voor het leren van een andere taal

Dick Meijer

Samenvatting

De veelheid van andere talen in de Westerse samenleving noopt tot een heroriëntatie op het talenonderwijs. Deze heroriëntatie zou als uitgangspunt de aanwezige talen(kennis) moeten nemen om zo tot een effectiever onderwijs in andere talen te komen. Het leren van de traditionele 'vreemde' talen zou voordeel kunnen putten uit de meertaligheid van de groep, die in de toekomst om allerlei redenen nog meertaliger zal worden.

In deze bijdrage wordt een aanzet gegeven tot een aanpak, die bij het onderwijs in andere talen meer recht doet aan aanwezige kennis, vergezeld van een enkel concreet voorbeeld.

In de Westerse landen ziet men zich steeds meer geconfronteerd met een diversiteit aan talen en culturen. Heel wat docenten vragen zich af hoe ze met die diversiteit effectief om kunnen gaan. In deze bijdrage probeer ik een begin te maken om op deze vraag een antwoord te formuleren. Want om multiculturaliteit en meertaligheid kunnen we niet meer heen. Ze zijn een integraal bestanddeel van de hedendaagse Europese samenleving geworden. Het lijkt daarom van belang dit aspect te bekijken op consequenties voor het onderwijs, en dan met name het onderwijs in (een of meer) andere talen.

Welke mogelijkheden biedt de aanwezigheid van meer talen in de klas voor het onderwijs? Ook in onderzoek blijkt in toenemende mate aandacht voor dit verschijnsel. De vraag is hoe die bevindingen hun vertaling kunnen krijgen naar de praktijk van het onderwijs. Waar mogelijk zal ik verwijzen naar bronnen, maar enige persoonlijke vrijheid zal ik me veroorloven bij de concretisering op langere termijn. Hoe bijvoorbeeld docenten doordrongen kunnen worden van het feit dat er meer 'te halen' is bij de leerlingen met een andere thuistaal. Gekeken zou moeten worden hoe docenten in opleiding middelen aangereikt kunnen krijgen om dit aspect in de toekomst over het voetlicht te krijgen. Tot die middelen behoren onder andere de leermiddelen die in leerboeken/-gangen worden vormgegeven. Maar die richten zich meestal op één taal. Hoe kunnen nu de 'schotten' die tussen de verschillende talen zijn opgetrokken, worden afgebroken en kan gebruik worden gemaakt van reeds bij de leerling bestaande kennis en vaardigheden? En zouden lerarenopleidingen hierbij een rol van betekenis kunnen spelen? Of zal over een vijftiental jaren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs niet echt meer een andere taal worden geleerd zoals dat tegenwoordig het geval is (misschien met uitzondering van het Engels). Gaat het dan eerder om vaardigheden, waarmee men gemakkelijker uitingen in andere talen kan begrijpen en ook actief daarin kan communiceren op een acceptabel niveau (A2/B1 van het Europees Referentiekader)? Oftewel, hoe kunnen de investeringen in andere talen als het ware 'te gelde' worden gemaakt, gezien het verhoudingsgewijs beperkt aantal uren in de eerste jaren van het voortgezet onderwijs?

De context

De grotere mobiliteit van de Europese burger en de komst van velen uit andere werelddelen naar de westerse landen heeft tot een grote diversiteit aan

moedertalen in deze westerse samenleving geleid. En daarmee ook in de dagelijkse praktijk van het onderwijs. Niet zelden is voor velen die aan het onderwijs deelnemen Nederlands niet de taal die men dagelijks thuis bezigt. Een situatie die misschien wel vergelijkbaar is met vele jaren geleden, toen afhankelijk van waar men woonde dialect gesproken werd. Dat noodzaakte de jonge leerling het Nederlands (als een soort tweede taal) te leren. Hoewel allerlei maatregelen worden genomen om de toename van migranten te remmen, mag aangenomen worden dat de confrontatie met anderstaligen niet zal afnemen, al was het alleen al uit economische overwegingen vanwege opkomende economieën in andere werelddelen.

In Nederland is de situatie niet wezenlijk anders dan in andere (West-) Europese landen. In de grotere steden hebben zich vele anderstaligen gevestigd die in het dagelijks leven hun moedertaal in ere houden en die het Nederlands al dan niet als tweede (of derde?) taal zich eigen proberen te maken.

Ondanks (of misschien wel ten gevolge van) deze diversiteit lijkt Nederland de laatste jaren monolingualer te worden. Dit "Dutch only"-concept (term afkomstig uit 'Zo zijn onze manieren' (Gouadeloupe, Van Rooij, 2007) heeft tot gevolg dat bij anderstalige Nederlanders vooral gekeken wordt naar de deficiënties die zij in hun Nederlands hebben. Zo geredeneerd hebben zij een taalachterstand met als neveneffect dat er op hun moedertaal neergekeken wordt. Er zou een verband kunnen bestaan tussen het monolinguale denken in Nederland en de manier waarop het taalonderwijs traditioneel gestalte wordt gegeven: gescheiden vakken waarbij in het gunstigste geval taaloverstijgende elementen zoals taalleerstrategieën en grammaticale termen op elkaar zijn afgestemd. Een andere benadering zou kunnen zijn om in het taalonderwijs gebruik te maken van de vele talen die in de klas aanwezig zijn zodat de taalleerervaringen van de leerlingen optimaal benut kunnen worden om de leerling meertalig te maken. Dit zou meer in overeenstemming zijn met het concept van meertaligheid waarvoor zowel de Raad van Europa als de Europese Unie (EU) gekozen heeft.

Begripsbepaling

De EU hanteert het begrip 'multilinguïsme' als zij inhoud geeft aan de Europese waarden. De EU is gebaseerd op 'eenheid in verscheidenheid: verscheidenheid van culturen, gebruiken, overtuigingen en ook talen' (Europese

Commissie, 2005). Zij kent 20 officiële talen en daarnaast zijn er nog zo'n 60 andere talen (inheems, regionaal). Door de toestroom van migranten zou het aantal talen binnen de grenzen van de Unie weleens met een veelvoud vermenigvuldigd kunnen worden. In de visie van de Europese Commissie vormen deze moedertalen een 'bron van rijkdom' en een 'brug naar meer solidariteit en wederzijds begrip'. Zij hanteert daarbij het begrip 'meertaligheid' als 'het vermogen om verschillende talen te gebruiken' en 'het samenleven van verschillende taalgemeenschappen in hetzelfde geografische gebied'.

Ook de Raad van Europa streeft meertaligheid na. Zij verstaat onder 'plurilinguïsme' niet 'de kennis van een aantal talen' of 'het naast elkaar bestaan van verschillende talen in een bepaalde samenleving', maar spreekt van een 'individuele meertaligheid'. Deze individuele meertaligheid gaat uit van een competentie die ieder individu ontwikkelt omdat hij steeds meer ervaring krijgt met taal in een culturele context. Zo breidt zich die ervaring uit van de thuistaal naar die van de samenleving en naar de talen van andere samenlevingen. Er wordt zo een communicatieve competentie opgebouwd waaraan 'alle taalkennis en –ervaring bijdraagt en waarin talen verbanden en interacties aangaan' (Raad van Europa, 2001/2008). Een dergelijke competentie maakt het mogelijk in verschillende situaties effectief te communiceren. In het vervolg van deze bijdrage wordt de individuele meertaligheid (plurilinguïsme) als uitgangspunt genomen. In dit perspectief moet ook de ontwikkeling van het Europees Taalportfolio worden gezien.

Misverstanden over meertaligheid

Al eerder was sprake van het 'Dutch only'-concept, het centraal stellen van het Nederlands als panacee voor het oplossen van problemen van leerlingen met andere thuistalen (en daarbij gaat het niet alleen om migranten). Met name in het basisonderwijs is veel onderzoek gedaan naar de rol van meertaligheid. Dat dit juist in die sector veel voorkomt is niet verrassend. We weten immers dat kinderen in de leeftijdscategorie van 2 tot 12 jaar het meest gevoelig zijn voor het leren van talen. Dat gegeven lijkt zelfs te pleiten voor veel aandacht voor – in onze situatie – het Nederlands. Een dergelijke opvatting spoort volledig met de gangbare visie, dat het onderwijs zich moet richten op het leren van Nederlands, ongeacht de thuistaal van de leerling. Het verder ontwikkelen van

vaardigheden in de thuistaal zou, zo is de opvatting, het leren van het Nederlands zeker niet bevorderen.

Onderzoek toont echter aan dat vrijwel elke leerling baat heeft bij het leren van meerdere talen. Het leren van meer talen versterkt de taalontwikkeling van het kind. Gebrekkige voorbeelden hebben een slechtere invloed op het lerende kind dan een ouder die in de thuistaal (migrantentaal of dialect) met zijn/haar kind communiceert. En die kan dat waarschijnlijk ook beter in de eigen taal dan in zijn tweede of derde taal. Eentaligheid lijkt dan ook een heilloze weg, zowel in pedagogische als in emotionele zin.

Door de thuistalen van de leerlingen te betrekken in of bij het onderwijs worden deze 'waargenomen' en kan dit – mits het klassenklimaat daarvoor ruimte biedt – ook tot respect voor de sprekers van deze 'vreemde' talen leiden. Didactisch gezien is er ook winst te behalen. Een voorbeeld is die Groningse jongen die thuis Gronings spreekt en eenmaal op school met de moeilijkheden van het Nederlands wordt geconfronteerd, zoals het verschil tussen de lange 'ij' en de korte 'ei'. In het Gronings is dit verschil heel duidelijk: het zijn twee verschillende klanken. Van die helderheid maakt de docent gebruik door hem erop te wijzen dat, waar je in het Gronings de 'ie'-klank gebruikt, deze in het Nederlands als een lange 'ij' geschreven moet worden, en de 'ai'-klank als 'ei'. Door op deze manier de thuistaal van een leerling te betrekken bij het onderwijs kan dit ook tot respect voor de spreker van deze 'vreemde' taal leiden.

Met meertaligheid op deze manier aangewend zou het onderwijs zijn voordeel kunnen doen. Het draagt bij aan de ontwikkeling van een competentie die in een bredere context tot een perspectiefrijke toekomst kan leiden.

De onderbouw van het voortgezet onderwijs.

In de huidige onderbouw (2009) is het gebruikelijk dat leerlingen naast

Manchmal war es ihm so vorgekommen, besonders wenn hinter der mürrischen Fassade ein triumphierendes Lächeln erschienen war, mit dem sie sich über seine Fortschritte freute. „Nã, nã“, hatte sie protestiert, als er das Grammatikbuch hervorholte, „tem que aprender falando“, Sie müssen beim Sprechen lernen.
(Pascal Mercier, *Nachtzug nach Lissabon*, 2004)

Nederlands en Engels nog één of twee talen krijgen aangeboden. Soms in het zelfde jaar, soms na elkaar. Hoewel hier dus sprake is van meer talen, is er daarmee nog geen sprake van meertaligheid in de zin van 'plurilinguïsme'. Daarvoor wordt er te weinig over de grenzen van de taal

heen gekeken en leren de leerlingen ook nauwelijks gebruik te maken van de kennis van andere talen. De effectiviteit van dat taalonderwijs is sowieso verhoudingsgewijs gering met één of twee lessen per week. Dit heeft naar alle waarschijnlijkheid (ook) te maken met het feit dat veel taalonderwijs de taal als leeronderwerp heeft. De aandacht gaat in de les nogal eens uit naar morfo-syntactische verschijnselen van een taal en de correcte toepassing daarvan. Dat is voor veel leerlingen iets abstracts en (voor velen ook) erg gecompliceerd. Onderwijs met het accent op een dergelijke aanpak kan gewoon niet in de buurt van moedertaalsprekers komen: bijna perfect, in uitspraak en correctheid.

Hoe realiseren we zulk talenonderwijs?

Zoals we hierboven al vaststelden, is het zinvol de diversiteit aan talen in de klas als *kans* te zien. In het onderwijs zou men zich niet alleen moeten bezighouden met de problemen van de kinderen met het leren van Nederlands, maar zou de docent veeleer de aanwezige bronnen en begripsmogelijkheden moeten gebruiken voor een manier van leren die een toekomstig perspectief zou kunnen zijn: met elkaar en van elkaar leren. Maar dat is gemakkelijker gezegd dan gedaan. Daarvoor zou de instelling van docenten toch iets moeten veranderen. Niet de tekortkomingen moeten meer centraal staan, maar het uitbuiten van de ‘rijkdom’ aan talen, door bijvoorbeeld de talen met elkaar te vergelijken. Zo wordt bij alle leerlingen een vorm van taalbewustzijn ontwikkeld, die het leren van L1 ondersteunt en L2 en L3 effectiever maakt. Activiteiten als

- het vergelijken van woorden uit verschillende talen (suiker - sucre - sugar - Zucker - azucar - zucchero - açúcar - socker - cukr),
- het herkennen van kenmerken van woorden, daarbij gebruik makend van de kennis van de wereld (als een leerling het cyrillische schrift kan ontcijferen, dan wordt al heel snel duidelijk wat in het Russisch met ‘СОЛАД’ wordt bedoeld.),
- woorden raden of illustreren dat woorden meestal niet binnen de grenzen van één taalgebied blijven (Das Wort „Iglu“ kommt aus Afrika? Stimmt das?; Hat uns das arabische Wort „nārang“ die Orange oder den Hering gebracht? – Voorbeelden uit het Oostenrijkse Kieselproject, 2007)

stimuleren de ontwikkeling van taalbewustzijn.

Oomen-Welke (1997) maakt in haar artikel 'Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht' duidelijk hoe je de in de leeromgeving aanwezige talen juist kunt inzetten om het leren van een andere taal te vergemakkelijken of misschien wel effectiever te maken. Zij beschrijft situaties waarin leerlingen (min of meer) spontaan vergelijkingen maken tussen verschillende talen en daarbij interferenties op het spoor komen. 'In het Turks betekent *pasta* 'taart' of 'als ik in het Grieks *Katze* zeg dan betekent dat 'ga zitten!'

Deze (en andere) voorbeelden illustreren dat op een relatief eenvoudige manier gebruik kan worden gemaakt van de aanwezige kennis aan talen in de klas.

Language awareness

In vrijwel elk onderzoek over meertaligheid (o.a. Oomen-Welke (1997), Krumm, (1999), Hufeisen (2003) wordt erop gewezen dat het bewustmaken van opgedane leerervaringen een belangrijke taak voor het onderwijs is. Volgens Krumm zou het daarbij gaan om vragen als 'Wat vind ik leuk bij het leren van talen?' of 'Wat vind ik minder leuk bij het leren van een taal?' Het gaat dus ook om de manier van leren, waarbij taalleer- en communicatiestrategieën een belangrijke rol moeten vervullen. Bovendien moeten, volgens Krumm, 'avonturen op het gebied van het talen leren' ('Sprachlernabenteuer') mogelijk zijn.

Tot eenzelfde aanpak komt ook Meißner (2008). In de bijdrage 'Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung' beschrijft hij 'Interkomprehension' als een talent van een individu om een tot nu toe onbekende andere taal te begrijpen, zonder deze formeel of in welke andere context dan ook te hebben geleerd. Het maakt gebruik van relevante kennis waarover dat individu beschikt als hij een andere taal wil begrijpen of wil leren. Of, concreet geformuleerd, het berust op het activeren van 'Transferbasen' uit het eigen (in potentie al) meertalige lexicon.

Onderwijs dat zich in het bijzonder richt op de omgang van de leerling met talen, respectievelijk hun leergedrag analyseert, heeft veel baat bij een strategie waarin (multi-)language learning awareness raising een belangrijke rol speelt. Het is interessant vast te stellen dat een begrip dat in de 80er jaren in het kader van een project 'Oriëntatie op het leren van vreemde talen' in beeld kwam, nu weer nadrukkelijk genoemd wordt. In de 'Basisvisie' wordt onder het kopje 'Hoe vreemd zijn vreemde talen?' uitgelegd dat 'veel van wat leerlingen al 'weten' en onbewust hanteren in zo'n aanpak *bewust* gemaakt kan worden. Het

is natuurlijk niet de bedoeling om kinderen te confronteren met allerlei moeilijke linguïstische theorieën: we mikken juist op het inzicht in het verschijnsel ‘vreemde talen’ dat het leren/verwerven zou moeten vergemakkelijken. (...) Het gaat in ieder geval niet in de eerste plaats om taalvaardigheid, het is iets dat de verwerving zou moeten vergemakkelijken.’ Overigens zouden de toen geformuleerde doelstellingen in de huidige situatie – gelet op de meertalige samenleving – niet misstaan.¹

Het moge duidelijk zijn: in relatie tot het ontwikkelen van een meertalige competentie zijn language awareness-activiteiten dus op hun plaats. Daartoe zijn in het verleden maar ook recentelijk allerlei bruikbare voorbeelden ontwikkeld.

Het Europees Taalportfolio

Eén aspect mag bij de ontwikkeling van meertaligheid ook zeker niet uit het oog worden verloren: het Europees Taalportfolio (ETP). Ontwikkeld als instrument voor zelfevaluatie en planning biedt het ETP veel mogelijkheden te illustreren en te rapporteren welke talen een leerder op welk niveau beheerst. Vanuit de Raad van Europa wordt er voortdurend op gewezen dat het ETP een wezenlijke rol zou moeten spelen bij de invulling van het begrip meertaligheid. Sterker nog, een van de principes om een Europese accreditatie te krijgen heeft betrekking op dit aspect: "The ELP is a tool to promote plurilingualism and pluriculturalism". Leerlingen registreren in hun Taalportfolio hun talenkennis, hoe gering die ook moge zijn. Zo wordt hij zich bewust van het potentieel aan talen waarover hij beschikt en waarop hij kan terugrijpen.

Hoe zou dat er in de praktijk in 2024 kunnen gaan uitzien?

Op een school heeft een groep van zo'n 40 leerlingen het leergebied communicatie op het rooster staan. Binnen zo'n leergebied gaat het niet meer om de afzonderlijke talen, maar om het communiceren op zich. Een groot deel van de klas bestaat uit leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Het leergebied communicatie staat ten minste vier dagen op dat rooster. De school wil daarmee aangeven dat ze dit een heel belangrijk aspect vindt voor de burger in een – nog groter geworden – Europese of misschien wel mondiale

¹ Bijvoorbeeld: Oriënterend mvt-onderwijs is erop gericht dat leerlingen: I – zich een positieve houding eigen maken ten aanzien van vreemde talen. (...), pag 35, Basisvisie (zie voetnoot 14)

samenleving. Bovendien heeft de school een goed taalbeleid ontwikkeld en daarin past deze aanpak uitstekend.

De verantwoordelijke docent is de docent die een bevoegdheid heeft voor het vak Frans. Hij heeft het programma voor de lessen ontworpen en heeft daarbij rekening gehouden met individuele verschillen, niet alleen wat betreft het niveau van de individuele leerling, maar ook heeft hij in de opdrachten steeds een link gelegd naar de talenkennis en de culturele achtergrond van de leerlingen. Hij kan steeds verwijzen naar taken, opdrachten en oefeningen die via het (schoolinterne of externe) net beschikbaar zijn. De leerlingen werken deels individueel, mede het gevolg van het intensieve gebruik van de laptop.

Taken, opdrachten en oefeningen zijn erop gericht dat leerlingen zich bewust worden van allerlei aspecten van het leren van andere talen. Spelenderwijs komen ze erachter dat structuren van zinnetsjes en woorden soms vergelijkbaar zijn, maar soms ook heel anders. Bijvoorbeeld dat sommige talen geen lidwoorden gebruiken of nauwelijks persoonlijke voornaamwoorden kennen. De docenten besteden in hun oefenmateriaal ook veel aandacht aan het aspect van taalverwerving: hoe leer ik eigenlijk? De leerlingen zijn daardoor in staat betere keuzes te maken uit het via het net aangeboden onderwijsmateriaal.

Communicatie is geen 'leeg' begrip: De leerlingen worden regelmatig uitgedaagd of uitgenodigd interactief bezig te zijn. Ook wordt van hen verwacht dat ze 'iets' doen met de andere talen die in de groep aanwezig zijn. Dat kan inhouden dat zij onderzoeksmatig bezig zijn: waar komt een woord dat ik ken eigenlijk vandaan ('koffie' of 'suiker') of nagaan welke woorden talen – in grote lijnen – gemeen hebben. De taken, opdrachten en oefeningen hebben niet alleen betrekking op de taal, maar hebben tevens oog voor culturele uitingen. De leerlingen vormen daarbij deels zelf de kennisbron. Van die kennis maken ze gebruik om de eigen cultuur en die van de ander beter te begrijpen. En voortdurend wordt er teruggegrepen op de eigen taal (en zo nodig het dialect). Doel is dus ook niet in eerste instantie het leren van één of meer andere talen, doel is de leerlingen bewust te maken van strategieën waarmee ze in een vervolgfase (aansluitend of in de verdere toekomst) gemakkelijker zich vaardigheden in een andere taal eigen kunnen maken.

Hoewel de docent Frans in eerste instantie als zodanig is opgeleid, wordt er op zijn expertise met betrekking tot het verwerven van andere talen een groter beroep gedaan. Hij wordt in deze les(sen) ondersteund door een collega Duits en een collega Engels. Ook zij worden aangesproken op hun kennis over de

taalverwerving. Alle drie beschikken ze over voldoende ict-kennis zodat problemen van leerlingen door hen kunnen worden opgelost. Ze zijn goed in het bewustmaken van taalleerstrategieën en hebben oog voor de thuistalen van diverse leerlingen.

De opdrachten die de leerlingen maken zijn gebaseerd op het uitvoeren van een taak. Deze taakgerichte benadering is een van de fundamenteën van hun onderwijs. De leerlingen geven een verschillende - eigen - invulling aan de taak. Deze heterogeniteit levert geen problemen op. De leerlingen hebben allemaal een ETP. Zij houden daarin bij hoe hun ontwikkeling verloopt en gebruiken dit instrument ook om keuzes te maken voor het vervolg van hun programma.

Een andere lerarenopleiding?

De vraag is na het lezen van het voorgaande bijna overbodig en het antwoord logisch. Op de lerarenopleiding zullen de aankomende docenten moeten worden voorbereid op het effectief leren omgaan met meertaligheid. Ze moeten leren méér talen in hun les toe te laten en gebruik te maken van de talen die in de klas aanwezig zijn. Door zelf op eenzelfde manier te werken worden ze zich bewust van de meerwaarde en leren deze te waarderen. Overigens maakt een vakgerichte opleiding nog steeds deel uit van de opleiding omdat het hierboven geschetste beeld van de toekomst zich vooral in de onderbouw van het voortgezet onderwijs zal manifesteren. In de bovenbouw zullen waarschijnlijk nog wel afzonderlijke talen op het programma blijven staan.

Inzicht in processen van taalverwerving en inzicht in de manier waarop verschillende talen/taalvariëteiten functioneel kunnen worden ingezet, vormen de andere zwaartepunten van de opleiding.

Er zijn tegenwoordig al aanwijzingen te vinden die wijzen in een richting zoals hierboven aangeduid. In een op initiatief van de Europese Unie uitgevoerd onderzoek naar een profiel van een Europese taaldocent worden een aantal aspecten verder uitgewerkt. Heel concreet is de uitwerking van dit profiel in het Europees Portfolio voor Taalleraren in Opleiding². Daarin worden de volgende 'ik kan-beschrijvingen' genoemd:

² ook beschikbaar in Engels (EPOSTL) en Frans (PEPELF)

- Ich weiß den Mehrwert zu schätzen, den SchülerInnen verschiedener kultureller Herkunft in den Klassenverband einbringen, und kann daraus einen Nutzen ziehen.
- Ich kann das Wissen, das andere Sprachlernende eventuell bereits besitzen, berücksichtigen und sie beim Aufbau dieses Wissens beim Lernen weiterer Sprachen unterstützen.

De School of Education van de Hogeschool INHolland zet ook in op nieuwe ontwikkelingen. Ze heeft haar curriculum voor de lerarenopleiding in leergebieden gestructureerd. Hoewel de keuze mede is ingegeven door de verwachting dat steeds meer vmbo-scholen zullen overgaan tot een leergebiedenstructuur, liggen hoofdzakelijk pedagogische en methodologische argumenten aan die keuze ten grondslag. Het leergebied Mens en Taal biedt onderdak aan Frans, Duits, Engels en Nederlands. In het curriculum is veel ruimte gemaakt voor een taaloverstijgende aanpak. Theorieën over taalverwerving en uitwisseling van geconcretiseerde ideeën en vaardigheden in verschillende talen vormen de hoofdmoot van dit deel van de opleiding. Meertaligheid maakt als het ware ‘organisch’ deel uit van het curriculum, ook al omdat studenten met andere taalachtergronden de opleiding bezoeken en met elkaar moeten samenwerken. Om deze studenten voor te bereiden op de meertalige klas van de toekomst worden - onder andere - de volgende doelen nagestreefd (die overigens gerelateerd zijn aan de ambities en kaders van de school en Europese ontwikkelingen):

Conclusie uit de ambities en kaders van de Hogeschool INHolland/School of Education

Kunnen werken in een leergebied Het leergebied Mens en Taal maakt deel uit van het curriculum van de School of Education van INHolland waardoor de ..(elders).. beschreven ambities en kaders richtinggevend zijn voor de beschrijving van het profiel van de meertalige docent. Specifiek voor Mens en Taal is dat de meertalige docent moet kunnen werken in een leergebied waarin alle talen (Nederlands en moderne vreemde talen) verenigd zijn.

Conclusie uit de ontwikkelingen in Europa:

Beheersen van meerdere talen Het belang van het beheersen van meerdere (Europese) talen wordt zowel in de Europese als in de Nederlandse context gezien als een instrument of middel om maatschappelijke en economische doelen te realiseren. In de opleiding tot docent zal dit aspect tot uiting moeten komen.

Gebruik kunnen maken van aanwezige meertaligheid Het taalspectrum van de samenleving is verbreed. Door die verbreding van het taalspectrum verandert ook het doel van het taalonderwijs. Een taaldocent moet ‘meertalig’ zijn en in staat zijn om leerlingen een linguïstisch repertoire mee te geven waarmee zij zo snel mogelijk op hun eigen manier een andere taal kunnen leren met behulp van de (taal)vaardigheden die zij al eerder hebben verworven. Zo ontwikkelt hij de meertalige competentie van de leerlingen en levert hij een bijdrage aan het realiseren van de ambitie van de Raad van Europa om leerlingen naast de thuistaal twee vreemde talen te laten leren.

Gebruik kunnen maken van dwarsverbanden tussen talen Het leren van talen zal dus bij voorkeur niet meer in gescheiden vakken moeten plaatsvinden maar meer gebruik moeten gaan maken van de onderlinge dwarsverbanden.

Deze doelstellingen vormen een eerste aanzet tot een ander type taalonderwijs. Dit andere onderwijs gaat meer uit van ‘wat een leerling kan’, in plaats van ‘wat hij niet kan’. Dit onderwijs biedt ruimte aan leerlingen die andere talen spreken – op welk niveau dan ook. Docenten in dit onderwijs zijn in staat een positieve sfeer te creëren, werken veel in groepen en stimuleren het samenwerken. Zij weten ook dat het gebruik van een andere taal het Nederlands niet belemmert,

maar juist een positieve invloed op de ontwikkeling daarvan heeft. Ze zijn in staat om het taalbeleid op school vorm te geven in de meest brede zin van het woord.

Maar voor het zover is, liggen er nog aardig wat uitdagingen voor alle actoren op het terrein van meertaligheid en onderwijs. Beleidsmakers, directies, pedagogische instituten, leergangauteurs, lerarenopleidingen en nascholingsinstituten worden uitgedaagd hun expertise aan te wenden om tot een verdere ontwikkeling te komen. Of zoals het in een internetbijdrage (Van Gorp, 2006) wordt geformuleerd:

‘Het aanreiken van concrete inzichten, handige hefbomen, praktische tips en materialen kan een rol spelen om docenten meer vertrouwd te maken met niet alleen de lasten, maar ook de lusten van meertaligheid. En een *goed uitgewerkt* taalbeleid over alle (vreemde) talen en taalvariëteiten die op school aanwezig zijn, *kan* het proces van leren omgaan met meertaligheid stroomlijnen en zo *jongeren afleveren die in een geglobaliseerde 21ste eeuw alvast (meer)talig hun mannetje of vrouwtje kunnen staan.*’

Echter, voor het zover is, zal er nog heel wat water door de Rijn stromen.

Referenties

- Adrihem, I. van, D. Meijer (2008). *Profiel van een taaldocent. Leergebied Mens en Taal*. School of Education van de Hogeschool INHolland. Intern document.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: University Press.
- Council of Europe, Language Policy Division (2006). *European Language Portfolio (ELP). Principles and Guidelines*. Strasbourg.
- European Centre for Modern Languages (2008). *EPOSA. Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*. Graz: ECML
- Gorp, K. van (2006). *Wie is er bang voor meertaligheid?*. Centrum voor Taal en Migratie, Leuven, <http://www.von.be/documenten>.
- Guadeloupe, F., & V. de Rooij (2007). *Zo zijn onze manieren. Visies op multiculturaliteit in Nederland*. Amsterdam: Rozenberg.

- Hufeisen, B., & G. Neuner (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept Tertiärsprachen*. Graz: ECML.
- Krumm, H.J. (1999). Sprachenvielfalt im Deutschunterricht. Grundsätze und Beispiele. *Fremdsprache Deutsch, Heft 20: Deutsch als zweite Fremdsprache*, 26-30.
- Mededeling van de Commissie aan de Raad, het Europees Parlement, het Europees Economisch en Sociaal Comité en het Comité van de Regio's (2005). *Een nieuwe kaderstrategie voor meertaligheid*. Brussel.
- Meißner F.-J. (2008). Interkomprehensionsunterricht und Qualitätsentwicklung. *Babylonia*, 1/2008
- Oomen-Welke, I. (1997) . Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 1, 33-47.
- Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2007). *Kinder entdecken Sprachen*. Graz: KIESEL.
- Raad van Europa, (2006), *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- SLO (1983). *Oriënterend onderwijs in moderne vreemde talen. Basisvisie*. Enschede.

Hoofdstuk 14

Taal en interculturele competentie: de culturele ontdekkingsreis van de *homo parlans* gaat verder dan de school

Hetty Mulder & Daniela Fasoglio

SLO

Samenvatting

De maatschappij van vandaag en morgen vraagt naar intercultureel competente én taalvaardige leerlingen en burgers. Daarvoor zijn taalvaardige en intercultureel competente docenten nodig. Dit lijkt ook een uitdaging voor het vreemdetalenonderwijs. Toch merken we in lesprogramma's en docentenopleidingen nog weinig van het realiseren van die uitdaging: taalvaardigheidsonderwijs en het ontwikkelen van interculturele competenties met elkaar verbinden komt in de praktijk nog niet vaak voor. De Onderwijsraad adviseerde onlangs dat een deel van het talenonderwijs maar buiten de school, in gemeentelijke taleninstituten zou moeten plaatsvinden. Hij adviseerde ook de "onderdompelingmethode" toe te passen. Zijn dit de enige verbetermogelijkheden? In dit artikel zullen we eerst uitgaan van het belang van intercultureel bewustzijn dat de tekst van het Europees Referentiekader toekent bij de bevordering van de talige dimensie van de vreemdetaalverwerving; ook zullen we een blik werpen op wat in andere Europese landen rondom de bevordering van de interculturele competentie bij leerlingen en studenten gebeurt, gevolgd door enkele impressies over ons land. Kunnen en moeten interculturele competenties wel in de Nederlandse schoolcontext ontwikkeld worden of gaan over vijftien jaar alle Nederlandse leerlingen gewoon een tijdje naar het buitenland voor een portie onderdompeling en een intercultureel bad? Loopt Nederland achter, of juist niet? Wat zou de plaats kunnen zijn van interculturele competenties in het curriculum van de toekomst? Hoe kunnen vreemdetaalverwerving en culturele competenties worden geïntegreerd, en kunnen ze elkaar versterken? Met deze bijdrage hopen we de lezer te prikkelen de vraag naar de behoefte aan intercultureel competente leerlingen voor de toekomst van het talenonderwijs positief te beantwoorden.

Introductie

Sinds 2001 beschikt iedereen die werkzaam is op het gebied van moderne vreemde talen - taalwetenschappers, ontwikkelaars, didactici en leraren in Europa - over een gemeenschappelijke basis: het Europees Referentiekader. Door velen toegejuicht, door sommige omstreden, het is in ieder geval een veel besproken instrument waarvan in veel Europese landen inmiddels allerlei uitwerkingen zijn verschenen. Ook het Nederlandse talenonderwijs doet aan deze *nene Wende*. De descriptoren en de parameters die de referentieniveaus van taalvaardigheid beschrijven, vormen het uitgangspunt voor nieuwe examenprogramma's en implementatieplannen, en zullen steeds meer de trend zetten voor docententrainingen en de ontwikkeling van allerlei instrumentaria voor het talenonderwijs. Des te verbazingwekkender is het dat juist in deze nieuwe Nederlandse ontwikkelingen een belangrijk aspect van het ERK onderbelicht blijft, namelijk de interculturele aspecten van het leren van een vreemde taal. Iets wat in de maatschappij van vandaag en morgen steeds noodzakelijker wordt om het begrip voor en de acceptatie van andere culturen te stimuleren en daardoor het samen leven op deze aarde mogelijk te maken en te verbeteren.

Interculturele competentie in het Europees Referentiekader

Het Europees Referentiekader benadrukt het belang voor jongeren om "hun talige en culturele identiteit op te bouwen door daarin een gevarieerde ervaring van anders-zijn te integreren"¹ Niet alleen de linguïstische, ook de sociolinguïstische en pragmatische elementen van de communicatieve taalcompetentie komen in het ERK aan de orde. Een taalgebruiker is in de eerste plaats een sociaal wezen, dat ook als zodanig handelt als hij of zij de eigen taal of een vreemde taal gebruikt. Sociale conventies en culturele omgevingen kleuren de achtergronden van alle talige communicatie tussen sprekers uit verschillende culturen. Het in staat zijn om deze te (her)kennen en er rekening mee te houden, bewust of onbewust, kan doorslaggevend zijn voor het succes van de communicatie. Het ERK omschrijft intercultureel bewustzijn als "kennis, bewustzijn en begrip van de verhouding (overeenkomsten en verschillen) tussen de 'wereld van oorsprong' en de 'wereld van de

¹ Europees Referentiekader, blz. 124

doelgemeenschap'² Het doet ook een aantal suggesties voor wat vermeld zou moeten worden om de interculturele vaardigheden en bekwaamheden van een taalgebruiker in kaart te brengen:

- Kennis van de eigen wereld en van de 'nieuwe' wereld;
- Kennis en ervaring van het sociale leven in de eigen gemeenschap en in dat van de doeltaal, en bewust zijn van verhoudingen;
- Vermogen om beide culturen met elkaar in verband te brengen;
- Vermogen om verschillende strategieën toe te passen in contacten met andere culturen;
- Vermogen om doeltreffend om te gaan met interculturele misverstanden en conflictsituaties;
- Vermogen om boven stereotiepe verhoudingen te staan.³

Omdat taal altijd (ook) een sociocultureel verschijnsel is, komen deze aspecten al impliciet aan de orde bij de beschrijvingen van taalgebruikssituaties horend bij de verschillende taalcompetentieniveaus. Daarnaast besteedt het ERK ook nog aandacht aan zaken die bij die beschrijvingen niet specifiek aan de orde komen, zoals linguïstische markerings van sociale verhoudingen, beleefdheidsconventies en het gebruik van verschillende registers. Er worden descriptoren omschreven van sociolinguïstische trefzekerheid bij de verschillende competentieniveaus van A1 tot en met C2.

Interculturele competentie en Europees Taalportfolio

De Raad van Europa omschrijft het Taalportfolio als een instrument dat de meertaligheid én de meerculturaliteit promoot. (Inter)culturele ervaringen opgebouwd binnen en buiten de schoolse context vinden hun plek in de taalbiografie. Om aandacht te schenken aan meerculturaliteit zijn interculturele elementen de laatste tijd in enkele portfolio's uitgebreider uitgewerkt. Een voorbeeld daarvan is LOLIPOP ('Language On-Line Project') van de Technische Universiteit Dresden, het eerste webgebaseerde taalportfolio dat ook een duidelijke plek aan de interculturele dimensie geeft bij het selfassessment-onderdeel. In deze specifieke sectie zijn voor elk ERK-niveau descriptoren van interculturele competentie opgenomen, voorzien van voorbeelden.

² Europees Referentiekader, blz. 97

³ Europees Referentiekader, blz. 97-98

LOLIPOP is een instrument, ontwikkeld om aan de interculturele competentie een zichtbare plek te geven in het taalverwervingsproces en in het talenonderwijs. Het Nederlandse onderwijs kent geen instrument met een vergelijkbare doelstelling - nóg niet althans.

A2

I can see some of my own culture's products and practices as they might be seen by people from other cultures. (savoir être)

Examples:

- a) I understand that people from the other culture may misunderstand or be offended by how I or people from my culture behave in formal and informal situations (e.g. at work or at home) and how I behave towards the elderly, men or women or people in position of authority.
- b) I know that people from the other culture may find works of art created in my culture (e.g. films or books) shocking or offensive and they may find some of the food unusual or even inedible.

Bron: <http://polya.computing.dcu.ie/tmoodle/mod/elf/view.php?id=129>

Figuur 1: Voorbeeld van een descriptor van interculturele competentie op A2-niveau van LOLIPOP

Bevordering van de interculturele competentie in Europa

Acties gericht op het stimuleren van de ontwikkeling van de interculturele competentie in Europa blijven voornamelijk beperkt binnen het onderzoeksterrein. Dat is op zich een heel positieve ontwikkeling, omdat er op die manier evidence vergaard kan worden voor wat wenselijk is en wat werkt op dat terrein; wat nu echter nog moet volgen is de vertaalslag naar de praktijk.

Op dit terrein is er bijvoorbeeld in 2007 door de Europese Commissie een onderzoeksrapport gepubliceerd⁴ over het trainen van interculturele vaardigheden in het talenonderwijs. Ervaringen in België, Denemarken, Finland, Frankrijk, Duitsland, Hongarije, Italië, Noorwegen, Polen, Slovenië en

⁴ Franklin, P. e.a., 2007: LACE - Languages and Cultures in Europe. Bruxelles: European Commission Directorate General for Education and Culture, Multilingualism Policies, Europublic.

Groot-Brittannië zijn hierin opgenomen. Het onderzoeksrapport constateert dat nationale curricula zich voornamelijk richten op de ontwikkeling van taalvaardigheid en van communicatieve vaardigheden, terwijl aanzienlijk minder aandacht aan de interculturele competentie wordt besteed, wanneer die überhaupt wordt genoemd; als dit wel het geval is, gaat het voornamelijk om heel algemene doelstellingen – moeilijk vertaalbaar naar de praktijk - rondom kennis (savoir) en begrip, maar niet of nauwelijks om vaardigheden (savoir faire) en gedrag. Toch wordt interculturaliteit door een groot aantal docenten belangrijk gevonden. Geïnterviewde docenten noemden de drie belangrijkste redenen die de integratie van activiteiten gericht op de bevordering van de interculturele competentie in de taalles belemmeren: gebrek aan tijd, gebrek aan geschikte materialen en gebrek aan gerichte docententraining.

Methodologische en didactische aanwijzingen voor de ontwikkeling van de interculturele competentie ontbreken in nationale curricula, of beperken zich tot het aanbevelen van het gebruik van authentieke teksten uit verschillende bronnen.

Daarom zouden curriculum- en materiaalontwikkelaars, evenals ontwikkelaars van didactiek, rekening moeten houden met de verschillende facetten van het begrip ‘interculturele competentie’:

Intercultural competence			
savoir faire	skills	behavioural	promoted / (allowed to) develop
savoir être	attitudes feelings	affective	
savoir	knowledge understanding	cognitive	taught

Figuur 2: De dimensies van interculturele competentie en hun onderwijsbaarheid, afgeleid van *LACE - Languages and Cultures in Europe*.

Als we kijken naar de projecten uitgevoerd door het European Centre for Modern Languages (ECML) in Graz zien we dat in 2003 en 2004 onderzoekers en opleiders uit verschillende landen aan de slag zijn geweest met het in kaart brengen van actuele en mogelijke scenario's rondom de bevordering van de interculturele competentie in het onderwijs. Deze projecten richten zich voornamelijk op docenten en lerarenopleiders: Zarate e.a. (2004) en Lázár (2003) brengen resultaten van enquêtes onder talendocenten⁵ in kaart, waaruit een aantal aanbevelingen worden gedistilleerd gericht op vervolgonderzoek, curriculumontwikkeling en scholing⁶. Zowel Lázár als Huber-Kriegler e.a. (2003) beschrijven een aantal activiteiten die kunnen worden uitgevoerd zowel met docenten tijdens trainingen als met leerlingen in de taalles. De activiteiten zijn bedoeld om culturele verschillen tussen landen en culturen te laten ontdekken⁷.

Het ECML benadrukt het belang van het leren van een taal niet alleen voor communicatie, maar ook als expressie van identiteit.

Een hele bron van inspiratie, zou je kunnen zeggen. Doet Nederland er iets mee?

Hekkensluiter?

Alle bovengenoemde studies, bijdragen en documenten wijzen er duidelijk op: de maatschappij van vandaag en morgen vraagt niet alleen naar taalvaardige, maar ook naar intercultureel competente burgers. Daarvoor zijn taalvaardige en intercultureel competente docenten nodig, die leerlingen tot intercultureel bekwame burgers moeten vormen. Dit lijkt vanzelfsprekend een uitdaging voor het vreemdetalenonderwijs, zeker in Nederland, van oudsher een samenleving die sterk is gekenmerkt door contacten met het buitenland op allerlei terreinen. Een maatschappij die in Europa bekend staat als open naar andere culturen; volgens recent onderzoek, internationaal nummer 4 op de lijst van integratievriendelijke naties⁸. Juist Nederlanders zouden moeten weten hoe dat moet, dat interculturele. Toch merken we daar in lesprogramma's en docentenopleidingen

⁵ Zarate, G. e.a., 2004: Cultural mediation in language learning and teaching. Kapfenberg: Council of Europe Publishing.

⁶ Lázár, I., 2003: Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education. Kapfenberg: Council of Europe Publishing.

⁷ Huber-Kriegler, M. e.a., 2003: Mirrors and windows - an intercultural communication textbook. Graz: Council of Europe Publishing.

⁸ Bron: Migrant Integration Policy Index (MIPEX), www.integrationindex.eu

nog te weinig van⁹. Nu gebiedt de eerlijkheid te zeggen dat dit niet alleen een aandachtspunt voor Nederland is, maar ook voor veel andere Europese landen¹⁰. In dit opzicht is Nederland derhalve (nog) geen achterloper. Wat echter in sommige Europese landen inmiddels wél het geval is, in tegenstelling tot in Nederland, is dat tenminste in de laatste paar jaren een eerste stap is gezet in de vorm van verkennende onderzoeksactiviteiten. De start van een bewustwordingsproces, zou je het kunnen noemen. Dergelijke activiteiten zijn nog niet opgenomen in Nederlandse beleids- en internationaliseringsprogramma's: tot nu toe een gemiste kans om aan te sluiten bij een steeds meer Europese behoefte.

De cultuur van de 'ander' manifesteert zich overal om ons heen: de inrichting van de woonkamer van de buurman, het kapsel van het meisje bij de kassa, de kleding van de mensen in de tram zijn uitingen van normen en waarden die niet altijd direct "zichtbaar" zijn. Er wordt vaak over interculturele communicatie gesproken in het kader van integratie, multi-etnische samenleving en sociale hulpverlening. In de taalles worden interculturele aspecten echter buiten de deur gelaten: de les gaat over de taal maar niet over de culturele aspecten waarvan die taal de drager is. Leerlingen leren werkwoordtijden, naamvallen, vervoegingen, lange woordenlijsten als taalkundige verschijnselen, maar houden zich te weinig bezig met taal als de sleutel die de deur naar de wereld over de grens opent. Ze leren lezen en boodschappen doen in een vreemde taal en hoe je 'werk', 'geld', 'macht' in een andere taal zegt, maar niet welke waarde eraan gehecht wordt in het land waar die taal wordt gesproken, en waarom.

Het kan ook anders

De talendocent die in de toekomst bestaansrecht zal hebben in het onderwijs van de moderne maatschappij heeft iets weg van de ontdekkingsreiziger. Het is de docent die niet voor de veilige weg kiest van het bekende, statische taalsysteem, maar die bewust een poging waagt uitstapjes te maken naar de cultuur waarvan de vreemde taal een uiting is, en die durft zijn leerlingen mee te nemen op deze reis. De taalles kan dan avontuurlijker en soms ook

⁹ Bron: resultaten uit docentenenquête over (inter)cultuur in de taalles, Enschede: SLO (2009 -onderzoeksrapport in voorbereiding.)

¹⁰ Franklin, P. e.a., 2007: LACE - Languages and Cultures in Europe. Bruxelles: European Commission Directorate General for Education and Culture, Multilingualism Policies .

confronterend worden. De nieuwe homo parlans moet op virtuele of liefst echte ontdekkingsreis!

Dat kan op alle niveaus. Materiaalontwikkelaars en docenten zouden bijvoorbeeld lessenseries kunnen maken rondom begrippen als 'tijd', 'brood', 'eten', 'gezin'. Wat zijn de conventies die er in Nederland en in het buitenland bij horen? Wat vind je vreemd aan de 'ander', wat zou aan jou door de 'ander' vreemd gevonden kunnen worden? Is er sprake van 'beter' of 'slechter', of is het alleen 'anders'? Veel thematische woordenschatverwerving kan aan dergelijke thema's opgehangen worden terwijl ook de socio-contextuele implicaties tegelijkertijd geleerd worden. Interculturaliteit biedt een uitdagende context voor vaardigheidstraining. De instrumenten die beschikbaar zijn voor het talenonderwijs kunnen heel goed worden gebruikt voor interculturele activiteiten, bijvoorbeeld videoconferenties en e-twinningprojecten. Werkvormen zoals tandem learning, task-based learning, self-assessment, case-studies, simulaties, role plays, spelelementen etc. passen prima bij een taalles in een intercultureel perspectief. Ook een interdisciplinaire benadering en vakoverstijgende projecten lenen zich uitstekend voor een intercultureel perspectief.

Interculturele competentie is, met andere woorden, de zesde vaardigheid (naast luisteren, lezen, gesprekken voeren, monologisch spreken, schrijven) in het hele taalverwervingsproces die de andere vijf in een sociaal relevante dimensie plaatst. Zouden de examenprogramma's voor de moderne vreemde talen dan niet moeten worden aangevuld met een extra domein, waarvan de eindterm omschrijft hoe intercultureel competent de leerling aan het eind van zijn vmbo-, havo- of vwo-carrière moet zijn?

Talenonderwijs op school: een sombere toekomst of het moment voor nieuwe kansen?

De Onderwijsraad adviseerde onlangs dat een deel van het talenonderwijs maar buiten de school, in gemeentelijke taleninstituten zou moeten plaatsvinden. Daarmee wordt gesuggereerd dat het niveau waarop talen op school worden geleerd (en het aanbod en de diversiteit aan talen), op dit moment onvoldoende zijn. Binnenkort (eind 2008) verschijnt hierover een onderzoek in de vorm van

een vakdossier voor de vakken Frans en Duits¹¹. Voor Engels lijkt de niveaudaling mee te vallen¹², maar daar wordt dan ook in Nederland de noodzakelijke rijke input ruimschoots buiten de school aangevuld. Dus maar beter talen leren na schooltijd of ooit een taalcursus in het buitenland volgen, lijkt het devies. Een van de oorzaken is natuurlijk dat de uren voor de moderne vreemde talen in het onderwijs steeds meer onder druk komen te staan en buitenschools leren steeds belangrijker wordt. De naderende schaarste aan goed gekwalificeerde leraren is ook een niet te onderschatten factor voor de toekomst van het talenonderwijs op school. Als er niet snel iets verandert zouden we wat betreft het talen leren op school wel eens een heel onzekere toekomst tegemoet kunnen gaan. Maar laten we niet te somber eindigen. Er gebeurt natuurlijk nu immers al heel veel om in ieder geval de basis van het talen leren op school te blijven leggen. Denk alleen maar eens aan de enorme groei aan TTO-scholen (laatste stand van zaken: 168 scholen¹³). Toch zullen we de zaken de komende jaren goed in de gaten moeten houden, want ook met veel TTO hebben we nog niet automatisch die interculturele component afgedekt waar we eerder in het artikel de nadruk op gelegd hebben. TTO betreft bovendien vrijwel alleen Engels.

Het talenonderwijs, met de juiste smaakversterkers, kan de voorwaarden bieden voor een onderwijsaanbod dat niet alleen taalvaardige burgers opleidt, maar ook competente Weltbürger vormt. Dit kan echter alleen als er specifieke onderdelen binnen de lerarenopleidingen voor talendocenten worden ingevoerd, en als de onderwijsprogramma's expliciet aandacht besteden aan interculturele onderdelen, volledig geïntegreerd met het ERK. En als er een domein interculturaliteit aan de examenprogramma's voor vmbo, havo en vwo wordt toegevoegd. Als taalmethodes alle dimensies van de interculturele competentie in de leerstof integreren. Als taalprojecten en praktische opdrachten ook over culturele indentiteit gaan. Als interculturaliteit haar plek heeft gevonden in de taalles, en als deze hiervoor ook naar andere vakken knipoogt. Als alle mogelijkheden die ICT biedt hiervoor ook worden benut.

¹¹ Canton, J. & Klein, D. (2008 - in voorbereiding). Vakdossier Duits-Frans. Enschede: SLO.

¹² van Til, A., 2007: Het niveau van de luistervaardigheid in de moderne vreemde talen door de jaren heen, in: *Levende Talen Magazine* 94/3, april 2007. Naarden: Vereniging van Leraren in Levende Talen.

¹³ Bron: Europees Platform

Als het digitale taalportfolio ook het assessment van de interculturele competenties van leerlingen verzorgt en deel uitmaakt van het eindexamen voor alle schooltypen in Nederland. Als de buitenwereld de taal binnenkomt. Anders zullen de kansen voor de toekomst inderdaad steeds meer buiten school liggen. We weigeren voorlopig om ons daarbij neer te leggen en wij hopen u met ons.

Referenties

- Canton, J. en Klein, D. (2008), *Vakdossier Frans en Duits*, SLO, Enschede. (in voorbereiding).
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Franklin, P., Langé, G., Marsh, D., & Spencer-Oatey, H. (2007). *LACE - Languages and Cultures in Europe*. Bruxelles: European Commission Directorate General for Education and Culture, Multilingualism Policies, Europublic sca/cva, www.lace2007.eu.
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I. & Strange, J. (2003). *Mirrors and windows - an intercultural communication textbook*. Graz: Council of Europe Publishing.
- Kwakernaak, E. (2006). Het avontuur in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine* 93/3, 5-7.
- Language Policy Division (2004). *European Language Portfolio - Principles and Guidelines*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lázár, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Kapfenberg: Council of Europe Publishing.
- Little, D. & Simpson, B. (2003). *European Language Portfolio - the intercultural component and learning how to learn*. Strasbourg: Council of Europe.
- Lo Bianco, J. & Crozet, C. (2003). *Teaching Invisible Culture, Classroom Practice and Theory*. Melbourne: Language Australia Publications.
- Lo Bianco, J. (2005). The Inextricable Language-Culture Connection: Teaching Languages for Intercultural Competence. *A Report on the International Roundtable on the Establishment of Standards for Japanese-Language Education*. Kyoto: Japan Foundation Information Center.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

- Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D. & Penz, H. (2004). *Cultural mediation in language learning and teaching*. Kapfenberg: Council of Europe Publishing.

Hoofdstuk 15

Meertaligheid in het beroepsonderwijs

Ella van Kleunen

SLO

Samenvatting

Actuele inzichten rond meertaligheid en derdetaaldidactiek moeten over 15 jaar een duidelijke impact hebben gehad op het leren van vreemde talen in het beroepsonderwijs. Momenteel vindt in het middelbaar beroepsonderwijs nog steeds een verarming van het talenaanbod plaats, een ontwikkeling die nu al zo'n 15 jaar duurt. Zowel het aantal aangeboden talen neemt af - Frans wordt bijvoorbeeld bijna nergens in het middelbaar beroepsonderwijs meer aangeboden - maar ook de eisen met betrekking tot de te behalen niveaus worden lager. Maar over 15 jaar zal deze teruggang in het talenaanbod en de kwaliteit ervan onder invloed van de inzichten op het gebied van meertaligheid en derdetaaldidactiek zijn gekeerd, en natuurlijk ook door het groeiend economisch belang van vaardigheid in het toegenomen aantal talen binnen de Europese Gemeenschap. In de onderwijspraktijk zal, mede onder invloed van het concept van meertaligheid, het inzicht dat niet elke taal en elke vaardigheid daarbinnen op hetzelfde niveau beheerst hoeft te worden, zijn doorgedrongen.

De voordelen van derdetaaldidactiek (van toepassing bij het leren van een tweede en van volgende talen) kunnen de effectiviteit van het talenonderwijs sterk verhogen en de benodigde studieduur verlagen. Het zal er echter somber uitzien als de trend dat dit soort nieuwe taaltheoretische inzichten nauwelijks in leermaterialen doordringt, niet is gekeerd.

Talen leren zal in toenemende mate interactief, online en docent-onafhankelijk mogelijk zijn. Door toepassing van actuele inzichten met betrekking tot menselijk leren uit actueel hersenonderzoek en praktische uitwerking van de bovengenoemde didactische inzichten krijgt dit onderwijs een nieuw karakter, waarvan ik in dit artikel enkele trekken probeer te schetsen.

2024

Over 15 jaar is het 2024. Wellicht is de zeespiegel tegen die tijd dusdanig gestegen, dat van vreemdetalenonderwijs in een groot deel van Nederland geen sprake kan zijn, omdat het gebied onbewoonbaar is geworden. Nu al is er onenigheid over de vraag hoe snel de zeespiegel stijgt, en ook over de vraag hoe Nederland zijn laaggelegen gebieden moet beschermen tegen overstromingen; het zal daarom wellicht niet lukken om tijdig maatregelen te nemen om te voorkomen dat het bewoonbaar gebied in 2024 veel kleiner zal zijn dan nu.

Ook als heel Nederland zich door tijdig ingrijpen nog steeds boven water bevindt, zullen er oplossingen moeten zijn voor de energieproblemen, wil de school nog verwarmd kunnen worden en de leerling zich nog per scooter, brommer of auto naar het ROC kunnen verplaatsen. De duurzame scooters en auto's zullen zich over wegen met diverse etages moeten bewegen. Op het wegennet zoals het in 2009 bestond, stond het verkeer namelijk in 2018 al de hele dag muurvast.

Maar misschien hoeft een groot deel van de bevolking zich niet meer naar school of kantoor te verplaatsen, omdat het leren en werken grotendeels virtueel plaatsvindt, thuis of in een café of andere openbare ruimte naar keuze, vlak bij huis.

Een vraag is in elk geval hoeveel budget er in 2024 beschikbaar zal zijn voor onderwijs, als bijvoorbeeld de begroting voor gezondheidszorg tot astronomische hoogte is gestegen omdat inmiddels bij een meerderheid van de bevolking vanaf 4 jaar sprake is van een schrikbarend overgewicht met de daarbij behorende ziekten (diabetes, hoge bloeddruk en gewrichtsproblemen). Bovendien is het percentage ouderen dan inmiddels zo gestegen dat alleen aan de medische zorg voor die groep al een immens bedrag moet worden besteed, waardoor andere budgetten in gevaar zijn gekomen.

Nederland zal inmiddels geen leidende economie meer zijn, evenmin als Europa als geheel, maar een achtergebleven gebied ten opzichte van China en andere Aziatische landen. De rijkdom is dus een stuk minder en daarmee de levensstandaard. De Lissabon-doelstellingen¹ zijn niet gehaald. Nederland is

¹ "The Lisbon Strategy was adopted in March 2000 and aims to make the EU the most dynamic and competitive economy by 2010. This strategy involves a whole set of policy areas, from research and education to environment and employment, to name only a few." Bron: *European Commission, Growth and jobs, key documents*:
http://ec.europa.eu/growthandjobs/key/index_en.htm

dan nog geen derdewereldland zoals dat anno 2009 gedefinieerd werd, maar door gebrek aan geld kan de infrastructuur niet op een acceptabel peil worden gehouden. Vergeleken bij nu leven Nederlanders daardoor in armoede.

Doordat kennis en vaardigheden via internet (of de afstammelingen daarvan) op allerlei manieren beschikbaar zijn, is iedereen in staat om een groot deel van de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor een bepaalde baan of ambitie zelf te verwerven. Docenten zijn vrijwel uitgestorven, enerzijds omdat dit al een sterk vergrijsde groep was in 2009; anderzijds omdat het lerarenberoep niet aantrekkelijk genoeg bleek voor jongeren. Maar vooral omdat de resterende docenten vanwege hun hoge leeftijd behoren tot de groep van 'digital immigrants': mensen die zijn geboren voor 1980 en wat betreft technologische vaardigheden blijvend en onoverbrugbaar op achterstand staan ten opzichte van de 'digital natives', de jongeren die niets anders kennen dan een door technologie overheerste, virtuele wereld en die voor verder leren, ook voor het talen leren, geen baat meer hebben bij de interventies en intenties van een docent die uit een pre-digitaal tijdperk stamt.

Of...

Misschien zijn we net op tijd met maatregelen om te voorkomen dat Nederland onder water komt te staan, dat de energie op is, wellicht hebben we voldoende duurzame oplossingen gevonden voor nieuwe vormen van mobiliteit, en is een gezonde en slanke levensstijl voor jong en oud inmiddels gemeengoed geworden.

En wellicht hebben we op onverklaarbare wijze de Lissabon-doelstellingen toch gehaald, waardoor Europa in economisch opzicht nog niet helemaal afgeschreven is ten opzichte van China.

De economie draait nog, en er is behoefte aan experts. Worden die opgeleid in het beroepsonderwijs?

Talen in het beroepsonderwijs in 2024

In elk geval zal het beroepsonderwijs er anders uit moeten zien dan nu. Zeker wat betreft de manier waarop talen geleerd worden. Om nog mee te draaien in de wereldeconomie, die overheerst wordt door China en andere Aziatische landen, is er namelijk in 2024 vooral veel behoefte aan kennis van het Chinees, Japans en Koreaans.

Hoe kunnen deze talen geleerd worden door mensen die ze nodig hebben in hun beroep?

Er zal veel behoefte zijn om de talen te leren van native speakers zelf, in eigen tempo en plaats- en tijdonafhankelijk. Nu al zijn er mogelijkheden om via internet mensen te vinden die anderen hun taal via virtuele communicatie willen leren. Op de website Myngle² bijvoorbeeld worden vraag en aanbod bij elkaar gebracht: via social software kan men daar contact leggen met een native speaker naar keuze, om vervolgens, na betaling van de gevraagde vergoeding, en op onderling afgesproken tijden, plaats te nemen achter de computer waar via een digitale leeromgeving inclusief beeld- en geluidsverbinding wordt gecommuniceerd en geoefend met en in de vreemde taal.

Aanpak van het leren

De aanpak die door deze duo's gekozen wordt om de taal te leren, zal sterk afwijken van de manier waarop dit nu meestal gebeurt.

Er zullen manieren zijn gevonden om het talen leren zo snel en efficiënt mogelijk te laten verlopen. Bijvoorbeeld zullen meer talen tegelijk geoefend en geleerd worden: de native speakers op Myngle bieden bijvoorbeeld nu vaak al meer talen aan dan alleen de taal waarin ze native speaker zijn, en het zal niet lang duren voordat ze de technieken van meertaligheid, bijvoorbeeld derdetaaldidactiek³ gaan benutten in het verhogen van leerrendement.

Het vreemdetalenonderwijs in het mbo anno 2009

Het vreemdetalenonderwijs in het mbo staat al jaren onder druk. Ondanks pleidooien voor het belang van talenkennis voor de economie neemt het aantal aangeboden talen niet toe. Sterker nog, ondanks herhaalde berichten over de door gebrek aan talenkennis misgelopen miljarden aan orders in Frankrijk, is inmiddels het Frans op de ROC's vrijwel verdwenen.

Zelfs het Duits, toch de taal van het land waarvan de Nederlandse economie in 2009 vrijwel geheel afhankelijk is, kent geen groeiend aanbod of groeiend aantal lerenden in het beroepsonderwijs.

² www.myngle.com

³ Dertetaaldidactiek is gebaseerd op het gegeven dat iemand die na het leren van zijn moedertaal (1e taal) en de eerste vreemde taal (2e taal) nog een tweede vreemde taal (3e taal) binnen dezelfde taalfamilie leert, deze taal sneller leert indien bij het leren gebruik wordt gemaakt van overeenkomsten tussen beide vreemde talen.

Misschien zijn alleen de echte wereldtalen zoals Engels en Spaans stabiel of groeiend, afgemeten aan de vraag onder leerlingen en het aanbod van de scholen.

Kennelijk is de welvaart nu, in 2009, nog groot genoeg, zodat het bedrijfsleven zich kan permitteren geen eisen te stellen aan talenkennis van werknemers. Of wellicht heeft een meerderheid van de bedrijven voor het benutten van internationale contacten slechts een beperkt aantal, vaak hoger opgeleide vreemdetaalsprekers nodig en is de behoefte aan werknemers met talenkennis op mbo-niveau beperkt.

Nu, in 2009, is in het middelbaar beroepsonderwijs sprake van kwalificaties waarin de voor het beroep vereiste taalniveaus, en de vaardigheden daarbinnen (spreek-, gespreks-, luister, lees-, en schrijfvaardigheid) in de vorm van Europese taalniveaus worden uitgedrukt. Elk kwalificatiedossier bevat taalprofielen waarin per vaardigheid is aangegeven welk Europees taalniveau gewenst is voor het beroep. Het inzicht dat niet elke taal voor alle vaardigheden op hetzelfde hoge niveau beheerst hoeft te worden, komt daarin tot uiting. In het onderwijs worstelen docenten echter nog met het idee dat iemand die de taal moet beheersen op bijvoorbeeld niveau A2, nog veel fouten mag maken; met andere woorden, het is voor docenten nog moeilijk om uitingen te accepteren die minder dan perfect zijn. De Europese niveaus worden dus nog maar gebrekkig geoperationaliseerd, omdat docenten moeite hebben om prestaties die fouten bevatten als passend bij een bepaald Europees niveau te accepteren. Het feit dat in het mbo de Europese taalniveaus zo snel geïmplementeerd zijn - zeker in vergelijking tot andere onderwijstypen, inclusief de lerarenopleidingen - stemt echter hoopvol: docenten werken er aan om greep te krijgen op wat de niveaus feitelijk betekenen en wat iemand wel, maar vooral ook niet hoeft te kunnen om een bepaald taalniveau te behalen.

Hoeveel talen?

Als de behoefte aan wereldtalen vanzelf spreekt in The Global Village waarin Nederland zich bevindt, hoe groot is dan in 2024 de behoefte aan het leren van de talen van de landen die recent zijn toegetreten tot de Europese Unie? Die zal beperkt zijn tot wat noodzakelijk is voor de economie. Nu en straks is te zien dat de arbeidsmobiliteit bepaald wordt door de economie van het betreffende land binnen de Unie. Grote aantallen Polen bijvoorbeeld komen werken in welvarender landen in het westen, gebruiken daarbij vooral

(gebrekkig) Engels als voertaal, (en niet de taal van het betreffende land) en keren weer terug naar Polen zodra de economie daar aantrekt, zoals we in 2009 al zien gebeuren. Als Polen een interessante markt zou blijken te zijn, zullen een beperkt aantal mensen in Nederland in en met Polen zaken gaan doen en daartoe enig Pools leren, in de mate die voor praktisch handelsverkeer nodig is; en zich verder in Polen en met Polen van het Engels bedienen.

Docentencultuur

Is het docentschap wel een duurzaam beroep? Zoals ik al schetste, er is in 2009 een tekort aan docenten waardoor nu al andere oplossingen worden gezocht om het leren te organiseren dan via docenten; ROC's stellen op grote schaal (goedkopere) onderwijsassistenten aan, die met behulp van educatieve software het leren begeleiden en de plaats innemen van docenten.

Hoeveel vraag is er straks nog naar talendocenten die slechts één taal in afzondering doceren zoals nu het geval is?

In de vreemdetalendidactiek zijn de overeenkomsten groter dan de verschillen, maar toch is het nog zo dat het vaak tot grote verontwaardiging leidt bij docenten als tijdens een docententraining een groep taaldocenten in de ene taal bij een groep taaldocenten in een andere taal wordt ingedeeld: want in de beleving van de docent is de taal die hij of zij doceert iets totaal anders dan enige andere taal.

Dit is een achterhaalde cultuur: immers, talen behoren tot families en het leren van talen door gebruik te maken van fenomenen die bij meer dan één taalfamilie voorkomen, leidt al snel tot verhoogd leerrendement. De scheidingsmuur tussen de ene taal en de andere, zeker als beide tot dezelfde taalfamilie behoren, is een kunstmatige. Recent hersenonderzoek toont aan dat talen niet in gescheiden 'compartimenten' van de hersenen worden opgeslagen, zoals tot voor kort werd gedacht. Bovendien is het belemmerend als de lerende geen kans heeft om gebruik te maken van de overeenkomsten tussen de vreemde en de eigen taal.

Vreemd is de traditie die in scholen rond bepaalde talen bestaat. Een voorbeeld daarvan is de traditie van het onderwijs in het Duits zoals die soms nog in Nederland bestaat. In plaats van de zeer talrijke overeenkomsten tussen beide talen te benadrukken, en zo het leren te vergemakkelijken, putten veel docenten zich uit om het beeld op te roepen dat Duits een heel moeilijke en totaal andere taal dan het Nederlands zou zijn.

Waarom?

Het vermoeden rijst dat het voor de status van de docent van meer waarde werd geacht om te doceren in 'iets moeilijks' dan in iets wat redelijk vlot door iedere Nederlander te leren moet zijn. Zijn de lerenden aldus slachtoffer van een statusstreven binnen het docentenberoep?

Wellicht is het docentschap geen duurzaam beroep gebleken in 2024. Voor het overleven van talendocenten zal het in elk geval van belang zijn dat de trend wordt gekeerd dat nieuwe taaltheoretische inzichten nauwelijks in leermaterialen, laat staan in de onderwijspraktijk doordringen,.

Inzet van nieuwe technologie door de 'digital natives'

Er zijn overtuigende bewijzen dat jonge mensen anders omgaan met technologie en met informatie die via die technologie tot hen komt c.q. wordt gecreëerd, dan mensen die in hun jeugd nog zonder technologische middelen hebben geleefd.

In de nieuwste technologieën, die momenteel onder de noemer Web 2.0 bekend staan, is informatie ook niet meer iets dat alleen wordt ontsloten, maar iets dat tegelijk en met dezelfde snelheid ook interactief wordt gecreëerd. Het karakter van kennis is dus veranderd van iets onomstotelijks tot iets dat dagelijks door diverse individuen en groepen samen wordt gecreëerd en gemodificeerd. Denk bijvoorbeeld aan wikipedia. Een encyclopedie op internet waar iedereen 'content' aan kan toevoegen - zelf verzamelde, geformuleerde of zelfs verzonden informatie kan door iedereen worden toegevoegd. (Het idee van) de betrouwbaarheid van de informatie ontstaat doordat er zoveel interactie plaatsvindt rond de geleverde content, zoveel commentaar, verbeteringen, aanpassingen en dergelijke, dat de kwaliteit vanzelf geoptimaliseerd wordt.

Dit is een ongekend democratisch proces van kennisdeling en kenniscreatie. Taal is een van de voertuigen in dit dynamische proces.

Het onderwijs van 2009 is niet ingesteld op deze nieuwe definitie van kennis en de wijze waarop ta(a)l(en) erin gehanteerd en door gebruikers ontwikkeld en verworven worden. Hopelijk is het onderwijs van 2024 dat wel.

Referenties

- Boeckman, K-B. (2008). Der Mensch als Sprachwesen - das Gehirn als Sprachorgan. *Fremdsprache Deutsch*, 38. 5-11
- Dunkels, E. (2006). The Digital Native as a Student, Implications for Teacher Education. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning Journal of Research in Teacher Education, Tema: värdegrund*, 1, 43-56.
http://www.kulturer.net/documents/lofu_nr1_2006_dunkels.pdf
- Green, H. & Hannon, C. (2007). *Their Space. Education for a digital generation*, Demos, London .<http://www.demos.com>
- Prensky, Marc (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, NCB University Press, No.5. 1-6. <http://www.marcprensky.com>.

Hoofdstuk 16

Eerder beginnen en langer doorgaan

Kathleen Torrance & Maaike Beuving

Onderwijsraad

Samenvatting

Nederlanders zullen in de toekomst als natie meer vreemde talen op een hoger niveau moeten beheersen om te blijven meekomen in een internationale wereld en economie. Hiertoe moet het onderwijs in vreemde talen naar een hoger peil. Hoe zorgen we hiervoor? Deze vraag stond aan de basis van een advies van de Onderwijsraad dat op verzoek van de Tweede Kamer tot stand is gekomen. De raad meent dat de Tweede Kamer de regering zou moeten uitnodigen zijn ambities op het gebied van vreemde talen om te zetten in daden. De Kamer kan dit doen door de minister te vragen om gestructureerd langetermijnbeleid. De raad doet voorstellen voor de inhoud van dit beleid, met name gericht op het basisonderwijs en het MBO. Deze bijdrage licht de voorstellen toe en geeft aan hoe er vanuit de samenleving, het veld en door de minister op het advies is gereageerd. Kunnen wij als natie over vijftien jaar wél terecht trots zijn op onze talenkennis?

Beheersing vreemde talen kan beter

Nederlanders staan bekend als een volk dat zijn talen spreekt. We zijn zelf ook best ingenomen met onze kennis van vreemde talen. Maar is dat terecht? Van Van Onna en Hansen (2006) laten zien dat veel Nederlanders overschatten hoe goed ze een taal spreken. En ouder onderzoek geeft aan dat veel bedrijven ontevreden zijn over de vreemdetalenkennis van werknemers (Boer & Croon 1998). Nederlandse bedrijven verliezen volgens exportorganisatie Fenedex zelfs internationale handel doordat zij te weinig Duits en Frans spreken. En dit terwijl het belang van vreemde talen groeit. In Nederland misschien nog wel meer dan in andere landen, door zijn geografische ligging en relatief grote afhankelijkheid van internationale betrekkingen.

Advies Onderwijsraad

Bovenstaande constatering waren in 2008 de aanleiding voor het advies *Vreemde talen in het Onderwijs* van de Onderwijsraad. De Onderwijsraad is het onafhankelijke adviesorgaan voor de regering op het terrein van het onderwijs. De raad adviseert de bewindslieden, maar ook, op aanvraag, de Eerste en Tweede Kamer. Het advies over vreemde talen is tot stand gekomen op verzoek van de Tweede Kamer. De minister heeft de Kamer een beleidsreactie op het advies verstrekt in november 2008.

Ambitie: driekwart bevolking spreekt twee vreemde talen

Op termijn zou ten minste driekwart van de Nederlandse burgers twee vreemde talen op een niveau moeten beheersen waarmee zij zich in de praktijk kunnen redden. Dat wil zeggen: minimaal het B1-niveau (Europees Referentiekader voor talen). Dit is de resultaatgerichte vertaling die de raad maakt van bestaande Europese en Nederlandse ambities. In Europees verband is afgesproken dat elke lidstaat ernaar streeft vanaf jonge leeftijd twee vreemde talen aan te bieden aan elke leerling. Nederland deelt deze ambitie. Is de vertaling van de raad haalbaar? De raad concludeert dat de lat hoog ligt maar bereikbaar is. Naar schatting heeft ongeveer driekwart van de bevolking op school ooit les gehad in twee vreemde talen. Hooguit de helft beheerst deze talen -als zij ze hebben bijgehouden- op niveau B1-niveau of hoger. Momenteel wordt dit niveau verlangd voor het diploma havo, vwo of een driejarige of vierjarige mbo opleiding (met een vreemde taal).

Van ambities naar tienjarenplan

Nederland kent geen gestructureerde beleidsvoering

In 2005 publiceerde het ministerie van OCW het 'Nederlands Activiteitenprogramma Moderne Vreemde Talen'. Het belang van dit programma ligt er met name in dat hiermee het vreemdetalenonderwijs voor het eerst sinds lange tijd weer onder de aandacht van beleidsmakers is gebracht. Het programma kende een looptijd van twee jaar (2004-2006) en gaf prioriteit aan de talen Engels, Duits en Frans en aan vier beleidsterreinen. Echter, dit is nog altijd te ambitieus voor twee jaar. Ook lopen in het programma belangrijke en minder belangrijke maatregelen door elkaar. Dit weerspiegelt het gebrek aan doelstellingen en afspraken over het beoogd resultaat. Het activiteitenprogramma laat in het midden wie het programma coördineert, wie het evalueert en of de bijbehorende middelen toereikend zijn.

Advies Onderwijsraad: tienjarenplan

Toekomstig beleid is gebaat bij een resultaatgerichte programmastructuur met een duidelijk aanspreekpunt (coördinator). Het moet zijn geschreven vanuit een visie op het vreemdetalenonderwijs over tien of vijftien jaar. Ook de looptijd is lang. De raad doet voorstellen voor de inhoud van dit beleidsprogramma, met name gericht op verbetermogelijkheden in het basisonderwijs en het mbo. De raad heeft de Tweede Kamer geadviseerd om deze voorstellen aan de minister voor te leggen, ter verdere uitwerking in een beleidsplan 2009-2019.

Begin eerder in het basisonderwijs

Te weinig, te laat

Momenteel is het droevig gesteld met het wettelijk verplichte Engels op de basisschool. In de praktijk krijgen de meeste kinderen een maal per week driekwartier les (Heesters e.a., 2008). Nederland besteedt hiermee, in vergelijking met andere Europese landen, twee maal zo weinig uren aan Engels en begint twee jaar later (Edelenbos & De Jong, 2004). Veel basisscholen onderwijzen het Engels als apart vak en met traditionele methoden. De voertaal is doorgaans het Nederlands en de leerling doet hierin kennis op over het Engels. De meeste basisscholen toetsen niet welk eindniveau de kinderen bereiken. Er zijn, mede door de onduidelijkheid over het eindniveau, aansluitingsproblemen met het Engels op het voortgezet onderwijs. Tot slot

laat zowel het onderwijsaanbod als de beheersing van het Engels door pabo-studenten veel te wensen over.

Voorlopers: vroeg vreemdetalenonderwijs

Op de gemiddelde school is het dus niet al te best gesteld met het Engels. Wel biedt een kleine maar groeiende groep voorlopers vroeg vreemdetalenonderwijs (vvto) aan. Momenteel (2008) gaat het om 168 van de bijna 8000 basisscholen in Nederland. Deze scholen beginnen doorgaans (veel) eerder dan groep zeven met activiteiten in een vreemde taal. Meestal gaat het om het Engels. Basisscholen kunnen sinds 2006 ook Duits of Frans geven. Dit is facultatief en vergelijkbaar met andere activiteiten in de vrije ruimte. Zeventien basisscholen bieden inmiddels Duits aan en 22 basisscholen Frans. Enkele scholen geven Spaans (gegevens van het Europees Platform, 2008). Het Europees Platform ondersteunt de scholen en is bezig streefmodellen uit te werken: één voor vroeg vreemdetalenonderwijs, en één voor versterkt vreemdetalenonderwijs.

Onderdompelingsmethodes staan doorgaans centraal in het vroeg vreemdetalenonderwijs. Dat wil zeggen dat je de taal leert door die meteen te gebruiken. De doeltaal (het Engels, Duits of Frans) is ook de voertaal. Bij verdergaande vormen van onderdompelingsonderwijs gebruikt de school de vreemde taal ook als voertaal voor andere lessen en bijeenkomsten. In deze benadering is het onderwijsdoel het gebruik van de taal als communicatiemiddel. Een perfecte (schriftelijke) beheersing van de taal is daaraan in eerste instantie ondergeschikt.

Earlybird

In Rotterdam draait sinds 2003 het Earlybird-project: verschillende openbare basisscholen bieden hun leerlingen vroeg of versterkt Engels aan en maken samen deel uit van een netwerk. Scholen die kiezen voor vroeg Engels bieden kleuters vier tot vijf uur in het Engels per week aan. Het gaat veelal om liedjes en spelletjes, de kinderen leren spelenderwijs. Thema's zoals kleuren, vormen en de seizoenen zijn het uitgangspunt. Ook wordt een andere les (bv. de gymles) soms in het Engels gegeven. De leraar is doorgaans native speaker en verzorgt uitsluitend activiteiten in het Engels. De scholen die voor versterkt Engels kiezen, bieden vanaf groep 6 anderhalf uur per week Engels aan in de vrije ruimte.

Voorstel Onderwijsraad: deelvoertaal en twee eindniveaus

De raad stelt dat basisscholen, in grotere getale dan nu, eerder zouden kunnen beginnen met een vreemde taal dan in groep zeven. Kinderen zijn hiertoe al jong gemotiveerd en in staat. Engels zal vaak de aangewezen taal zijn omdat veel kinderen van jongs af aan hiermee in aanraking komen. In de grensstreken geldt dit voor het Duits en Frans. De raad stelt voor om het Engels (in de grensstreken Frans en Duits) in het basisonderwijs via een wetswijziging tot mogelijke ‘deelvoertaal’ te maken voor ten hoogste 15% van de onderwijstijd. Basisscholen zouden een keuze kunnen maken tussen beginnen met onderwijs in het Engels, Frans of Duits. Dat kan gelijk vanaf groep één of pas vanaf groep vijf. Beginnen met een tweede taal in groep drie of vier is geen goed idee. (De Bot & Philipsen, 2007). Dan gaat alle energie van kinderen naar het lezen en schrijven in de eerste taal. Vanaf acht of negen jaar (groep vijf) zijn kinderen zover dat zij de basis van hun moedertaal onder de knie hebben. Zij ontwikkelen dan tevens het vermogen zichzelf te reguleren, doelen te stellen en ernaartoe te werken (De Bot & Philipsen, 2007). Zij staan tegelijkertijd onbevangen en open tegenover de nieuwe taal. Door de twee beginmomenten kunnen het beste ook twee eindniveaus voor het basisonderwijs worden vastgesteld, denkt de raad. Scholen voor voortgezet onderwijs kunnen hierop aansluiten.

Reacties op het advies om jong te beginnen

De berichtgeving in de media naar aanleiding van het advies had betrekking op het deeladvies: ‘Engelse les aan kleuters’, zoals de kranten het verwoordden. Wetenschappers, columnisten, ervaringsdeskundigen en belangenorganisaties hebben vervolgens gereageerd. In NRC Handelsblad is een webdiscussie gevoerd met meer dan honderd reacties. Daarnaast zijn reacties rechtstreeks aan de Onderwijsraad gecommuniceerd. Hieronder vatten we de reacties samen en geven we de positie van de raad weer.

Mee eens: vroeg beginnen heeft veel voordelen

Veel instanties en personen reageren positief. Meerdere personen geven aan te denken dat wie een tweede taal jong leert, makkelijker nog een taal leert, en nog één. Door vroeg te beginnen kan gewaakt worden voor een verkeerde uitspraak. En: een meertalige staat positiever tegenover andere culturen.

Verschillende mensen geven aan het jammer te vinden dat ze zelf geen vreemde taal geleerd hebben op jonge leeftijd.

Vroeger leerden alleen prins en prinsessen op jonge leeftijd een vreemde taal van hun gouvernantes. Straks is dat weggelegd voor elke jeugdige Nederlander. Heerlijk om je van jongs af aan Nederlander en wereldburger te voelen (reactie op NRC-discussie).

Opvallend enthousiast zijn mensen die uit eigen ervaring spreken. Zij zijn meertalig opgevoed, hebben zelf al jong een vreemde taal geleerd via het onderwijs of zien hoe hun kinderen met een meertalige omgeving omgaan. Sommige lijkt het leren van talen wel heel gemakkelijk af te gaan:

Ik leerde op vijfjarige leeftijd Engels spreken van de burens die uit Amerika kwamen. Op elfjarige leeftijd kwam daar Spaans bij. Dat leerde ik van de kinderen in de volksbuurt van Venezuela, op vakantie (reactie op NRC-discussie).

Onderdompeling werkt, zeggen velen, al is het wel zo dat je de als kind geleerde taal moet blijven onderhouden. Een taalwetenschapper voegt hieraan toe: "Realiseer je dat je met enkele uurtjes Engels aan kleuters niet hetzelfde bereikt als met een meertalige opvoeding. Je leert de taal niet grondig maar kan je erin behelpen'.

Niet mee eens: vroeg beginnen is niet goed

Er zijn mensen die niet geloven dat kinderen meer talen tegelijk kunnen leren, dat móet ten koste gaan van iets anders, zoals het Nederlands. 'Niet iedereen heeft talent. Eén taal (Nederlands) goed leren is al een hele prestatie'. Ook wijzen critici op de positie van allochtone kinderen: zij zouden het al moeilijk genoeg hebben met het Nederlands.

Lijdt het Nederlands onder vroeg vreemdetalenonderwijs? Nee.

De Onderwijsraad heeft in zijn advies uitgebreid aandacht besteed aan de vraag of het leren van een vreemde taal op jonge leeftijd repercussies kan hebben op het Nederlands. Deze angst is voor zover we kunnen nagaan niet gestoeld op feiten. Er zijn diverse studies waaruit blijkt dat het leren van een tweede taal, mits het goed gebeurt, geen negatief effect heeft op de moedertaal. Sterker: onderzoek naar vroeg vreemdetalenonderwijs vindt positieve effecten voor

zowel de vaardigheid in de vreemde taal als voor de vaardigheid in de moedertaal (Herder & De Bot, 2005). Westhoff (2005) heeft onderzoek gedaan waaruit blijkt dat vroeg beginnen met vreemdetalenonderwijs niet nadelig is voor allochtone kinderen, als dit via onderdompeling gebeurt. Deze kinderen hebben dan een voordeel: ze hebben al ervaring in het omgaan met situaties waarin ze de voertaal niet helemaal machtig zijn. Autochtone kinderen bevinden zich dan eens in dezelfde situatie. Dit is ook de ervaring van een lerares Frans op de basisschool:

Kinderen die een achterstand hebben in het Nederlands kunnen vaak verbazingwekkend snel goed voor de dag komen in het Frans. Het gemeenschappelijke dat ze delen is samen aan iets nieuws beginnen. Iets van: hé, dat vind jij dus ook moeilijk. (deelnemer panelbijeenkomst Onderwijsraad 18 januari 2008)

Vragen we teveel van kleuters? Nee.

Een aantal personen gelooft dat kinderen al zoveel moeten, geen vrije tijd hebben om kind te zijn: ‘We zijn teveel gericht op prestaties, laat ze spelen’. Een jong kind is geen ‘hol vat’. Een kind moet eerst ‘neurologisch en psychologisch’ ergens aan toe zijn.

Kleuters moeten kleuteren. Dat wil zeggen in de poppenboek, zandbak, knutselboek, poppenkast spelen. Voor kleuters geldt nog even niks moeten. (reactie op NRC-discussie)

Dergelijke uitspraken gaan voorbij aan ontwikkelingspsychologische noties die laten zien dat het kind een actief wezen is dat zich in relatie met de omgeving ontwikkelt. Het spelen van kinderen is niet anders dan een vorm van leren. Elk kind met een normaal ontwikkelingsverloop is ongeveer vanaf de eerste verjaardag gericht op het leren van een taal, of -als het ze aangeboden krijgt- meerdere talen. Juist op deze jonge leeftijd zijn kinderen er aan toe én gemotiveerd een nieuwe taal te leren. Hierover is consensus onder de meeste deskundigen. Het leren van een taal gaat op deze leeftijd spelenderwijs. Dat wil zeggen: een kind leert zijn moedertaal door ermee te oefenen. Het kind doorloopt daarbij geen formeel leerproces met gebruik van de taalregels en grammatica. Daar heeft een peuter of kleuter immers geen enkele weet van. En toch kan elk kind (met een normale ontwikkeling) zonder zichtbare moeite een (moeder)taal leren. Ook is er inmiddels uitgebreid gepubliceerd over de

cognitieve voordelen van vroege meertaligheid en vroeg vreemdetalenonderwijs. Meertalige kinderen hebben betere leerstrategieën, zijn zich beter bewust hoe je taal gebruikt en hebben een effectievere stijl van denken. En kinderen die vroeg vreemdetalenonderwijs krijgen aangeboden ontwikkelen, blijkens onderzoek, ook dergelijke metalinguïstische en metacognitieve vaardigheden.

Scholen moeten al zoveel. Klopt: daarom langetermijnbeleid

Een groep critici wijst op praktische uitvoeringsproblemen. Er zijn te weinig leraren en native speakers om extra of meer intensief taalonderwijs aan te bieden in het basisonderwijs. Daarnaast: scholen moeten al zoveel. Basisvaardigheden Nederlandse taal en rekenen gaan voor. Een extra taal of extra Engels zou ten koste kunnen gaan van deze of andere vakken, aldus de critici. De Onderwijsraad is het ermee eens dat de opdracht aan scholen niet eenvoudig is. Vernieuwingen van het curriculum dienen daarom pas na zorgvuldige overwegingen te worden ingevoerd. De raad stelt in lijn hiermee voor om zijn voorstellen te verankeren in langetermijnbeleid. Daarnaast zou het verstandig zijn om scholen die vroeg vreemdetalenonderwijs aanbieden te monitoren: blijven de prestaties als het om Nederlands en rekenen gaat op een goed niveau?¹

Onvoldoende leraren kunnen dit. Klopt: scholing noodzakelijk

Ook vreemdetalenonderwijs staat of valt met de deskundigheid van de leraar. We zouden toe moeten naar een situatie waarin elke basisschool enkele ‘taaldeskundigen’ in huis heeft. Zij weten hoe onderdompelingsonderwijs werkt en zijn zelf sterk in de vreemde taal. Zij kunnen zelf onderwijs verzorgen, maar ook hun collega’s helpen bij het vormgeven van onderwijs, leermiddelen (boeken, liedjes) aanreiken et cetera. Om dit op termijn mogelijk te maken is scholing nodig. Lerarenopleidingen basisonderwijs (pabo’s) zouden het voor elke student mogelijk moeten maken een specialisme Engels te kiezen. Daarnaast zouden er speciale trajecten moeten zijn voor leraren die Duits en Frans geven op de basisschool. Maar misschien is nascholing van ervaren leerkrachten in het geven van Engels (Frans en Duits) nog wel belangrijker.

¹ De Onderwijsinspectie hanteert een jaarlijkse lijst zeer zwakke scholen. Op de lijst van 2008 staan 97 basisscholen. Twee daarvan bieden vvto, zo blijkt na vergelijking met het overzicht van het Europees Platform (2007).

Leerkrachten die het lesgeven al onder de knie hebben en een extra uitdaging vinden in het geven van Engels en/of het gebruik van Engels als deelvoertaal bij andere vakken. Voor deze leraren kunnen toegespitste opscholingstrajecten worden ontwikkeld gericht op de verschillende aanpakken en methodes voor taalonderwijs in Engels, Duits en Frans in het basisonderwijs, voortgezet onderwijs en het middelbaar beroepsonderwijs. Verschillende manieren van onderdompeling worden daarin in elk geval meegenomen. Deze opscholingsprogramma's kunnen voor wat betreft de studie- en vervangingskosten lopen via een scholingsfonds dat beurzen verstrekt aan leraren, zoals voorgesteld door de Commissie Leraren (2007).

Reactie van de minister

In november 2008 reageerde de minister op het advies van de raad (Brief aan de Tweede Kamer, 2008). Hij geeft aan de bestaande ondersteuning vanuit het Europees platform aan scholen die vroeg Engels (willen) aanbieden te continueren. Daarnaast wil hij een beperkt aantal scholen voor basisonderwijs de mogelijkheid bieden te experimenteren met Engels als deelvoertaal voor maximaal 15% van de onderwijstijd. Tot slot kondigt de minister onderzoek aan naar de effecten van vvto.

Langer doorgaan: het middelbaar beroepsonderwijs

Nu per opleiding geregeld

Momenteel is vreemdetalenonderwijs niet verplicht voor het hele (korte en lange) mbo. De opleidingseisen voor het beroep en de doorstroom naar het hoger onderwijs worden per mbo-opleiding vastgelegd in een kwalificatiedossier. Dit gebeurt na overleg tussen werkgevers, werknemers en onderwijsinstellingen. In het kwalificatiedossier zijn de eventuele eisen voor de vreemde talen vastgelegd in de taalcompetentieprofielen. Dit zijn beschrijvingen van niveaus van taalvaardigheid conform het Europees Referentiekader. De minister legt een deel van de taaleisen (deel B, waarin de diploma-eisen staan) verplicht op. Deze systematiek biedt veel ruimte voor mbo-opleidingen om veel aandacht aan talen te besteden, maar geeft ook ruimte om heel weinig te doen. Naar schatting bevatte 12% van de kwalificatiedossiers in 2005 geen verplichte vreemde taal. Dit komt vooral voor bij opleidingen op niveau één en twee. Meer dan de helft (58%) van de opleidingen stelt één vreemde taal verplicht,

meestal het Engels. Tot slot zijn er opleidingen (30%) waar twee vreemde talen verplicht zijn, waaronder bijna altijd het Engels (Driessen & Edelenbos, 2006).

De eisen, zowel voor wat betreft taalkeuze als het eindniveau, zijn sterk afhankelijk van de opleiding en regio. Een verpleegkundige in Amsterdam kan bijvoorbeeld meer hebben aan gespreksvaardigheid Arabisch op beginnersniveau dan aan schrijfvaardigheid Engels op een hoger niveau. Kortom: sommige kwalificatiedossiers stellen hoge eisen aan het eindniveau (volgens sommige docenten te hoog), andere kwalificatiedossier verwachten (te) weinig van de deelnemers. Zo is het Engels niet verplicht in de opleiding tot onderwijsassistent. Dit is echter wel nodig als de onderwijsassistent wil doorstromen naar de pabo (Driessen e.a., 2007).

Voorlopers: integratie in beroepsvakken en talencentrum

Steeds meer ROC's zijn bezig het onderwijs in de vreemde talen en de beroepsgerichte vakken en projecten te integreren. Dat kan betekenen dat de vreemde taal gebruikt wordt als voertaal voor beroepsgerichte vakken, maar ook dat een beroepsgerichte opdracht gekoppeld wordt aan een vreemde taal. Bijvoorbeeld een communicatieopdracht (opstellen mail, telefoongesprek voeren).

Daarnaast centraliseren verschillende ROC's hun ondersteunende taalactiviteiten in een talencentrum waar de talen 'los' kunnen worden geoefend, bijgehouden en verbeterd. Een talencentrum maakt maatwerk mogelijk. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld een derde taal leren, eventueel een 'exotische' taal, of tot een hoger beheersingsniveau komen in een taal waarin ze al les gehad hebben. Een voorbeeld is het Talencentrum van het Friesland College (zie kader).

Communication is the key

Bij het Friesland College is het Talencentrum verantwoordelijk voor het taalonderwijs van alle beroepsunits. Daar volgen ongeveer 3.000 deelnemers per jaar taalvakken bij ongeveer 30 leraren. Cursisten kunnen kiezen hoeveel uur en hoe intensief ze met een taal bezig zijn. Het onderwijs is praktijkgericht. De deelnemer kiest als oefengebied situaties die hem of haar interesseren: het ontvangen van gasten, een sollicitatie. Aan het eind van een periode demonstreert de cursist alles wat geleerd is. Verder heeft het talencentrum voor elke opleiding een talig en een niet-talig profiel ontwikkeld, en de

beoogde eindniveaus in ERK-termen beschreven. In het talencentrum nemen docenten mbo talenlessen over van hun vmbo-collega's en andersom. Hierdoor ontstaat meer onderlinge afstemming.
<http://www.frieslandcollege.nl/talencentrum/> en panel Onderwijsraad 14 maart 2008

Voorstel Onderwijsraad: ten minste één vreemde taal verplicht

De raad stelt voor ten minste één vreemde taal verplicht te stellen per mbo-opleiding. Op termijn zouden twee vreemde talen voor het lang-mbo (niveau 4) verplicht moeten zijn, zeker omdat leerlingen via deze opleidingen kunnen doorstromen naar het hoger onderwijs. Hoewel er in het mbo-veld een redelijke consensus is over het belang van ten minste één vreemde taal per opleiding is hierover nog niets beslist. De discussie gaat momenteel over de vraag of er een bepaalde taal (het Engels) verplicht moet worden gesteld of dat de taalkeuze overgelaten wordt aan de opleiding of deelnemer. Ook is er discussie over het gewenste eindniveau en de minimale uitstroomseisen. De Stuurgroep Competentiegericht Beroepsonderwijs adviseerde de minister in 2008 deelnemers op niveau drie en vier tot een vreemde taal te verplichten en deelnemers op niveau één niet. Voor niveau twee-opleidingen is de stuurgroep er niet uit gekomen. De stuurgroep geeft aan dat het nu aan de staatssecretaris is om tot een eindbeslissing te komen (Procesmanagement MBO 2010, 2008). De raad is nog altijd van mening dat het haalbaar is om voor elke mbo-opleiding één vreemde taal te verplichten. Het te behalen eindniveau hangt natuurlijk af van het opleidingsniveau.

Reacties vanuit het veld

Er zijn vanuit het veld tot op heden slechts weinig reacties gekomen op het voorstel van de raad om een vreemde taal per mbo-opleiding te verplichten. De Vereniging van Leraren in Levende Talen laat samen met Vedocep (netwerk van docenten Engels aan de pabo) weten dat zij de voorstellen van de Onderwijsraad onderschrijft. Daaraan voegen zij toe dat zij voor mbo-opleidingen die toegang tot de pabo geven een minimumniveau van B1 (ERK) voor het Engels noodzakelijk achten. Dit schrijven zij in een 'masterplan Engels' dat zij opstelden voor de bewindslieden (op www.levendetalen.nl).

Ook tijdens het congres 'grensverleggend samenwerken' van de MBO-raad, de AOC-raad en het Colo op 19 september 2008 (Euroskills Rotterdam) is het belang van vreemdetalenkennis in het mbo benadrukt door prominenten in en

om het veld. De huidige staatssecretaris gaf aan dat internationalisering vraagt om taalbeheersing. De voorzitter van MKB Nederland wees eveneens op het belang van kennis van vreemde talen en culturen, met name van de landen in onze directe omgeving. Het bleef echter bij dergelijke algemene bewoordingen. De beleidsoplossingen die tijdens dit congres zijn gepresenteerd waren vooral gericht op het beter mogelijk maken van internationale uitwisseling, stages en buitenlandervaring in het algemeen.

Reactie van de minister

De minister geeft in zijn beleidsreactie aan dat een mbo-opleiding die geen vreemde talen aanbiedt daar meestal redenen voor heeft. Het gaat doorgaans om opleidingen op de lagere niveaus (1 en 2) waarbij vanuit het beroepsperspectief geen eisen aan een vreemde talen nodig zijn. Het toevoegen van een vreemde taal aan het curriculum zou tot onnodige uitval kunnen leiden, aldus de minister. De raad weerspreekt deze gedachte overigens: elke leerling heeft baat bij kennis van een vreemde taal en is in staat een taal te leren op zijn of haar eigen niveau. Wel zal de minister een verplichting tot een vreemde taal opleggen voor mbo-4 opleidingen. Voordat een dergelijke eis ook aan mbo-3 opleidingen opgelegd wordt, wil de minister nagaan welke gevolgen dit zou hebben voor de doorstroom in het mbo. Op termijn zal de minister bezien of een tweede taal verplicht zou moeten worden voor mbo-4 opleidingen, vanwege de doorstroom naar het hbo.

Toekomst: terecht trots zijn op onze talenkennis?

Over tien of vijftien jaar zou het leren van een vreemde taal niet langer vooral een plicht moeten zijn voor middelbare scholieren die hun diploma willen halen. Idealiter komt tegen die tijd iedereen vanaf kleuterleeftijd spelenderwijs in aanraking met een andere taal dan de moedertaal. Zo doen steeds meer mensen positieve ervaringen op met het jong leren van een vreemde taal. Hierdoor zullen ook de -veelal uit angst ingegeven- negatieve reacties op vroeg vreemdetalenonderwijs op termijn verdwijnen. Eerst zelf ervaren dan geloven is hier het adagium.

De ideale toekomst van het vreemdetalenonderwijs is, naast eerder beginnen, ook gekenmerkt door langer doorgaan. Dat betekent in elk geval dat het middelbaar beroepsonderwijs elke leerling onderwijs in ten minste één vreemde

taal aanbiedt. Maar ook het hoger onderwijs biedt studenten dan voldoende mogelijkheden om hun taalvaardigheden op te vijzelen en/of een nieuwe taal te leren. In de toekomst is het onderwijs in vreemde talen van elke onderwijssector inspirerend, met name omdat onderdompeling centraal staat: een taal leer je door die te gebruiken.

Om dit alles te bereiken is stevig overheidsbeleid nodig, gericht op de middenlange en lange termijn. De minister van OCW heeft inmiddels gereageerd op het advies. Hij geeft aan enkele van de voorstellen over te nemen of nader te onderzoeken. De raad is verheugd hierover. Maar ook teleurgesteld dat de minister geen langetermijnbeleid aankondigt. Ook zal de minister geen specifieke acties inzetten als het gaat om de opleiding en bijscholing van leraren op het gebied van vreemde talen. Kunnen Nederlanders, gegeven deze beleidskeuzes, over vijftien jaar wél met recht zeggen dat ze een aardig woordje over de grens spreken?

Referenties

- Boer en Croon (1998). *Quickscan behoefte aan vreemdetalenonderwijs op mbo-niveau*. Amsterdam: Boer en Croon management consultants.
- Europees platform (2007). *Overzicht scholen primair onderwijs en voortgezet onderwijs met vroeg vreemdetalenonderwijs, versterkt talenonderwijs en tweetalig onderwijs in Nederland 2007-2008*. Den Haag: Europees Platform.
- Bot, K. de & Philipsen, K. (2007) Early English: waarom (zo)? In *Early English. A good start*. Alkmaar: Europees platform/ Ter Burg Offset;
- Commissie leraren. (2007). *Leerkracht!* Den Haag: OCW.
- Driessen, M. & Edelenbos, P. (2006). *Talen Tellen. Taalcompetentieprofielen in de nieuwe kwalificatiestructuur*. Den Bosch: Cinop.
- Driessen, M. e.a. (2007). *Referentiedocument Talen in de Competentieprofielen*. Cinop/MBO-raad: Den Bosch.
- Goorhuis-Brouwer, S. (2007). Meertaligheid bij kinderen. In *Early English. A good start*. Alkmaar: Europees platform/ Ter Burg Offset.
- Heesters, K. e.a. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3*. Arnhem: Cito.
- Edelenbos, P. & Jong, J.H.A.L. de (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets*. Enschede: NaB-MVT.

- Herder, A. & Bot, K. de (2005). *Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief. Literatuurstudie in opdracht van het Europees platform*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie. Rijksuniversiteit Groningen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2008). Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer (PO&K/OO/46553). Beleidsreactie Onderwijsraadadvies "Vreemde talen in het onderwijs". Den Haag: Ministerie van OCW.
- Onna, B. van & Jansen, C. (2007). *Nederland Talenland? Over de beheersing van Engels, Duits, Frans en Nederlands in Nederlandse organisaties*. Nijmegen: Interne publicatie Afdeling Bedrijfscommunicatie, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Procesmanagement MBO 2010 (2008). *Toekomst Examinering Talen en Rekenen/Wiskunde in het mbo*. Geraadpleegd op 3 juni 2008 via <http://www.mbo2010.nl/index.cfm/t/Examinering>.
- Westhoff, G. (2005). Engels is niet genoeg. *Het Onderwijsblad* 1, p. 31-33.

Hoofdstuk 17

Ontwikkeling, maar ook Vooruitgang? De Europese Unie en het Vreemdetalenonderwijsbeleid in Nederland

Theo van Els

Radboud Universiteit Nijmegen

Samenvatting

De Europese Unie (EU) is een factor van groot belang voor Nederland. De vraag is hoe belangrijk de EU is voor het beleid op het gebied van het vreemdetalenonderwijs (vto).

In de bijdrage wordt allereerst nagegaan wat die invloed in de voorbije jaren van het Nederlandse lidmaatschap van de EU is geweest. Dat wordt gezien voor het taalverkeer van Nederland (en de Nederlanders) met de andere lidstaten van de EU (en hun burgers). Maar ook wordt dat gezien voor het beleid dat de EU kent voor het taalverkeer binnen en tussen haar instituties en voor het EU-beleid op het gebied van het vto.

In het laatste deel wordt in het licht van dat alles gereflecteerd op de vraag hoe de EU-invloed op het Nederlandse vto-beleid zich in de komende decennia zal ontwikkelen.

Inleiding

Beleid voor het vreemdetalenonderwijs (vto) heeft per definitie hoofdzakelijk de taalsituatie in het buitenland als zijn belangrijkste referentiepunt. Een bijzondere plek neemt voor Nederland de Europese Unie (EU) in. Nederland is een van de oudste lidstaten.

De EU is niet alleen een gemeenschap met een zeer gemengd en ook sterk wisselend talenpatroon, de EU heeft als gemeenschap ook haar eigen bovenstatelijke beleidsagenda, op het gebied van zowel het talengebruik als van het vto in de EU.

Wat ik mij in de bijdrage voorstel te bespreken, is het volgende:

1. de EU-taalsituatie, zowel niet-institutioneel als institutioneel;
2. het EU-beleid voor zowel het talengebruik als het vto;
3. de impact op het Nederlandse vto-beleid van het EU-beleid t.a.v. enerzijds het talengebruik –zowel niet-institutioneel als institutioneel– anderzijds het vto tot nu toe;
4. de impact die, volgens mij, enerzijds de EU-taalsituatie (niet-institutioneel en institutioneel) en het EU-beleid ten aanzien van het talengebruik en het vto anderzijds in de toekomst op het Nederlandse vto-beleid zullen (kunnen/moeten) hebben.

Over het onderwerp van deze bijdrage heb ik in de laatste jaren zeer regelmatig gesproken en gepubliceerd. In de voorbereiding van de tekst ben ik mezelf dan ook regelmatig tegengekomen, niet overigens in de figuurlijke betekenis van die uitdrukking. Want de standpunten die ik hier verdedig, zijn grotendeels door mij al veel eerder aan de orde gesteld. Maar ik kom nauwelijks iets tegen wat ik nu moet herroepen. Dat moge wijzen op een grote mate van vasthoudendheid, maar het is niet noodzakelijkerwijze een bewijs dat mijn standpunten juist zijn. Ook dat heb ik eerder gezegd (Van Els, 1990b:86).

De taalsituatie van de EU

De 27 lidstaten van de EU samen kennen een grote hoeveelheid talen, er wordt wel gesproken van honderden. Van al deze talen hebben er zo'n 30 binnen de lidstaten de status van nationale taal; zij worden gebruikt als nationaal communicatiemiddel, daarin wordt bijvoorbeeld het publieke onderwijs gegeven, daarmee kunnen burgers zich op het nationale forum manifesteren.

Van deze nationale talen hebben er 23 binnen de EU de status van “officiële en werктаal”, dat wil zeggen deze talen worden gebruikt in de instituties van de EU en de burgers kunnen zich in die talen tot de EU wenden. In Nederland heeft ook het Fries de status van nationale taal, zij het een ietwat beperkte, maar voor de EU heeft alleen het Nederlands de status van “officiële en werктаal”.

De mate waarin de nationale talen ieder feitelijk gebruikt worden, varieert enorm. Recente cijfers over het aantal Europeanen dat in staat is in de door de EU erkende nationale talen een gesprek te voeren, laten zien dat dat voor 49% geldt bij het Engels; daarvan is 13% moedertaalspreker en 34% vreemdetalaleerder. Voor Duits zijn die cijfers respectievelijk 18% en 12%, voor het Frans 12% en 11%, voor het Italiaans 13% en 2%, voor het Spaans 9% en 5% en voor het Nederlands 5% en 1% (European Commission, 2005: 16). Welke taal gebruikt wordt in het verkeer tussen individuele burgers en voor het bilaterale overleg tussen (vertegenwoordigers van) lidstaten, maken betrokkenen zelf uit. Alleen over talen die binnen en tussen de EU-instituties gebruikt worden (het institutionele talengebruik), heeft de EU zeggenschap. Het andere (niet-institutionele) taalverkeer onttrekt zich aan het gezag van de EU-autoriteiten.

De grote taaldiversiteit van de EU-lidstaten vraagt natuurlijk om veel vreemdetaleneren. Maar zoals uit de verschillende percentages vreemdetalaleerders voor de verschillende talen blijkt, worden de talen lang niet allemaal in dezelfde mate geleerd. In het voortgezet onderwijs wordt Engels verreweg het meest onderwezen; ongeveer 90% van alle leerlingen krijgt in ieder geval Engels. Duits en Frans worden daarna het meest onderwezen (Eurydice, 2005:11).

Het feitelijke institutionele talengebruik ziet er iets anders uit dan een strikte toepassing van het principe dat alle nationale talen als officiële en werktalen gelijk zijn, zou mogen doen verwachten. Op het principe zelf komen we in de volgende paragraaf terug. In de praktijk worden vaak alleen Engels, Frans en Duits als werктаal gebruikt. De Europese Centrale Bank hanteert alleen het Engels. Het Engels wordt in de EU-instituties het meest gebruikt en het verovert langzamerhand bijna een monopoliepositie.

Het EU-beleid voor taalgebruik en voor vto

Voor het institutionele domein geldt de bepaling van de Europese Grondwet dat elke burger de belangrijkste EU-instituties kan aanspreken in zijn eigen taal, dat wil zeggen in een van de 23 als officiële en werktalen aangewezen nationale talen. Ook voor de EU-instituties, zoals de Europese Raad van Ministers en voor het Europees Parlement, geldt de principiële gelijkheid van alle 23 aangewezen nationale talen. Daar wordt regelmatig een praktische mouw aan gepast, zoals het gebruik van alleen Engels, Frans en Duits (en de taal van de Voorzitter, als die dat wenst) in niet-officiële besprekingen van de Raad van Ministers. Vooral echter het Europees Parlement is erg streng op een zuiver toepassen van het principe in zijn plenaire vergaderingen. Met het toenemende aantal lidstaten en, dus, het aantal nationale talen dat zijn plek in de EU-vertaalindustrie opeist, is het besef gegroeid dat “er iets moet gebeuren”. Regelmatig doen zich situaties voor die doen vrezen dat de EU uiteindelijk onbestuurbaar wordt. Mijn afscheidscollege (Van Els, 2000) heb ik aan een fundamentele discussie gewijd van de vraag of beperking van het aantal werktalen wenselijk en haalbaar is en over dit onderwerp heb ik sindsdien vaker gepubliceerd (Van Els, 2003, Van Els, 2005a, Van Els, 2006, Van Els, 2007).

Voor het niet-institutionele domein geldt het volgende. Allereerst valt de vraag hoe het taalverkeer binnen de lidstaten en tussen de lidstaten onderling en hun burgers moet worden ingericht, niet onder de competentie van de EU-autoriteiten. Daar gaan de betrokkenen zelf over. Wel heeft de EU een verantwoordelijkheid voor het handhaven van de gelijkberechtiging van alle burgers over de grenzen van de lidstaten heen. Dat betekent bijvoorbeeld dat de EU erop toeziet dat ongelijkheden in de concurrentiepositie van burgers tegengegaan worden.

In dat verband zal de EU ernaar streven te voorkomen dat burgers door hun specifieke taalachtergrond benadeeld worden. De EU onderschrijft met nadruk het standpunt dat de “culturele, religieuze en linguïstische diversiteit” van de lidstaten gerespecteerd moet worden. De EU, zegt men, is geen Amerikaanse ‘melting pot’ waarin verschillen zoveel mogelijk verdwijnen, maar “a common home in which diversity is celebrated, and where our many mother tongues are a source of wealth and a bridge to greater solidarity and mutual understanding” (European Commission, 2007:2). De taaldiversiteit van Europa moet behouden blijven en ook de gelijkheid tussen de talen (Council of

the European Union, 2008:3). De historische missie van de EU “is to preserve, harmonise, strike a balance and get the best out of this diversity” (Group of Intellectuals, 2008:6). Verderop zullen de conclusies aan de orde komen die daaruit getrokken zijn voor het vto-beleid van de lidstaten.

Dat mensen er recht op hebben om hun eigen taal te gebruiken (“linguistic rights”), althans om niet benadeeld te worden vanwege een afwijkende taalachtergrond, hoeft niet te betekenen dat tot iedere prijs moet worden voorkomen dat bepaalde talen eventueel vanzelf uitsterven. Of dat anderen gedwongen kunnen worden om die talen te leren (Phillipson, 2003:152, Van Els, 2006:254-255).

In deze complexe taalsituatie spreekt het vanzelf dat de EU streeft naar een taalpolitiek voor de hele gemeenschap. Dat het daarbij niet allemaal gemakkelijk loopt, maakt Bliesener (2003) duidelijk in zijn persoonlijke verslag van een colloquium dat door de Europese Commissie was georganiseerd. Bliesener zegt samenvattend van dit colloquium: “The report illustrates a situation which is not governed by rational deliberation of the needs of Europe as a political unit and of the needs of its citizens, but rather by a competitive situation in which everybody is against everybody else while looking after his individual interests irrespective of what would be beneficial to Europe and the Europeans.” (p.83). Het is niet ongebruikelijk dat nationale sentimenten discussies over taalbeleid vertroebelen. Het propageren van “één taal” als hét bindmiddel voor de ene natie-staat dat zo’n sterke rol speelde in de 19^{de} eeuw, maakt nu nog een rationele benadering van taalpolitieke kwesties een moeilijke zaak. Waar aan de positie van een nationale taal afgedaan lijkt te worden, is voor velen al direct de positie van de betrokken staat in het geding.

Over het vto-beleid van de EU valt het volgende te zeggen

Uiteraard heeft de EU geen voorschriften uitgevaardigd waar de lidstaten zich in hún vto-beleid aan te houden hebben. Op het gebied van onderwijs zijn de lidstaten volledig autonoom. Wel kan de EU vanuit haar verantwoordelijkheid voor de belangen van burgers die de lidstaten overstijgen, ook op onderwijsterrein aanbevelingen en adviezen uitgeven waar de individuele lidstaten zich aan kunnen committeren. Ook kan zij hulpmiddelen en

instrumenten (doen) ontwikkelen waar lidstaten gebruik van kunnen maken. Beide heeft de EU in de laatste jaren gedaan.

De EU heeft een reeks aanbevelingen geformuleerd. Allereerst heeft ze er bij de lidstaten op aangedrongen om “national plans to give coherence and direction to actions to promote multilingualism amongst individuals and in society in general” te ontwikkelen. (European Commission, 2007:5) Nationale plannen van dit type omvatten natuurlijk meer dan alleen vto-beleid, zoals het tweedetaalonderwijs aan migranten. Eerder, in 2003, was er door de Europese Commissie al bij lidstaten op aangedrongen actieplannen op het gebied van het vto te ontwikkelen. Dat was in Nederland de aanleiding voor een “activiteitenprogramma moderne vreemde talen” (OCW, 2005), wat weer een vervolg heeft gekregen in het recente advies van de Onderwijsraad (Onderwijsraad, 2008). Een verre voorloper daarvan was natuurlijk het Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen (Van Els et al., 1990a), dat dan wel niet in alle opzichten aan de vereisten van een omvattend vto-beleidsplan voldoet maar dat op dat moment in zijn soort nogal uniek was (Van Els, 1994:47, 60).

Andere aanbevelingen betreffen de leeftijd waarop met vreemde talen leren begonnen kan/moet worden en het aantal vreemde talen dat iedere EU-burger zou moeten leren. Bij verschillende gelegenheden hebben de Europese staatshoofden opgeroepen in de lidstaten ervoor te zorgen dat “at least two foreign languages (be) taught from a very early age” (European Commission, 2007:3). Op beide punten komen we verderop terug, wanneer wij het hebben over de implicaties van EU beleid voor het Nederlandse vto-beleid. Regelmatig laat de Europese Commissie onderzoeken hoe het met het vto en de kennis van de vreemde talen in de lidstaten gesteld is (o.a. Eurydice, 2001, 2005). Dat gebeurt met vragenlijsten die door of namens de nationale regeringen beantwoord worden. De gegevens blijven daardoor noodzakelijkerwijze vaak erg oppervlakkig en zullen ook wel eens gekleurd zijn door nationaal chauvinisme. Dat het met het realiseren van de geciteerde oproep nog niet zo wil vlotten, is wel duidelijk. De Europese Commissie constateerde immers kortgeleden nog dat men “still some way” verwijderd is van het gestelde doel: “twee vreemde talen voor iedereen” (European Commission, 2007:4). In de meerderheid van de lidstaten heeft minder dan 50% twee vreemde talen geleerd

in het voortgezet onderwijs (Eurydice, 2005:10), terwijl dat doel toch al in 1984 expliciet geformuleerd was (Eurydice, 2001:173)

De oproep om een grote(re) variëteit aan vreemde talen aan de leerlingen aan te bieden heeft natuurlijk veel te maken met de “rich mixture of languages and cultures present within Europe” die men zegt te koesteren en te willen bevorderen (Eurydice 2001:191). Men voert, overigens, ook wel het individuele belang van de leerlingen aan: “Since language needs may vary according to each individual’s interests, work and cultural background, the broadest possible range of languages should be available to learners” (Council of the European Union, 2008:3). Op de beleidsconsequenties die wij in Nederland daaruit trekken en te trekken hebben, komen we verderop terug. Hier mogen we misschien wel al memoreren dat in Frankrijk, een land dat ‘diversification’ van het talenaanbod tot beleidsuitgangspunt voor het voortgezet onderwijs heeft genomen, al in 1985 vastgesteld werd dat in principe een veelvoud van talen wel aangeboden kan worden maar dat daar door het keuzegedrag van de leerlingen feitelijk weinig van terecht komt (Van Els, 1988:60).

Tot welke wereldvreemde voorstellen je voor het vto kunt komen als je je laat leiden door het vooropgezette doel dat de diversiteit van talen behouden en zelfs bevorderd moet worden –en door het (vaak niet-uitgesproken) doel om concreet het ontstaan van een monopoliepositie van het Engels te voorkomen-, kan men zien aan de voorstellen die stammen van een vooraanstaande groep Europeanen uit de wereld van de cultuur (Group of Intellectuals, 2008). Onder deze intellectuelen vindt men geen (toegepast) taalkundigen. De groep stelt voor dat de EU-afspraken dat alle burgers twee vreemde talen te leren krijgen, de volgende invulling krijgt. Iedereen is verplicht om één ‘internationale communicatietaal’ te kiezen (en dat kunnen het Engels, maar ook het Frans, het Spaans, het Portugees, het Mandarijns of “iedere andere taal” (!) zijn; vreemd genoeg wordt het Duits niet genoemd) (o.c.:11). Maar er moet ook een tweede taal gekozen worden, de zogeheten “personal adoptive language”. Dat kan iedere andere taal zijn dan de eerste (maar wel, dus, ook weer een van de internationale talen). Deze volledig vrij gekozen taal wordt dan zó goed geleerd dat zij voor de leerder functioneert als “a sort of second mother tongue”. Daar is de leerder ook ten volle toe gemotiveerd, want “the choice of language would be made in the same way as the choice of a profession” (o.c.:10-11). Hoe de

groep ervan meent te kunnen uitgaan dat met haar voorstellen voor iedere Europese taal in ieder van de EU-lidstaten “a substantial group of proficient and highly motivated speakers” zal ontstaan, is mij een raadsel (o.c.:9). De Onderwijsraad noemt het voorstel van de persoonlijke adoptietaal een “interessant concept” (Onderwijsraad, 2008:27). Maar wij zullen er verderop niet op terugkomen.

De EU heeft, zoals gezegd, ook ‘hulpmiddelen’ voor het vto ontwikkeld. Men kan daarbij denken aan programma’s zoals LINGUA, dat verschillende acties kent waarmee het leren van vreemde talen in de lidstaten bevorderd kan worden. Hoofdmotief voor het opzetten van het programma is het bevorderen van de kennis van vreemde talen, in het bijzonder ‘the less widely used and less taught languages’, ook wel ‘les langues modimes’ genoemd (: ‘moins diffusées et moins enseignées’). De voornaamste acties die gestimuleerd worden, zijn de uitwisseling van leerlingen en van docenten (o.a. Trim, 1999).

Tot de belangrijkste instrumenten die op het Europese niveau zijn ontwikkeld, behoren het Europees Referentie Kader (ERK) en het daaraan gekoppelde Europees Taalportfolio (ETP). Het ontwikkelwerk voor beide is gedaan in het kader van de Raad van Europa (o.a. Dobson, 2000, Trim, 2000, Onderwijsraad, 2008:16). Het ERK beschrijft niveaus van taalvaardigheid in spreken, luisteren, lezen en schrijven; er zijn zes niveaus oplopend van ‘beginnend’ tot ‘vaardig’. Het ETP is een hulpmiddel voor het opstellen van een individueel talendossier in termen van het ERK.

De impact van het EU-beleid op het Nederlandse vto-beleid

In het Nederlandse vto van in het bijzonder het voortgezet onderwijs heeft de talensituatie van de EU als zodanig geen impact gehad. Noch de institutionele noch de niet-institutionele. Het feit dat in het Nederlandse vto enkele talen uit EU-lidstaten, d.w.z. Duits, Engels, Frans en Spaans, sterk de overhand hebben en dat het vto zelfs bijna exclusief zich daarop concentreert, heeft als zodanig niets met het Nederlandse lidmaatschap van de EU te maken. Die talen hadden in ons vto al die positie voordat het lidmaatschap speelde.

De oproepen van de EU om toch vooral het leren van les langues modimes een plaats te geven in het nationale vto-beleid hebben in ons land geen effect gesorteerd. Wél heeft de aanbeveling om een nationaal plan voor het vto op te

stellen in zekere zin effect gehad, zoals we gezien hebben, in het Activiteitenplan Moderne Vreemde Talen (OCW, 2005). "In zekere zin", omdat Nederland eigenlijk al voordat die EU-oproep geplaatst werd, een nationaal plan had in het Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen (Van Els et al., 1990a).

Met de oproepen van de EU om met vto vroeg te beginnen ligt het iets anders. Niet dat we in Nederland indertijd Engels in het basisonderwijs (EIBO) hebben ingevoerd, omdat er een Europese richtlijn was die dat voorschreef, noch dat er nu een soortgelijke richtlijn is die voorschrijft dat er met EIBO vroeger moet worden begonnen, zoals nu aan de overheid wordt voorgesteld (Onderwijsraad, 2008:70). Wél werd en wordt er in de discussies over het vroeg, c.q. vervroegd, beginnen met vreemdetaalleren regelmatig naar de Europese situatie en/of adviezen verwezen. Inhoudelijk zullen we op dit onderwerp in de volgende paragraaf verder ingaan. Hier kunnen we alvast vermelden dat in de EU-advisering hierover verwijzing volledig ontbreekt naar de aansluitingsproblemen die migrerende leerlingen zouden kunnen hebben aan wie vervroegd vreemdetaalleren onthouden is, wanneer zij in een land met wél 'EIBO' zouden komen. Daarin zou dan immers wél een klemmend argument kunnen liggen om de ontwikkelingen in andere landen, c.q. de EU, te volgen. Er zijn nu feitelijk geen argumenten vanuit het EU-lidmaatschap om tot vroeg of vervroegd vreemdetaalleren over te gaan.

De afspraken tussen EU-lidstaten –Trim (1999:126) spreekt in dit verband van "strong consensus"- om minstens twee vreemde talen door iedereen te laten leren én om een grote diversiteit in het aanbod van talen te realiseren, waaronder les langues modimes, zijn lang in het Nederlandse beleid niet als dwingende argumenten meegenomen. Ze werden als argument opgevoerd, als dat zo uitkwam. Het ideaal van de EU dat iedereen minstens twee talen naast zijn moedertaal beheerst, is ook in Nederland tot nu toe nooit gerealiseerd. In de oorspronkelijke opzet van de Basisvorming was voorzien dat iedereen verplicht (minstens) twee talen zou leren, maar daar is in de praktijk weinig van terecht gekomen. De laatste tijd komt verwijzing naar EU-aanbevelingen en naar de praktijk in andere lidstaten vaker in beleidsstukken van de Nederlandse overheid voor (OCW, 2005). Zo ook in het recente advies van de Onderwijsraad (2008:30 e.v.). Dat geldt voor vervroegd taalleren, maar ook voor de thema's 'aantal' en 'diversiteit' van aanbod. Ook het daaraan gerelateerde thema van 'diversificatie', waaraan inherent dat leerlingen een grote

vrijheid van keuze hebben, was in Nederland vroeger ook nauwelijks aan de orde. Buitenlanders trof in het Nederlandse vto-beleid van zo'n 15 jaar geleden vooral de "strong tradition of central planning and control" (Lambert, 1994:52). We zullen op deze thematiek verderop terugkomen.

In Nederland is vanaf het begin gebruik gemaakt van de diensten en hulpmiddelen door de EU aangeboden. Op vergelijkbare wijze als in andere lidstaten hebben Nederlandse leerlingen en docenten geparticipeerd in de uitwisselingsmogelijkheden van LINGUA. Daarnaast wordt het toepassen van ERK en ETP in Nederland sterk bevorderd, o.a. door instituties als het NaB-MVT. Zeer recent heeft de Onderwijsraad geadviseerd om tussen- en eindniveaus in de toekomst uit te drukken in de referentieniveaus van het ERK (Onderwijsraad, 2008:passim). De belangstelling voor de ontwikkeling van ERK en ETP is in Nederland altijd groot geweest. Vanaf het begin zijn Nederlandse deskundigen zeer nauw betrokken geweest bij de discussies over de onderliggende concepten en de uitwerking ervan. Vroeger hadden we het over een 'Autonome Structuur' of: "an 'autonomous system' of foreign language teaching objectives, which basically is thought of as a transparent network of modules of intermediate and final objectives, formulated in such terms that it may be applied independently of both language and schooltype" (Van Els, 1983a:272, Van Els & Slagter, 1982)

De EU-impact op het Nederlandse vto-beleid in de toekomst

Zal het Nederlandse vto-beleid in de komende decennia sterk gestuurd worden door de ontwikkelingen in de talensituatie (niet-institutioneel en institutioneel) en in het talenbeleid van de EU? Laten we voorop stellen dat er niets fout is met het in het Nederlandse vto-beleid betrekken van de EU-context. Dat is zelfs absoluut noodzakelijk. In het totaal van de internationale communicatie van Nederland en de Nederlanders vormt die met de andere lidstaten en hun burgers van de EU én met de EU-instituties verreweg het grootste deel. Maar daar moeten we meteen aan toevoegen dat ons vto-beleid altijd vanuit het Nederlandse perspectief moet worden geconcipieerd (o.a. Van Els, 2003:52). Er zijn geen EU-richtlijnen waaraan we ons als zodanig te houden hebben en het ziet er niet naar uit dat die er snel zullen komen.

We kunnen hier niet de kwesties uitputtend behandelen die hierbij allemaal aan de orde zijn. Veel daarvan heb ik in de laatste jaren elders besproken (Van Els, 2003, 2005a, 2005b, 2007; ook Van Els, 1983a). Laat ik me nu beperken tot enkele punten die op dit moment van belang lijken.

Het is niet uitgesloten dat er in de nabije toekomst door de EU voor een belangrijk deel van de instituties afscheid genomen wordt van de principiële gelijkstelling als officiële en werktalen van alle nationale talen. Ikzelf heb o.a. betoogd dat een beperking van het aantal werktalen nodig is en, feitelijk, zou dat neerkomen op “English Only” (o.a. Van Els, 2006:231 e.v.). De vraag die hier aan de orde is, is wat de consequentie daarvan is voor het Nederlandse vto-beleid. Het antwoord daarop is eenvoudig: “geen”. Het aantal Nederlandse burgers dat bij de EU-instituties op enigerlei wijze betrokken is, is verhoudingsgewijze maar heel klein, te klein om daarmee apart rekening te houden in het overheidsbeleid voor vto (o.a. Van Els, 2003:53). Ook als het Engels zijn monopoliepositie ook in het niet-institutionele domein zou uitbreiden en bijvoorbeeld exclusief de voertaal zou worden in het verkeer tussen de lidstaten, is er geen reden om alleen nog Engels als vreemde taal te onderwijzen in Nederland. Nederlanders hebben nog veel meer andere internationale contacten (bijvoorbeeld die van de individuele burgers met burgers van andere lidstaten en al de internationale contacten buiten de EU) en daarin zal lang niet altijd het Engels de dominante taal zijn. Ook voor Engelsen zelf is eentaligheid geen echte optie. Als zij zich internationaal goed willen kunnen manifesteren, moeten ook zij zich meer (vreemde) talen eigen maken (o.a. Hagen, 1994:114).

We hebben gezien dat de EU-aanbevelingen niet meer dan dat zijn voor wie een nationaal vto-beleid ontwikkelt. Toch wil ik over een drietal prominente punten uit de door de EU aan de orde gestelde thema's nog iets meer zeggen.

1. (ver)vroeg(d) vreemdetaalleren

Dit thema krijgt in het recente advies van de Onderwijsraad veel aandacht. Voor de Raad is EIBO een belangrijk segment van het aanbod voor vto en de Raad adviseert ook om het wettelijk mogelijk te maken met het Engels al in groep 1 te beginnen (Onderwijsraad, 2008:69 e.v.). De Raad meent dat de weg geopend moet worden voor twee programmalijnen in het basisonderwijs, die uitmonden in verschillende eindniveaus. De ene lijn begint in groep 1 en de ander in groep 5. Daarbij baseert de raad zich o.a. op recent in Nederland

uitgebrachte studies over vroeg vto (o.a. Herder&De Bot, 2005, De Bot&Philipsen, 2007). Nu leiden deze literatuurstudies als zodanig niet tot de conclusie dat er twee programmalijnen (naast elkaar) geopend moeten worden. Wat zij duidelijk maken is dat onderzoek uitwijst dat er met vroeg, c.q. zeer vroeg, beginnen niets fout is, c.q. dat daar wel iets voor te zeggen valt. Ook op (zeer) jonge leeftijd kunnen kinderen een vreemde taal goed leren, zonder dat dat hun moedertaalontwikkeling schaadt of hen achterop zet bij het leren van andere vakken. En meerdere onderwijsmethodes zijn daar ieder op eigen wijze voor geschikt. Negatief gezegd: alle vaak -vooral vroeger- geuite bezwaren tegen (ver)vroeg(d) vreemdetaalleren blijken geen steek te houden. Het argument dat in 1920 mede de basis vormde voor het verwijderen van het verplichte Frans uit het basisonderwijs –dat er namelijk op té jeugdige leeftijd mee begonnen werd (Van Els, 1983b)-, klopt, dus, niet. Maar dat alles betekent niet dat de conclusie zich onontkoombaar opdringt dat er met vto moet worden begonnen in het basisonderwijs. Ook niet het feit dat het internationaal bon ton is om verdere vervroeging ervan aan te prijzen. Het feit dat in internationale oproepen tot vervroegd vto nog zo vaak als argument opgevoerd wordt dat (erg) jonge kinderen de beste taalleerders zijn, zou achterdochtig moeten maken. Want wat ondertussen ook bewezen is, is dat dat niet zondermeer waar is (o.a. De Bot&Philipsen, 2007:107).

Bij de beslissing over vervroegd vto spelen een hoeveelheid factoren een rol. En dat zijn niet alleen leer- en onderwijsfactoren zoals de bovengenoemde. De beschikbaarheid van goed toegeruste docenten is een heel belangrijke factor, zoals ook blijkt uit genoemde literatuurstudies, en op dat punt heeft de Nederlandse situatie van EIBO in al de voorbije jaren maar niet echt goed willen worden. Een ander probleem dat vanaf het begin in de discussies genoemd is, is dat van de aansluiting met het voortgezet onderwijs. Ook dat is nog steeds niet goed opgelost. Mijn verwachting is dat wij van deze beide problemen in Nederland nog jaren niet bevrijd zullen zijn. Vervroeging van de aanvangsleeftijd dient op dit moment geen enkel doel. En hoe, in dit licht bezien, de Onderwijsraad kan adviseren om in de toekomst met twee programmalijnen te beginnen, met onderscheiden eindniveaus, begrijp ik helemaal niet.

2. *'les langues modimes'*

De 'weinig gebruikte en weinig onderwezen' talen figureren nogal eens in uitspraken van de EU. Dat de EU zich er zorgen over maakt dat sprekers van deze talen omwille van hun taal in hun economische etc. ontwikkeling achtergesteld worden, is terecht. Dat zij in dat licht het leren van de langues modimes wil bevorderen, evenzeer. De EU-zorg om die talen heeft echter voor het Nederlandse vto hoegenaamd geen belang. Een precieze lijst van de talen in kwestie is niet op te stellen, maar van die talen is er geen een die voor Nederland een zodanig belang heeft dat zij in het vto een plaats zou moeten hebben. Althans in dat deel van het vto dat onder de overheidszorg valt.

Een element dat aan dit thema wel eens gekoppeld wordt, is dat van de buurtalen, d.w.z. de talen van de directe buurlanden. Als alle lidstaten aan buurtalen een voorrangspostie verlenen in hun vto-beleid, wordt gegarandeerd, denkt men, dat alle langues modimes adequaat aan bod komen. Maar ook hier geldt dat alleen die vreemde talen in het vto-beleid van een land een plaats krijgen waaraan in het betrokken land zelf behoefte bestaat. Dat is ook zo als het om buurtalen gaat, of zij tot de categorie van de langues modimes behoren of niet.

3. *diversiteit van talenaanbod*

Er zijn hier eigenlijk twee, onderling nauw verweven, thema's aan de orde. Dat van de 'diversiteit van het talenaanbod' als zodanig, dat wil zeggen hoeveel verschillende talen er aangeboden worden, en dat van de diversificatie, d.w.z. de keuzevrijheid of keuzeruimte die de leerling gegeven wordt.

Zoals eerder aangegeven, Nederland heeft in het basis- en het voortgezet onderwijs de traditie dat aan de leerlingen een beperkt aantal talen aangeboden wordt én dat leerlingen geen of nauwelijks enige keuzevrijheid hebben. In de loop van de laatste decennia is de rigiditeit op beide terreinen verminderd. Zo zijn in het basisonderwijs scholen sinds 2005 geheel vrij om ook Duits of Frans aan te bieden. In het voortgezet onderwijs hebben in de loop van de jaren Spaans, Fries, Russisch, Turks en Arabisch zich bij het traditionele trio Duits-Engels-Frans gevoegd. In het basisonderwijs bepaalt de school of leerlingen Engels dan wel Duits of Frans aangeboden krijgen; de leerlingen hebben zelf geen keuzevrijheid. In het voortgezet onderwijs bestaat er in de onderbouw HAVO en VWO een verplichting om Engels te nemen en uit het aanbod van

de school naar keuze nog een tweede en een derde taal. In de meeste gevallen gaat het om Duits en Frans.

Men mag verwachten dat in de komende jaren de druk om een breder aanbod te realiseren en om de individuele leerling meer keuzevrijheid te geven, zal toenemen. Men mag ook verwachten dat daartegen weinig verweer geboden zal worden door de overheid, behalve wanneer er zich budgettaire begrenzingsen voordoen. Het advies van de Onderwijsraad (2008) bevat geen enkel signaal dat er grenzen gesteld moeten worden, eerder het tegendeel, gezien het feit dat de Raad het voorstel voor een ‘adoptive foreign language’ een interessant concept blijkt te vinden.

Ikzelf ben nooit gelukkig geweest met het loslaten van de traditie op beide terreinen. Als er echt behoefte is aan onderwijs in meer talen dan de gebruikelijke, dan moeten daarvoor de voorzieningen getroffen worden buiten het basis- en het voortgezet onderwijs. De ruimte voor vto in het basis- en het voortgezet onderwijs zelf is beperkt. Het is niet functioneel het gebruik ervan verder te versnipperen. Engels, Duits en Frans zijn niet alleen nog steeds de talen waaraan in Nederland als geheel de grootste behoefte bestaat, ook is voor een meerderheid van de leerlingen kennis van deze drie talen een noodzaak. Een andere taal de plaats laten innemen van een van deze drie kan leerlingen in hun verdere (school)carrière erg schaden; het is een fictie dat leerlingen zelf wel weten welke talen zij later moeten kennen. Bovendien, een (grote) variatie in wat leerlingen aan vreemde talen leren, kan ook leiden tot (ver)grote aansluitingsproblemen met vervolgonderwijs. Eigenlijk is bijvoorbeeld Duits of Frans aanbieden in plaats van Engels in het basisonderwijs alleen verantwoord, als het vto in het basisonderwijs alleen tot doel heeft de leerlingen de leerervaring als zodanig met een vreemde taal te doen ondergaan, waarbij een taalvaardigheidsleereffect van ondergeschikt belang is.

Slot: een verzuchting

De ontwikkeling van het vto is wel eens gekarakteriseerd als “development without progress” (Van Els, et al., 1984:141). Nog veel eerder werd er in dat verband gesproken over “the pendulum of fashion” (Mackey, 1965:138). Ik vrees dat we daar nog steeds niet vanaf zijn.

Laten we als voorbeeld het punt nemen waarmee we net geëindigd zijn. Is het niet hoog tijd dat eens echt onderzocht wordt welk positief effect is uitgegaan

van het loslaten van de strikte beregeling van het aanbod van talen en de keuzevrijheid van leerlingen, voordat we verdere versoepelingen laten ontstaan?

Mijn verwachtingen op dit punt zijn niet hooggespannen, moet ik zeggen. Het komt niet vaak voor dat de Nederlandse overheid echt goed de balans van lopend beleid opmaakt, voordat nieuw beleid aangekaart wordt. Tegenwoordig wordt dan wel niet meer met het uitwisselen en napraten van wat borrelpraat volstaan. Nu onderbouwen we de voors en tegens van bepaalde stappen in het beleid met literatuurstudies met (ook) verwijzing naar (veel) onderzoeksgegevens. Maar vaststellen wat de opbrengst van het lopende beleid is aan de hand van empirische data over het feitelijk gerealiseerde effect in termen van de beoogde taalvaardigheid, laten we nog te vaak na. Vaak worden, als er onderzoek gedaan wordt, gegevens verzameld over de ervaringen van de leerlingen en docenten en over hun opvattingen etc. en die worden dan als enige maatstaf genomen voor de beoordeling van het welslagen van lopend beleid.

Referenties

- Bliesener, U. (2003). European language policy – frustration and hope: a personal view of the state of affairs. In A. Rüdiger (Ed.), *Europäische Sprachenpolitik* (pp.75-98). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Council of the European Community (2008). *Council conclusions on multilingualism*. Brussels: European Community.
- De Bot, K., & Philipsen, K. (2007). Early English: waarom (zo)? In Europees Platform (Ed.), *Early English. A good start* (pp.105-115). Alkmaar: Ter Burg Offset.
- Dobson, A. (2000). European Language Portfolio. In M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 204-206). London/New York: Routledge.
- European Commission (2007). *A new framework strategy for multilingualism*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Eurydice (2001). *Foreign language teaching in schools in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2005). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Brussels: European Commission.

- Group of Intellectuals (2008). *A rewarding challenge*. How the multiplicity of languages could strengthen Europe. Brussels: European Commission.
- Hagen, S. (1994). Language policy and planning for business in Great Britain. In R.D. Lambert (Ed.), *Language planning around the world: contexts and systemic change* (pp. 111-129). Washington, DC: NFLC.
- Herder, A., & de Bot, K. (2005). *Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief. Literatuurstudie in opdracht van het Europees Platform*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Lambert, R.D. (1994). Problems and processes in U.S. foreign language planning. In R.D. Lambert (Ed.), *Foreign language policy: an agenda for change* (pp. 47-58). London: Sage (vol. 532 of *The Annals of The American Academy of Political and Social Sciences*).
- Mackey, W. (1965). *Language teaching analysis*. London: Longmans.
- OCW (2005). *Nederlands activiteitenprogramma mvt*. Den Haag: OCW.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Phillipson, R. (2003). *English-Only Europe? Challenging language policy*. London/New York: Routledge.
- Trim, J. (1999). Language education policy. In B. Spolsky (Ed.), *Concise encyclopedia of educational linguistics* (pp. 122-127). Amsterdam: Elsevier.
- Trim, J. (2000). Common European Framework. In M. Byram (Ed.), *Encyclopedia of language teaching and learning* (pp. 122-124). London/New York: Routledge.
- Van Els, T. (1983a). Dutch foreign language teaching policy in a European perspective. *System*, 11, 271-275.
- Van Els, T. (1983b). *Het leren en onderwijzen van moderne vreemde talen*. Openbare Rede. Nijmegen: Katholieke Universiteit.
- Van Els, T. (1988). Towards a foreign language teaching policy for the European Community: a Dutch perspective. *Language, Culture and Curriculum*, 1, 53-65.
- Van Els, T. et al. (1990a). *Horizon Taal*. Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen. Zoetermeer: OCW.
- Van Els, T. (1990b). Policy-making in foreign language teaching. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 36, 86-99.
- Van Els, T. (1994). Foreign language planning in The Netherlands. In R.D. Lambert (Ed.), *Language planning around the world: contexts and systemic change* (pp. 47-68). Washington D.C.: NFLC.

- Van Els, T. (2000). *De Europese Unie, haar instituties en haar talen. Enkele taalpolitieke beschouwingen*. Afscheidscollege. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Van Els, T. (2003). Language policy of and for the European Union: consequences for foreign language teaching in the Member States. In R. Ahrens (Ed.), *Europäische Sprachenpolitik* (pp. 45-56). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Van Els, T. (2005a). Multilingualism in the European Union. *International Journal of Applied Linguistics*, 15,3, 263-281.
- Van Els, T. (2005b). Status planning for learning and teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 971-991). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Ass..
- Van Els, T. (2006). The European Union, its institutions and its languages: some language political observations. In R.B. Baldauf, & R.B. Kaplan (Eds.), *Language planning and policy in Europe*, 2 (pp. 252-256; with an update). Clevedon: Multilingual Matters (aangepaste tekst van Van Els, 2000).
- Van Els, T. (2007). Sprachenpolitik der Europäischen Union. Wie wird es der deutschen Sprache ergehen?. *Muttersprache*, 117, 124-133.
- Van Els, T., & Slagter, P. (1982). *Een Autonome Structuur voor het vreemdetalenonderwijs*. Enschede: SLO.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C., & Janssen-van Dieten, A. M. (1984). *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*. London: Edward Arnold.

Hoofdstuk 18

Engels na ruim twintig jaar in het basisonderwijs: Push it or leave it!

Ron Oostdam

SCO-Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam

Lector Maatwerk Primair, Pabo Almere, Hogeschool van Amsterdam/Ipabo

Samenvatting

Het is nu ruim twintig jaar geleden dat Engels als nieuw vak is ingevoerd in het basisonderwijs. Op grond van beschikbare gegevens uit de Periodieke Peilingen van het OnderwijsNiveau en onderzoek naar de vormgeving van het vak binnen het curriculum van de basisschool, wordt in kaart gebracht wat op dit moment de stand van zaken is. Er wordt ingegaan op de ideologische doelstelling van het vak en vraagstukken met betrekking tot kwaliteit, normering en continuïteit. In de discussie wordt de vraag gesteld of de huidige inbedding en vormgeving van het onderwijs Engels op de basisschool voldoet of dat verbeteracties nodig zijn. Centraal aandachtspunt daarbij betreft het grote spanningsveld tussen retoriek en onderwijspraktijk.

Inleiding

Engels in het basisonderwijs (EIBO) is als nieuw vak ingevoerd in 1986. Vanaf dat moment is het ook een verplicht vak geworden op de pabo. Een nieuw vak invoeren is één, maar pas afgestudeerde leerkrachten moeten natuurlijk wel in staat zijn om een dergelijk vak te onderwijzen. Precies om die reden is er in de periode rond de verplichte invoering van het vak dan ook een grootschalige operatie ingezet om pabo-docenten en al werkzame leerkrachten in het veld bij te scholen (Carpay, 1990 a,b).

Sinds de invoering wordt op de meeste basisscholen in de twee hoogste groepen gemiddeld een half uur tot drie kwartier per week besteed aan Engels. Daarmee wordt direct duidelijk dat het vak een bescheiden plaats inneemt in het curriculum. Die bescheidenheid komt ook naar voren in de kerndoelen. De kerndoelen voor het basisonderwijs (Besluit kerndoelen basisonderwijs, 2006) geven aan dat het gaat om het leggen van een eerste basis om te kunnen communiceren met moedertaalsprekers of anderen die buiten de school Engels spreken. Het gaat daarbij vooral om mondelinge communicatie en het lezen van eenvoudige teksten. Het schrijven blijft beperkt tot het kennismaken met de schrijfwijze van een beperkt aantal vaak voorkomende Engelse woorden. Verder leren leerlingen om woordbetekenissen en schrijfwijzen van woorden op te zoeken met behulp van een woordenboek. Kortom, het gaat om een eerste kennismaking met een vreemde taal en het ontwikkelen van een attitude waarbij leerlingen zich durven uit te drukken in het Engels.

Feitelijk zijn de kerndoelen in zulke algemene termen geformuleerd dat zij nauwelijks sturing en houvast bieden voor het ontwikkelen van lesmateriaal. Bovendien zijn het streefdoelen, waarvoor scholen een inspanningsverplichting hebben, maar waar ze niet op worden afgerekend. Bij de invoering werd bovendien gesteld dat Engels zoveel als mogelijk in samenhang met andere vakken gegeven moest worden en dat de toetsing beperkt zou blijven tot voortgangstoetsen om de communicatieve vaardigheid en inzet van leerlingen te evalueren (Carpay, 1990 a,b). Engels maakt om die reden ook geen deel uit van de Cito Eindtoets Basisonderwijs.

Sinds de invoering is de aansluiting met het voortgezet onderwijs al direct als een knelpunt gesignaleerd. Het gaat dan om de continuïteit van het curriculum Engels qua didactiek en vakinhoud (Edelenbos, 1993). Ook de Inspectie van het Onderwijs kwam al vrij snel na de invoering van EIBO tot de conclusie dat “indien er geen gerichte stappen worden gezet om de aansluiting

voor het vak Engels te verbeteren, de wetgever zich ernstig dient te beraden of voortzetting [...] zinvol is” (Inspectie van het Onderwijs, 1991, 17). In 2002 adviseerde de Commissie Kerndoelen Basisonderwijs zelfs aan de minister om Engels niet op te nemen in het verplichte kerncurriculum, maar het te plaatsen in het differentieel deel en er geen kerndoelen meer voor te formuleren. Door de inspanningen van onder andere het sectiebestuur Engels van Levende Talen, het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen en de Stichting Leerplanontwikkeling is dat voorstel tegengehouden. Nog in datzelfde jaar wordt door de Onderwijsraad een advies uitgebracht waarin geadviseerd wordt om Engels wel in het kerndeel te plaatsen en kerndoelen te formuleren.

Op dit moment is het niet aannemelijk dat het vak als verplicht curriculumonderdeel zal verdwijnen vanwege allerlei beleidsafspraken in Europees verband rond het aanleren van moderne vreemde talen (cf. Europese Commissie, 2001; European Council Barcelona, 2002). Er is zelfs een tendens waar te nemen, in Nederland en de ons omringende landen, om al op zeer jonge leeftijd te beginnen met het aanleren van een vreemde taal (Herder & De Bot, 2005). Daarmee staat de legitimering van EIBO niet meer ter discussie, maar het is wel de vraag wat er nu eigenlijk bereikt is ruim twintig jaar na de introductie. Om te beginnen wordt gekeken naar de positionering van het vak binnen het curriculum van de basisschool. Vervolgens worden de prestatieniveaus aan het eind van groep acht onder de loep genomen, gevolgd door een bespreking van de aansluitingsproblematiek met het voortgezet onderwijs. Op grond van de huidige stand van zaken wordt in de slotparagraaf de inbedding van Engels in het basisonderwijs bediscussieerd. Daarbij wordt het dilemma geschetst of allerlei verbeteracties nodig zijn of dat geaccepteerd moet worden hoe het vak ruim twintig jaar na de introductie uiteindelijk vorm heeft gekregen.

Positionering

Op vrijwel alle scholen worden de lessen Engels verzorgd door de groepsleerkracht (Heesters et al., 2008). In de periodieke peiling van 2006 geeft ongeveer de helft van de leerkrachten aan dat ze op de pabo scholing hebben gehad in EIBO, terwijl 14% zegt een nascholingscursus te hebben gedaan. Deze cijfers laten zien dat nog steeds een substantieel deel van de leerkrachten (ongeveer een derde) geen enkele specifieke scholing heeft gevolgd op dit terrein. Een gegeven dat ook uit onderzoek van het SCO-Kohnstamm Instituut

en de projectgroep *Moderne Vreemde Talen* van de SLO naar voren komt (Oostdam & Van Toorenburg, 2002). In schooljaar 2001-2002 had ongeveer 38% van de leerkrachten geen enkele scholing gehad, noch via de initiële opleiding, noch via nascholing. In de afgelopen jaren is er dus weinig verbetering op dit punt waar te nemen.

In de laatste peiling zeggen veel leerkrachten geen speciale problemen bij de lessen Engels te ervaren en de overgrote meerderheid is verder van mening dat de eigen beheersing van de Engelse Taal voldoende is. Zo er problemen zijn, doen deze zich voor met betrekking tot de grote niveaueverschillen tussen leerlingen en de beperkte lestijd die beschikbaar is. Eigenlijk is er grote tevredenheid onder leerkrachten. Zo blijkt uit de laatste onderwijspeiling dat twee op de drie leerkrachten tevreden is met de aandacht die EIBO momenteel krijgt. Zij onderschrijven ook de opvatting dat het gaat om een eerste kennismaking met een vreemde taal waarmee een goede basis wordt gelegd voor het vervolgonderwijs. Een ruime meerderheid (90%) vindt het ook niet nodig eerder te beginnen met Engels in onderbouwgroepen. Men vindt het wel goed zo.

Uit het peilingsonderzoek blijkt dat vrijwel alle leerkrachten voor EIBO een methode hanteren en de meesten (driekwart) volgen deze methode ook getrouw. Gemiddeld wordt de gebruikte methode op een tienpuntschaal beoordeeld met een 7-8. Men is over het geheel genomen dus redelijk tevreden.

Als we kijken naar de verschillende lesactiviteiten die worden uitgevoerd dan laat de laatste peiling zien dat er weinig verschillen zijn tussen de groepen zeven en acht (Heesters et al., 2008, 41-42). Voor wat betreft leesvaardigheid valt op dat er relatief weinig oefeningen worden gegeven. In het bijzonder de geringe aandacht voor het lezen van Engelse teksten is opmerkelijk. Zo wordt het beantwoorden van vragen bij een Engelse leestekst maar door ongeveer de helft van de leerkrachten regelmatig gedaan.

Luistervaardigheid heeft een beduidend betere positie dan leesvaardigheid. Verreweg de meeste leerkrachten laten leerlingen regelmatig luisteren naar een Engelse tekst of laten een gesproken Engelse tekst naspreken. Ook het gebruik van luisterteksten waarbij vragen moeten worden beantwoord, wordt regelmatig door vrijwel alle leerkrachten gedaan.

Bepaalde oefeningen voor spreekvaardigheid worden zeer frequent uitgevoerd. Het gaat dan om het naspreken van nieuwe woorden en het voeren en naspreken van standaardgesprekjes. Opvallend is dat in vergelijking met de

vorige peilingen het voeren van een gesprekje met de leerkracht in het Engels steeds minder regelmatig wordt gedaan. In 1991 deed nog 60% van de leerkrachten dat regelmatig, terwijl in 2006 nog maar zo'n 22% dat doet.

Woordenschatoefeningen worden weinig gedaan. Slechts drie typen oefening worden door ongeveer de helft van de leerkrachten regelmatig ingezet: het invullen van Engelse woorden bij plaatjes, Nederlandse woorden vertalen in het Engels, en vragen beantwoorden over Engelse woordbetekenissen. Ook schrijfvaardigheid blijkt geen centrale activiteit in de lessen Engels te zijn. De activiteiten die het meest regelmatig worden uitgevoerd, zijn het schrijven van Engelse woorden of zinnen bij plaatjes.

Leerlingprestaties

De inhoud van de laatste peiling Engels is gerelateerd aan de herziene kerndoelen voor het basisonderwijs die bij aanvang van de peiling al bekend waren. In tabel 1 zijn de percentages leerlingen in groep acht vermeld die voldoen aan de standaarden Minimum en Voldoende voor de onderdelen woordenschat, leesvaardigheid en luistervaardigheid. De standaarden zijn bedoeld als referentiekader voor een evaluatieve interpretatie van de peilingresultaten en geven volgens een panel van deskundigen het niveau aan waarop de kerndoelen beheerst worden. De standaard Minimum zou door vrijwel alle leerlingen (90-95%) aan het eind van de basisschool bereikt moeten worden. De standaard Voldoende is een streefniveau. Bij een score beneden dit niveau is er sprake van onvoldoende kennis en inzicht. Verwacht wordt dat de basisschool bij 70 tot 75% van de leerlingen dit niveau voldoende realiseert. Omwille van de overzichtelijkheid worden alleen de resultaten vergeleken van de laatste twee peilingen. Naast jaar van afname worden de percentages verder uitgesplitst naar doorstroom, omdat zich daar interessante verschillen voordoen.

Wat als eerste opvalt is dat er weinig verschillen zijn waar te nemen in de gemiddelde prestatieniveaus van de peilingen in '96 en 2006. Over tien jaar tijd is er sprake van een redelijk stabiel beeld, of zo men wil van weinig verbetering. De standaard Minimum wordt gemiddeld genomen door de meeste leerlingen wel bereikt voor alle drie de onderdelen. Daarentegen voldoet bij geen van de onderdelen 70-75% van de leerlingen aan de standaard Voldoende. Dat is met name het geval bij woordenschat en leesvaardigheid.

Tabel 1

Percentage leerlingen dat de standaard Minimum (*min*) en Voldoende (*vol*) bereikt voor de onderdelen woordenschat, leesvaardigheid en luistervaardigheid, uitgesplitst naar doorstroom (gegevens ontleend aan Balans van het Engels aan het einde van de basisschool, 2006).

	Woordenschat		Lezen		Luisteren	
	min	vol	min	vol	min	vol
<i>Afnamejaar:</i>						
1996	86	54	92	49	95	68
2006	84	50	92	50	95	65
<i>Doorstroom:</i>						
Basisberoepsgericht	58	17	68	10	78	23
Kaderberoepsgericht	70	27	81	19	92	46
Gemengd of theoretisch	82	40	90	33	96	59
Havo	93	63	99	66	98	74
Vwo	98	82	100	88	100	97

Wanneer gekeken wordt naar de doorstroom dan is meer nuance te geven aan de gemiddelde prestatieniveaus. Zo is er een duidelijk patroon waarneembaar in de prestatieniveaus van leerlingen die naar de verschillende vormen van voortgezet onderwijs doorstromen. Van de leerlingen met een vwo-verwijzing voldoen de meesten bij alle drie de onderdelen aan de standaard Voldoende. Bij de andere schooltypen is dat beeld grilliger. Slechts een klein percentage van de leerlingen met een verwijzing naar de basis, kader of gemengde leerweg in het vmbo haalt de standaard Voldoende.

Aansluiting met het voortgezet onderwijs

Verreweg de meeste basisscholen en scholen voor voortgezet onderwijs (zo'n 90%) hebben onderling contact (Oostdam & Van Toorenburg, 2002). Het gaat dan in algemene zin over leerlinggegevens of kwesties betreffende de inhoud van het onderwijsprogramma. Contact over het vak Engels in het bijzonder is er nauwelijks. Ook de mate waarin leerkrachten en vakdocenten Engels kennis hebben van elkaars lessen is gering. De overgrote meerderheid van de bevraagde leerkrachten en docenten (zo'n 90%) geeft aan geen of weinig kennis te hebben van de inhoud van elkaars lessen of de wijze van les geven.

Meestal wordt er vanuit de basisschool geen informatie verstrekt over de eindniveaus Engels. Dat is ook niet verwonderlijk want in groep acht wordt er weinig gedaan aan het vaststellen van de prestatieniveaus (75% zegt dit niet te doen). Veel docenten in het voortgezet onderwijs doen ook weinig aan het vaststellen van het beginniveau van hun leerlingen. Ongeveer twee derde van de docenten Engels in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs zegt het beginniveau van de leerlingen niet in kaart te brengen. Redenen om dit niet te doen zijn divers. Er zijn geen goede toetsen voorhanden is een veelgehoorde reden bij leerkrachten, terwijl docenten vaak aangeven dat de beginsituatie te uiteenlopend is en dat eventuele effecten van EIBO snel verdwijnen.

Als gevraagd wordt naar de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs dan blijkt dat bijna de helft van de leerkrachten daar een probleem ziet dat verbetering behoeft. Een ruime meerderheid van de docenten in het voortgezet onderwijs (57%) vindt de aansluiting eveneens een probleem dat moet worden verbeterd. Tegelijkertijd is het oordeel over verbeteracties in de afgelopen vijf tot tien jaar vrij negatief. De overgrote meerderheid (meer dan 90%) is van mening dat de problematiek rond de aansluiting in die periode nauwelijks of niet verbeterd is.

Oplossingen die leerkrachten en docenten zelf aandragen, zijn wisselend. Leerkrachten zien de oplossing vooral in een betere aansluiting van de methoden, het maken van goede onderlinge afspraken over het leerstofaanbod, en het streven naar meer uniformiteit qua behaalde eindniveaus. Docenten in het voortgezet onderwijs vinden het aanbrengen van uniformiteit in de eindniveaus verreweg het belangrijkste. Verder zoeken zij de oplossing vooral in het verbeteren van de Engelse taalvaardigheid van leerkrachten en het beter op elkaar afstemmen van het onderwijsaanbod. Deze mogelijke oplossingen worden echter nauwelijks in praktijk gebracht. Geen tijd en geen prioriteit zijn de belangrijkste redenen om geen actie te ondernemen.

Discussie

Door EIBO worden leerlingen al vroeg vertrouwd gemaakt met het aanleren van een vreemde taal en wordt tegelijkertijd aandacht besteed aan de functie van Engels als belangrijke internationale taal. Feitelijk gaat het hier om een ideologische doelstelling. Daarnaast kan er een meer vakinhoudelijke doelstelling worden onderscheiden. Het gaat dan om de vraag wat de kwaliteit is van het onderwijs en of de leeropbrengsten voldoende zijn.

Doelstellingen

Als gekeken wordt naar de huidige stand van zaken van EIBO dan is zondermeer te stellen dat de *ideologische doelstelling* volledig gehaald is. Het vak Engels heeft in het basisonderwijs wellicht een bescheiden positie, maar is op geen enkele wijze omstreden. Er is een positieve houding bij veel leerkrachten en dat geldt in gelijke of sterkere mate voor leerlingen. Verder blijkt uit de laatste peiling dat leerkrachten over het algemeen wel tevreden zijn met de aandacht die het vak op dit moment krijgt. Daarnaast vinden de meeste leerlingen Engels een belangrijk vak, ook al vinden ze het niet bijzonder gemakkelijk of leuk (Heesters et al., 2008, 96).

Ten aanzien van de vakinhoudelijke doelstelling is het beeld beduidend minder rooskleurig. In de eerste plaats is er het *kwaliteitsvraagstuk*. Er moet voldoende onderwijstijd aan het vak besteed worden, er moeten verantwoorde lesmaterialen beschikbaar zijn, en leerkrachten moeten een goede opleiding hebben genoten. Voor wat betreft de onderwijstijd komt het vak er op de basisschool wat mager vanaf. Conform de adviestabellen zou er gemiddeld één klokuur per week aan Engels besteed moeten worden. Over twee leerjaren gaat het dan om ongeveer 80 klokuren. In de praktijk wordt op de meeste basisscholen echter zo'n half uur tot drie kwartier per week Engels gegeven, hetgeen neerkomt op zo'n 40 tot 60 klokuren in de twee hoogste groepen. Gelukkig wordt er in de lessen wel in toenemende mate gebruik gemaakt van verantwoord lesmateriaal. Nieuwe of herziene leergangen beheersen de markt (Oostdam & Van Toorenburg, 2002; Heesters et al., 2008). In veel van deze leergangen wordt gewerkt vanuit het uitgangspunt van communicatief taalonderwijs en er wordt ook rekening gehouden met wat leerlingen al buiten school van het Engels oppikken. Door de introductie van deze nieuwe leergangen is er zeker sprake van een enorme kwaliteitsimpuls, met name omdat de meeste leerkrachten de methode vrij getrouw volgen. Als gekeken wordt naar het type oefeningen dat wordt aangeboden dan kan gezegd worden dat, overeenkomstig de kerndoelen en het uitgangspunt van communicatief taalonderwijs, de meeste aandacht uitgaat naar het spreek- en luisteronderwijs.

Qua scholing is er de afgelopen jaren zondermeer een inhaalslag geleverd, maar nog steeds heeft ruim een derde van de leerkrachten geen enkele vorm van scholing in het geven van Engels gehad. In 1997 zijn voor leerkrachten in het basisonderwijs zogeheten startbekwaamheden geformuleerd

(Procesmanagement Lerarenopleidingen, 1998). Zo moet een beginnende leerkracht onder andere in staat zijn om Engels als een instructietaal te hanteren. Met de pabo's is overeengekomen dat zij deze startbekwaamheden gebruiken als richtlijn voor de inrichting van hun curriculum (Inspectie van het Onderwijs, 2002). In opdracht van Vedocep, het netwerk van docenten Engels aan de lerarenopleiding basisonderwijs, is tweemaal onderzoek gedaan naar de positie van Engels binnen de opleiding. In 1999 bleek dat Engels niet overal werd aangeboden, ondanks de wettelijke verplichting daartoe (Vedocep, 2001). Als het wel werd aangeboden dan gebeurde dat op zeer uiteenlopende wijze, met verschillende vakinhouden en verschillende vormen van toetsing. Vier jaar later, in 2003, bleek de situatie niet verbeterd, eerder verslechterd. Op vijftien lesplaatsen voor voltijdonderwijs werd helemaal geen Engels aangeboden en de mondelinge vaardigheden werden op geen enkele opleiding getoetst. De opleidingen zien duidelijk geen noodzaak tot scholing op dit terrein. Bovendien voelt ook een deel van de leerkrachten geen noodzaak tot nadere scholing. Men ervaart geen problemen en vindt de eigen beheersing van de Engelse taal voldoende. Kortom, het is wel goed zo.

Een tweede factor ten aanzien van de inhoudelijke doelstelling van Engels betreft het *normeringvraagstuk*. Leidt het onderwijs inderdaad tot de gewenste leerresultaten? Op grond van de resultaten van de periodieke peilingen mag geconcludeerd worden dat hier een probleem ligt. De leerlingprestaties zijn vaak onder de gestelde norm van een voldoende eindniveau. Maar misschien nog wel het meest zorgwekkend is het gegeven dat de prestatieniveaus een redelijk stabiel beeld laten zien over jaren heen. Afgezet tegen de resultaten van de peiling in 1996 is er in algemene zin nauwelijks sprake van een verbetering. Ook al zijn er allerlei vraagtekens te zetten bij de wijze waarop de normering door het Cito wordt vastgesteld, het is toch op zijn minst opmerkelijk dat allerlei kwaliteitsimpulsen in leergangen en scholing nauwelijks effecten laten zien. Heeft dit te maken met het vrijblijvende karakter van het vak? Scholen zijn verplicht de lessen te verzorgen en de kerndoelen na te streven, maar worden niet afgerekend op geleverde output. Vindt men het wel goed zo?

Bij de vakinhoudelijke doelstelling speelt ook het *continuïteitsvraagstuk*. Prestatieniveaus worden niet in kaart gebracht en leerkrachten en docenten zijn onderling niet op de hoogte van elkaars activiteiten. Daarbij komt nog, dat er duidelijke accentverschillen zijn. In de basisschool ligt de nadruk op

communicatief taalonderwijs met een duidelijk accent op redzaamheid, terwijl in het eerste jaar van het voortgezet onderwijs grammatica en schrijfvaardigheid de meer centrale lesonderdelen zijn. Men ziet de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs wel als een probleem, maar er wordt nauwelijks actie ondernomen. Er is geen tijd en het probleem staat niet hoog op de agenda. Het is misschien niet goed, maar het moet zo maar.

Hoge ambities

Sinds de introductie in 1986 is er veel gebeurd rond het vak Engels, maar de laatste jaren is toch vooral sprake van een zekere status-quo. De onderwijspraktijk lijkt tevreden of is van mening dat er met de aanwezige middelen gewoon niet meer haalbaar is. Ondertussen staat de boze buitenwereld niet stil. Vanuit de Europese Commissie wordt meertaligheid steeds meer gestimuleerd met als achterliggende gedachte dat het beheersen van meerdere talen een positieve bijdrage levert aan onderling begrip en kennis van culturen. In 2000 is in Lissabon door de Europese regeringsleiders afgesproken dat Europa in 2010 tot de meest concurrerende kenniseconomieën moet behoren. In 2002 zijn daarvoor in Barcelona implementatietrajecten vastgesteld en is een werkprogramma geformuleerd. Een van de doelstellingen in dit werkprogramma is “iedereen aansporen om naast de moedertaal twee of –in voorkomende gevallen– meer andere talen te leren, en meer begrip kweken voor het belang voor het leren van vreemde talen op alle leeftijden” (European Council Barcelona, 2002). De ambities liggen dus hoog.

In 2002-2003 hebben de meeste landen, inclusief Nederland, de aanbeveling overgenomen om alle leerlingen gelegenheid te geven ten minste twee vreemde talen te leren. In de praktijk betekent dit dat in de meeste lidstaten van Europa minstens één vreemde taal verplicht is gesteld in het basisonderwijs. In de meeste landen begint dit verplichte taalonderwijs wanneer de leerlingen tussen acht tot elf jaar oud zijn. Nederland begint internationaal gezien laat met het aanleren van een vreemde taal. In de meeste Europese landen wordt ongeveer twee jaar eerder begonnen en meestal wordt gemiddeld ook tweemaal zo veel onderwijstijd aan het leren van een tweede taal besteed.

In 2005 is het zogeheten Nederlands Activiteitenprogramma Moderne Vreemde Talen opgesteld. Daarin wordt ook aandacht besteed aan vroeg talenonderwijs op de basisschool. De verwachting is dat leerlingen die al vanaf jonge leeftijd les krijgen in een vreemde taal op een hoger niveau kunnen

eindigen dan leerlingen die pas in groep zeven of acht beginnen. Hiermee wordt de ideologische doelstelling van EIBO niet losgelaten, maar wordt wel nadrukkelijk(er) de vraag gesteld naar de meerwaarde van het aanbieden van lessen Engels in termen van leerwinst en beheersingsniveaus. Het gaat dan om de vraag of een verlenging van het curriculum Engels met een vroegtijdiger startmoment een verbetering oplevert van het taalvaardigheidsniveau van leerlingen aan het einde van hun schoolloopbaan (cf. Drew, Oostdam & Van Toorenburg, 2007).

Recentelijk heeft de Onderwijsraad een advies uitgebracht over vreemde talen in het onderwijs (Onderwijsraad, 2008). Ook daarin wordt het belang onderstreept van een goede beheersing van vreemde talen. Het Europees Referentiekader wordt daarbij gehanteerd om niveaus van taalvaardigheid nader te specificeren. Op grond van verzamelde gegevens schat de Onderwijsraad in dat ongeveer drie kwart van de Nederlandse bevolking op school met twee vreemde talen heeft kennis gemaakt, maar dat slechts de helft in staat is een taal onafhankelijk in de praktijk te gebruiken. Wil de regering de ambities op het gebied van het vreemdetalenonderwijs waar maken, zoals afgesproken in Europees verband, dan zijn maatregelen noodzakelijk. De Onderwijsraad doet daarom de aanbeveling om in het basisonderwijs verbeteracties te ondernemen.

Aanbevelingen

Een eerste aanbeveling heeft betrekking op het geschetste kwaliteitsvraagstuk. De Onderwijsraad doet het voorstel eerder te beginnen met het aanleren van een vreemde taal. Achterliggende gedachte is dat het leren van een vreemde taal na de puberteit voor de meeste mensen lastiger lijkt te worden. Juist in de basisschoolleeftijd zijn kinderen het meest gevoelig voor taal en leren ze vrijwel moeiteloos en spelenderwijs een tweede taal, zo is de veronderstelling. Basisscholen zouden een keuze kunnen maken tussen beginnen met Engels in groep één of groep vijf. Scholen die in groep één beginnen, zouden vooral de methode van onderdompeling moeten hanteren met de nadruk op het actief gebruik van de vreemde taal (spreken en luisteren). De Raad denkt aan onderdompeling voor zo'n 10 tot 15% van de onderwijstijd, vooral bij vakken waar Engels als instructietaal geïntegreerd kan worden, zoals bij het bewegingsonderwijs, de tekenles en het voorleesuurkje in het Engels. Scholen die niet in groep één willen beginnen, zouden moeten kiezen voor een begin in

groep vijf. Volgens de raad zijn de meeste kinderen dan in een stadium dat ze het vermogen ontwikkelen om zichzelf te reguleren, doelen te stellen en ernaar toe te werken. De meeste energie gaat op die leeftijd niet meer uit naar het leren lezen en schrijven in het Nederlands, zodat er ruimte is voor het leren van een tweede taal. Door deze keuzemogelijkheid ontstaan er uiteindelijk twee eindniveaus voor Engels in groep acht van het basisonderwijs.

Het voorstel van de Onderwijsraad voor vroeg-taalonderwijs is om enkele redenen niet erg gelukkig. In de eerste plaats wordt niet duidelijk op grond van welke criteria een school zou moeten kiezen voor een begin in groep één of vijf. Het advies is op dat punt ook tegenstrijdig (Onderwijsraad, 2008, 38-39). Enerzijds wordt benadrukt dat in groep één beginnen allerlei voordelen kan hebben, anderzijds wordt gezegd dat beginnen met een vreemde taal in groep drie of vier geen goed idee is, omdat alle energie van kinderen dan gaat zitten in het leren lezen en schrijven van de eerste taal. Dat is inderdaad een punt waar ook onder deskundigen discussie over is (cf. Drew, Oostdam & Van Toorenburg, 2007; Herder & De Bot, 2005; Gelder & Visser, 2005). Maar moet een school nu wel of niet kiezen voor vroeg taalonderwijs? Welke criteria spelen daarbij een rol? Het blijft allemaal een beetje in de lucht hangen! In de tweede plaats verzuimt de Onderwijsraad het aantal onderwijsuren te noemen die voor deze verschillende taaltrajecten zouden moeten worden ingeroosterd. Niet onbelangrijk, want de onderwijstijd is natuurlijk een keer op. Een derde, en zeker niet het minste probleem, betreft de vraag op welke wijze dit vroeg-taalonderwijs een plek moet krijgen in het al overvolle curriculum van de basisschool. De Onderwijsraad houdt daar wijselijk haar mond over. Er wordt wel geconstateerd dat vroeg-talenonderwijs uren vraagt die ten koste gaan van andere vakonderdelen, maar het blijft onduidelijk welke onderdelen dat moeten zijn. Vervolgens wordt iets geprutteld dat het niet ten koste mag gaan van het onderwijs in taal en lezen (Onderwijsraad, 2008, 75), maar daar blijft het dan ook bij. Meer Engels in het basisonderwijs betekent dat andere onderdelen minder lestijd krijgen of zelfs afvallen. Dan maar geen techniek of burgerschapsvorming meer? In de vierde plaats veroorzaken twee trajecten voor vroeg-talenonderwijs met uiteenlopende eindniveaus alleen nog maar meer problemen bij de aansluiting met het voortgezet onderwijs. Het is nu al lastig, laat staan als er nog grotere verschillen tussen leerlingen ontstaan bij de doorstroom. Bovendien is de vraag naar de (positieve) effecten van vroeg-talenonderwijs nog niet goed beantwoord. Op enkele basisscholen lopen wel

projecten, maar over de resultaten in termen van leerprestaties is nog weinig bekend. Misschien is het beter om de hoge ambities wat bij te stellen en eerst maar eens te streven naar een duidelijk communaal eindniveau, waar elke leerling in groep acht ten minste aan moet voldoen. In de praktijk zijn we daar op dit moment nog ver vanaf, zoals blijkt uit de laatste periodieke peiling. Ambities zijn goed, maar bescheidenheid lijkt op zijn plaats!

Belangrijk aandachtspunt bij alle voorstellen rond intensivering van EIBO is de scholing van leerkrachten. Een probleem dat ook de Onderwijsraad niet is ontgaan. Aangedragen oplossing voor dit knelpunt is het verbeteren van het opleidingstraject. Pabo's zouden het voor elke student mogelijk moeten maken om een specialisme Engels te kiezen. Deze studenten zouden het Engels goed moeten beheersen en kennis moeten hebben van de didactiek van het vreemdetalenonderwijs. Zij zouden zich ook de methodiek van het onderdompelingsonderwijs eigen moeten maken. De Onderwijsraad staat bij dit voorstel met beide benen op de grond en geeft aan dat dit alles op korte termijn niet te realiseren is. Feitelijk zegt de Onderwijsraad hiermee dat vreemdetalenonderwijs op dit moment geen haalbare optie is, omdat het welslagen ervan staat of valt met de capaciteiten van de groepsleerkracht.

Ten aanzien van het normerings- en continuïteitsvraagstuk wordt de aanbeveling gedaan dat Engels op termijn deel zou moeten gaan uitmaken van de eindtoets basisonderwijs. Dat lijkt een voor de hand liggende mogelijkheid maar het is maar de vraag of dit een haalbare optie is. Zoals al aangegeven, ligt het accent in het basisonderwijs op de mondelinge interactie en de redzaamheid. Toetsing van die vaardigheden is zowel organisatorisch als toetstechnisch lastig. Bovendien is het onderwijs Engels op dit moment nog te vrijblijvend en heeft het een te marginale positie om opname in de eindtoets te rechtvaardigen. Duidelijk is echter dat er op termijn enige vorm van toetsing moet gaan plaatsvinden om het vak een steviger positie te gaan geven en een zekere uniformiteit in eindniveaus te garanderen. Dat maakt het ook gemakkelijker om in het voortgezet onderwijs goed in te spelen op het beginniveau van de leerlingen. In de huidige situatie begint de docent Engels in het eerste leerjaar veelal weer bij het begin. Dat is frustrerend voor leerlingen omdat het vervolgonderwijs niet wordt afgestemd op wat ze al beheersen en leerkrachten in de basisschool krijgen het idee dat hun onderwijs niet serieus genomen wordt. In relatie tot het verbeteren van de aansluiting met het voortgezet onderwijs worden op dit moment praktijkervaringen opgedaan met

het zogeheten taalportfolio waarin leerlingen hun vorderingen voor Engels bijhouden (cf. Broeder, 2001). Als didactisch hulpmiddel voor bijvoorbeeld reflectie op de eigen taalvaardigheid is het portfolio ongetwijfeld zeer bruikbaar, maar het vertalen van de inhoud naar een genormeerd eindniveau voor groep acht is uitermate lastig, zo niet onmogelijk. Het is daarnaast ook voor docenten in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs complex om op grond van allerlei portfolio's nader te differentiëren in het onderwijsaanbod. En dan hebben we het nog niet eens over de tijdsinvestering die dit alles vereist.

Inspireren of accepteren?

Gezien de huidige situatie in het basisonderwijs lijkt een verdubbeling van het huidige aantal klokuren Engels nog het meest haalbaar. Dat kan gerealiseerd worden door het aantal lessen in de groepen zeven en acht uit te breiden of door het hanteren van een eerder startmoment in groep vijf of zes. Wel onder de voorwaarde dat vanuit de overheid wordt aangegeven waar deze extra klokuren vandaan moeten komen. Vroeg-taalonderwijs vanaf groep één is op dit moment voor de meeste basisscholen onzinnig en niet uitvoerbaar. Leerkrachten zijn er niet voor toegerust en scholen hebben er de middelen niet voor. Dergelijke luchtfietsrij lijkt alleen kans van slagen te hebben indien er vanuit het Ministerie een structurele financiële impuls komt voor het inzetten van vakleerkrachten en het ontwikkelen van onderwijsmiddelen. Als gekeken wordt naar lopende experimenten met vroeg-taalonderwijs op basisscholen dan zijn deze vrijwel allemaal ondersteund met subsidies van het Europees Platform. Als deze driejarige subsidies zijn afgelopen, dreigen deze initiatieven alsnog te verdwijnen.

Mocht er vanuit het beleid gekozen worden voor een uitbreiding van het curriculum Engels in het basisonderwijs, dan is het van groot belang dat de eindniveaus voor groep acht beter worden vastgelegd en dat op termijn Engels wordt opgenomen in de Cito-eindtoets. Zonder een gestandaardiseerde toetsing van het eindniveau houdt het vak een vrijblijvend karakter en gezien de hoge ambities is alleen maar een leuk vak verzorgen duidelijk not enough! Tegelijkertijd is duidelijk dat een goed opgeleide leerkracht van doorslaggevend belang is voor het welslagen van welk initiatief dan ook op dit terrein. Als de overheid haar doelstellingen ten aanzien van meertaligheid wil verwezenlijken, dan moet er geïnvesteerd worden in de kwaliteit van het onderwijs, met name in de (vak)leerkracht voor de klas. Zo niet, dan is het maar het beste om al die

hoge ambities te laten varen en tevreden te zijn met wat er in de afgelopen twee decennia is bereikt. Meer zit er gewoon niet in!

Referenties

- Besluit kerndoelen basisonderwijs (2006). *Besluit vernieuwde kerndoelen WPO*. Staatsblad van het Koninkrijk der Nederlanden, 139.
- Broeder, P. (2001). *Een Europees Talentpaspoort: Op reis in het basisonderwijs*. Alkmaar: Europees Platform.
- Carpay, J.A.M. (1990a). Van blauwdruk naar werkelijkheid: Engels in het Basisonderwijs. Deel 1. *Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, september, 14-17.
- Carpay, J.A.M. (1990b). Van blauwdruk naar werkelijkheid: Engels in het Basisonderwijs. Deel 2. *Vernieuwing, tijdschrift voor onderwijs en opvoeding*, oktober, 23-25.
- Commissie Kerndoelen Basisonderwijs (2002). *Verantwoording delen: Advies met betrekking tot de herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen*. Zoetermeer: OC&W.
- Drew, I., Oostdam, R., & Toorenburg, H. (2007). Teachers' experiences and perceptions of primary EFL in Norway and The Netherlands: A comparative study. *European Journal of Teacher Education*, 30 (3), 319-341.
- Edelenbos, P. (1993). *De aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs*. Groningen: RION.
- Europese Commissie (2001). *Gedetailleerd werkprogramma voor de follow-up inzake de doelstellingen voor de onderwijs- en opleidingsstelsels in Europa*. Brussel: Europese Commissie.
- European Council Barcelona (2002). *Conclusies van het voorzitterschap Barcelona, 15 en 16 maart 2002*. [http://eurpa.eu/european-council/index_nl.htm]
- Gelder, F., & Visser, S. (2005). *Van misverstand tot meertaligheid. Een onderzoek in het kleuteronderwijs van de stad Groningen*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Heesters, K., Feddema, M., Van der Schoot, F., & Hemker, B. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3: Uitkomsten van de derde peiling in 2006*. Arnhem: Cito.

- Herder, A. & de Bot, K. (2005). *Vroeg vreemdetalenonderwijs in internationaal perspectief. Literatuurstudie in opdracht van het Europees platform*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- Inspectie van het Onderwijs (1991). *Engels in basisonderwijs en brugklas*. Zoetermeer: OC&W.
- Inspectie van het Onderwijs (2002). *Bekwaam van start?* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oostdam, R., & Van Toorenburg, H. (2002). 'Leuk is not enough': Het vraagstuk van de positionering van Engels in het basisonderwijs en de aansluiting met het voortgezet onderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 4, 3-18.
- Procesmanagement Lerarenopleidingen (1998). *Gemeenschappelijke curricula tweede-graads opleidingen*. Meppel: Ten Brink.
- Vedocep - Netwerk van docenten Engels aan de Pabo (2001). *Inventarisatie modulen Engels op de Pabo: Een onderzoek naar de positie, omvang en inhoud van het vak Engels op de Pabo in het studiejaar 1998-99*. Utrecht: Vedocep.

Hoofdstuk 19

Keuzes en de kansen op kwaliteitsverbetering

Peter Edelenbos

E²LS

John de Jong

Pearson Language Tests

Samenvatting

Eén aspect domineert het toekomstperspectief op het vreemdetalenonderwijs en dat is de mate waarin mensen in staat zijn in een vreemde taal te communiceren, dat wil zeggen gebruik te maken van de taal voor het uitdrukken van hun gedachten en om die van anderen te begrijpen. Ons tijdsperspectief is eerder 2014. Onderwijs loopt vijf jaar achter op maatschappelijke ontwikkelingen en met vijftien jaar krijgen beleid en praktijk van het onderwijs te veel uitstel voor het maken van essentiële keuzes.

De scenario's voor de toekomst zijn in principe oneindig in getal. In dit artikel stellen wij vier thema's aan de orde: 1) het beleid gericht op vreemdetalenonderwijs, 2) de structuur van het vreemdetalenonderwijs, 3) de leraar en 4) het niveau van de examens. Vanuit bestaande empirische kennis worden binnen ieder van de vier thema's afwegingen gemaakt van keuzes en kansen voor kwaliteitsverbetering, die zowel wetenschappelijk onderbouwd als maatschappelijk relevant zijn.

De uitgangssituatie

Voor het weergeven van de uitgangssituatie is *De situatieschets van het vreemdetalenonderwijs*, (Edelenbos & De Jong, 2004), de gegevensbron. Westhoff (2004) heeft daaraan nog een verdieping gegeven in de vorm van een discussiestuk met bruikbare instrumenten. De gegevens en de conclusies van de situatieschets zijn inhoudelijk geverifieerd bij een brede groep deskundigen. De situatie van het vreemdetalenonderwijs is door enkelen ‘verontrustend’ en door velen ‘een aanleiding tot ingrijpen’ genoemd. De politieke perceptie van de Minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2006) van de stand van zaken in het vreemdetalenonderwijs verschilt. Ze schrijft:

‘Kijken we naar het aantal talen dat leerlingen volgen, dan doet Nederland het niet slecht, ook niet als we de gegevens vergelijken met de Europese. Vooral tot aan het eind van de leerplichtige leeftijd is het aantal geleerde talen groter dan in het merendeel van de andere Europese landen. Daarna, dan gaat het om het onderwijs waarmee leerlingen een startkwalificatie behalen, behoort Nederland tot de middenmoot.

Met de leeftijd waarop we met vreemdetalenonderwijs beginnen, scoort Nederland gemiddeld. We zien evenwel dat steeds meer landen op een vroeger tijdstip starten. Het vroeg-vreemdetalenonderwijs verdient daarom zeker meer aandacht.

Kwalitatief kunnen we wat Engels betreft behoorlijk meekomen met ons omringende landen. Willen we de kwaliteit van ons talenonderwijs substantieel verbeteren dan kan de aandacht het best uitgaan naar de talen Duits en Frans, die voor Nederland van wezenlijk belang zijn en door het grootste deel van de leerlingen als tweede en/of derde taal worden gevolgd.

Verder zou het goed zijn als Nederlandse leerlingen meer gebruik konden maken van de diversiteit aan talen die in ons voortgezet onderwijs in principe kunnen worden aangeboden. Voor alle talen geldt overigens dat vooral de spreek- en luistervaardigheid meer aandacht behoeven.

Optimale, ook internationale transparantie van de resultaten moet daarbij het streven zijn. Het Europees Referentiekader, dat in Europa breed wordt geaccepteerd als de beste graadmeter voor het in kaart brengen van bereikte vaardigheden, moet ook in Nederland de maatstaf worden.

En ten slotte staat of valt vreemdetalenonderwijs met de beschikbaarheid van een voldoende aantal goed opgeleide en gedreven leraren. Vraag en aanbod van talendocenten zijn nu al niet helemaal in evenwicht, vooral voor Duits en

in mindere mate Frans. Bovendien zijn de toekomstverwachtingen zorgelijk. Verder waren evaluaties van de lerarenopleidingen de afgelopen jaren kritisch. En eenmaal werkzaam in het onderwijs, moet de kwaliteit van het onderwijspersoneel aan een bepaalde minimumkwaliteit blijven voldoen. Dat betekent dat als we onze resultaten minimaal willen behouden en liefst nog verbeteren, de aandacht ook moet uitgaan naar de beroepsgroep van talendocenten.'

De Minister van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen richt haar aandacht kennelijk op specifieke sectoren van het onderwijs (het basisonderwijs en voornamelijk het avo/vwo), de diversiteit in het aanbod, trends en kernpunten in het onderwijsbeleid van de Europese Unie en de leraar. Leerlingen van de technische opleidingen in het vmbo en het mbo blijven grotendeels buiten beeld. De aandachtspunten van de Minister komen in het vervolg van het artikel ook aan de orde, alleen zijn de daadwerkelijk keuzes waarvoor beleid en praktijk van het onderwijs staan, complexer en ingrijpender dan de beschrijvingen van de (voormalige) Minister van onderwijs, Cultuur & Wetenschappen doen vermoeden.

Het onderwijsbeleid

Talen voor beleid of talen voor behoeftes

Het ideaal voor Europa is 'to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age (Presidency Conclusions, Barcelona European Council, 15 and 16 March 2002). De Europese Commissie stimuleert het leren van twee vreemde talen vanaf een zo vroeg mogelijk tijdstip al jaren door haar onderwijsprogramma's binnen *Socrates*. Voor het begin van 2009 staat zelfs een intensieve campagne voor het propageren van vroeg-talenonderwijs op het programma. Vooral de ouders van 4- tot 8-jarige kinderen zullen worden gestimuleerd het vreemdetalenleren van hun kinderen te ondersteunen. De kostbare lippendienst van de Europese Commissie aan de gelijkwaardigheid van talen en de functie van meertaligheid voor het oplossen van brandende economische en sociale problemen ligt hieraan voor een groot deel ten grondslag.

In het Nederlandse basisonderwijs is, met uitzondering van een select aantal scholen, het vreemdetalenonderwijs vanaf een zo jong mogelijke leeftijd een randverschijnsel. Van 6913 basisscholen (www.cbs.nl) maken 190 basisscholen (2,7%) een vroege start vanaf 6, 8 of 10 jaar

(www.europeesplatform.nl). Engels in het basisonderwijs wordt door het overgrote deel van de onderwijzers in de groepen 7 en 8 niet omarmd. Met Engels start het gros van de leerlingen op 11-jarige leeftijd. Anno 2008 komen Nederlandse kinderen zeer laat in hun ontwikkeling met een vreemde taal op school in contact. In andere Europese landen begint het vreemdetalenonderwijs wanneer kinderen 4, 6, 8 of 9 jaar zijn. Kinderen krijgen in Nederland gemiddeld in totaal 41 uur Engels in de groepen 7 en 8. De resultaten van de drie PPO-Engels peilingen (Vinjé, 1993; Edelenbos, Van der Schoot & Verstralen, 2000; Heesters, et al., 2008) tonen dat het merendeel van de leerlingen de kerndoelen voor Engels niet realiseren. Voor onderwijzers hebben in Nederland jaren lang geen mogelijkheden voor nascholing bestaan en aan vele PABO's heeft Engels nauwelijks of zelfs geen plaats in het opleidingscurriculum.

Keuzes

Lijdzaam het Europese onderwijsbeleid volgen of een radicale koers varen, waarvan de Nederlandse scholen en leerlingen en de Nederlandse samenleving baat hebben? Kies voor de paradox en voor het afschaffen van Engels in het basisonderwijs, maar geef onlosmakelijk daaraan verbonden scholen de volledige vrijheid te starten wanneer ze willen met de vreemde taal van hun keuze. De Europese utopie van twee vreemde talen voor iedereen dient te worden vervangen door een meer realistisch streven naar minimale eisen ten aanzien van de landstaal en daarnaast ten minste één vreemde taal: het Engels. Kies tegendraads, want dan kunnen betere resultaten worden geboekt. Voor veel kinderen betekent het afslanken van het vak Engels wanneer eenmaal voldoende niveau is bereikt, dat ze ruimte krijgen voor een realistische aanpak met voldoende uren voor een tweede vreemde taal in het voortgezet onderwijs. De opleiding aan de PABO, de lerarenopleiding en de nascholing van docenten krijgt hierdoor een helder en duidelijk karakter. Verder wordt de verspilling van tijd aan Engels tegen gegaan. Als scholen of gemeenten (zoals in Rotterdam) een vreemde taal vanaf een jonge leeftijd willen invoeren, dan kan dat.

Verschrallen of beroeps- / carrièregericht scholen?

Exemplarisch voor de verschralling van vreemdetalenleren in het lager en middelbaar beroepsonderwijs zijn de opleidingen gebaseerd op de kwalificatieprofielen in het mbo. In het merendeel van de MBO niveau 1 / 2-

opleidingen en in een groot deel van de niveau 3 / 4-opleidingen hebben de vreemde talen, door de kwalificatieprofielen, een marginale status gekregen. In 12% van de kwalificatieprofielen wordt gesteld dat het leren van een moderne vreemde taal niet noodzakelijk wordt geacht. Dit komt voornamelijk voor op de opleidingsniveaus 1 en 2. Meer dan de helft van de kwalificatieprofielen (58%) bevat de verplichting van één vreemde taal en in de resterende 30% van de kwalificatieprofielen zijn twee moderne vreemde talen verplicht (Driessen & Edelenbos, 2006).

Keuzes

De scholen staan voor de uitdaging het onderwijs Nederlands en vreemde talen te herpositioneren in competentiegerichte curricula. Een essentiële keuze betreft de positionering van het talenonderwijs: moeten talen als aparte vakken onderwezen en geleerd worden, of moeten talen geïntegreerd worden aangeboden?

Naast een investering in kwaliteit- en rendementsverhoging is een keuze voor een mix van beide benaderingen de stap die leidt tot een verbeterde toegang tot de arbeidsmarkt. Kies daarom voor het verplichten van lessen Engels. Die lessen moeten bij voorkeur worden gegeven binnen de talencentra van ROC's en dienen het niveau van het Engels voor het vooral luisteren, lezen en spreken ten minste op het niveau B1 van het CEF (2001) te brengen. De CLIL-aanpak in de praktijklessen kan waar nodig verdieping van de vakkennis bieden en voor betere taalvaardigheid zorgen op het gebied van Engels, Duits of Frans. Daarnaast kan worden gepleit voor de introductie in de bovenbouw van het VO en in het MBO van economisch belangrijke talen zoals Spaans of Chinees.

De structuur van het vreemdetalenonderwijs

Diversiteit of één taal

Voor de structuur van het vreemdetalenonderwijs is de terugloop van het aantal lessen, de verminderde belangstelling van de leerlingen en de diversiteit in het aanbod van de talen ontegenzeggelijk een duivels trilemma. Het streven leerlingen in het voortgezet-, middelbaar- en hoger onderwijs in aanraking te doen komen met een diversiteit aan talen, evenals de door de Europese Unie geformuleerde doelstelling "Onderwijs in de moedertaal en twee vreemde talen vanaf een zo vroeg mogelijke leeftijd" getuigt wellicht van ambitie, maar mist

het brede perspectief op de wereld om ons heen. Voor Nederlanders en andere Europeanen is Engels de essentiële taal voor gebruik in het dagelijks leven, een communicatiemiddel in het bedrijfsleven, het instrument voor het ontsluiten van wetenschappelijke literatuur en de gebruikstaal in internationale contacten (van Essen, 2004). Het belang van andere talen is minder duidelijk. Tot aan het midden van de jaren zestig werd tijd gemaakt voor het leren van Frans, Duits en Engels, zoals toentertijd de volgorde luidde. De verklaring hiervoor is historisch: Frans was de diplomatieke taal en de gegoede burgerij en iedereen had Frans ten minste nodig om erbij te horen. Toen kon en wilde de samenleving tijd toekennen aan het leren van Frans. Door de opkomst van de Angelsaksische cultuur na de tweede wereldoorlog verloor Frans de koppositie als belangrijkste taal in de beleving van de bevolking en met de invoering van keuzevakken in de Mammoetwet nam ook de deelname aan onderwijs Frans daadwerkelijk af.

Nederlandse belangengroepen gesteund door Franse overheidsinstellingen stimuleren met man en macht het onderwijs Frans, maar kunnen niet verhinderen dat de Franse taal onder invloed van maatschappelijke veranderingen en prioriteiten stilletjes uit het reguliere onderwijs verdwijnt en verhuist naar het particuliere onderwijs. In deze sector verzorgen specialisten trainingen voor een relatief - in vergelijking met een heel cohort leerlingen - gering aantal professionals, die op korte termijn vaardigheden voor toespraken of het bijwonen van seminars moeten verwerven (De Jong & Edelenbos, 2007).

Binnen het reguliere onderwijs wordt vreemdetalenonderwijs in toenemende mate een schaars goed¹. De ruimte c.q. de tijd voor vreemde talen is al decennia gestadig afgenomen. Onderwijs in vreemde talen wordt in de aankomende jaren nog schaarser: de urentabel neemt in omvang af en contacturen met docenten verminderen. De noodzaak van vreemdetalenonderwijs blijft echter bestaan, alleen in andere gedaanten, in een andere intensiteit en verschillend voor uiteenlopende groepen Nederlanders (Westhoff & Tuin, 1997).

¹ <http://www.profielcommissies.nl/00003/00001/00001.pdf/>, p64;

<http://www.heelmeesters.nl/>; http://www.owinsp.nl/Documents/pdf/Tweede_fase

Keuzes

In Nederland stond vóór de invoering van de Mammoetwet een geweldig aantal vreemde talen met vele uren op de lessentabel. Die situatie is verdwenen en de acceptatie van een duocultuur is noodzaak. Dat vereist heldere keuzes, die leiden tot hoogwaardig onderwijs in de moedertaal en één vreemde taal, namelijk de voor iedere wereldburger noodzakelijke taal Engels. Voor een tweede vreemde taal is geen ruimte in het pakket van het verplichte reguliere onderwijs, omdat in toenemende mate tijd vrij moet komen voor het onderwijs Nederlands en Engels. Grote groepen leerlingen in het vmbo beheersen het Nederlands niet op voldoende niveau om het onderwijs te volgen (Bonset, Ebbers en Malherbe, 2006), zelfs niet na afsluiting van de leerplicht (Neuvel, Bersee, Den Exter en Tijssen, 2004). Uit het PISA-onderzoek blijkt dat ruim een derde van de leerlingen in Nederland op 15-jarige leeftijd onvoldoende vaardigheid bezit in lezen om maatschappelijk te functioneren (OECD 2004, 277). Voor een tweede vreemde taal is daarom slechts plaats wanneer leerlingen binnen het verplicht onderwijs de vier vaardigheden in het Nederlands minimaal op niveau B2 (voor lezen: PISA-niveau 3) en in het Engels minimaal op niveau B1 beheersen. Pas daarna komt de tweede vreemde taal voor de leerlingen aan bod. Voorts dient het keuzeaanbod voor de tweede vreemde taal te worden aangepast aan de huidige tijd. Niet langer zijn Duits en Frans automatisch de meest voor de hand liggende talen. Talen als Chinees en Spaans komen eerder in aanmerking vanwege de verspreiding en het economische belang. De schaarse aantallen contacturen moeten worden gegeven door hoogopgeleide docenten. Het onderwijs kan verder verbeterd worden door het toevoegen van reeksen individuele leermomenten via multimedia en internationale contacten.

Een consequentie van deze keuze is een variatie in het tijdstip van aanvang van een tweede vreemde taal. Als kinderen door excellent onderwijs al op 12 jarige leeftijd Nederlands en Engels kunnen spreken en verstaan, lezen en schrijven op respectievelijk B2- en B1-niveau, dan moeten ze dat door gestandaardiseerde toetsen kunnen aantonen. De te besteden tijd aan het onderwijs Nederlands en Engels kan dan verminderen ten gunste van een tweede vreemde taal of een ander vak waar zij meer belang aan hechten. Leerlingen krijgen door een dergelijk systeem daadwerkelijk verantwoordelijkheid voor hun leerprestaties. Dan ontstaat eigenaarschap van het leren, wat prestatieverbeterend werkt.

Verder moeten scholen een flexibel aanbod van vreemde talen gaan realiseren na het afsluiten van de verplichte talen. Vanuit Frankrijk, Duitsland en tegenwoordig ook uit China bestaan voldoende initiatieven die scholen daarbij kunnen ondersteunen (zie ook <http://www.gratisfransleren.nl/> en <http://www.ambafrance-nl.org/spip.php?rubrique435>). Door deze keuze ontstaat meer kans op het leren van een breder aanbod van talen en een verrijking van de schoolcultuur.

De leraar

Principes volgen of modelmatig professionaliseren

Over een oneindig groot aantal facetten van het beroep van docent bestaan onzekerheden. De vakinhoudelijke professionalisering van de leraar is dan ook, naast de verbeterde salariëring, een speerpunt voor de toekomst van het vreemdetalenonderwijs. Universiteiten en lerarenopleidingen zijn niet in staat de lerarenopleidingen te verbeteren door het aandragen van wetenschappelijk onderbouwde vakkennis. Dat is enerzijds veroorzaakt door een veelvoud aan praktische factoren, zoals bezuinigingen, studieduurverkorting en de leegloop van kennis over opleiden. Anderzijds komt dat door het ontbreken van echte experimentele studies, waaruit principiële uitspraken kunnen worden afgeleid over effectief leerkrachtgedrag. Vakdidactische principes en overtuigingen leiden het gedrag van leraren meer dan hun kennis over effecten van didactisch handelen en algemeen instructiegedrag.

Keuzes

De enige weg naar een hoogwaardige opleiding van docenten leidt langs de wetenschap. Impliciete overtuigingen en vakdidactische principes zullen steeds minder aan de basis mogen liggen van een opleiding. Het opleidingscurriculum moet worden gestoeld op wetenschappelijke kennis. De professionele vaardigheden van leraren (bijvoorbeeld bereikte taalvaardigheidniveau in de doeltaal), instructie- en didactische vaardigheden (bijvoorbeeld het gebruik van tijd en variatie in aanbiedingsvormen of feedback) en het klassenklimaat (bijvoorbeeld discipline en aandacht voor leerlingen) verdienen in het opleidingscurriculum nog veel meer aandacht dan nu het geval is (Hay McBer, 2000, <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR216.doc>). Deze drie onderdelen kunnen naast opleidingsduur, plaats en functie van training, interculturele identiteit, nagestreefde niveaus, taalvaardigheidstages in het

buitenland en het gebruik van de doeltaal de kern vormen voor de modelmatige professionalisering van het beroep van de leraar. Het is noodzakelijk kennis te verzamelen in de breedst mogelijke zin over vakdidactische en taalkundige principes. Het omzetten van principes en uitgangspunten in theoretische constructen en daarmee gaan experimenteren, leidt tot vooruitgang in de beroepsgroep van leraren.

In Duitsland wint op het hoogste wetenschappelijke niveau dit inzicht al jaren terrein. De *Deutsche Gemeinschaft für Forschung* verstrekt subsidies voor het abstraheren van de vakdidactische principes in theoretische constructen, die op hun beurt weer kunnen worden omgezet in empirisch toetsbare psychometrische modellen. Voor Nederland liggen daarin eveneens geweldige kansen.

Examens

De vierde keuze gaat over examens, in relatie tot het gewenste en het bereikte niveau. Dankzij het bestaan van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Talen (CEF, 2001) kan de discussie over de eindtermen helder zijn: doelen kunnen worden geformuleerd in functionele termen, direct gerelateerd aan het beoogde gebruik van de betreffende talen en het niveau waarop dit gebruik zou moeten plaatsvinden. Daarbij dient wel in het oog te worden gehouden dat de niveaus zijn gedefinieerd in termen van kwantiteit (onder welke omstandigheden, in welke contexten, over welke onderwerpen, etc. een taal wordt beheerst) én kwaliteit (in welke mate die beheersing leidt tot effectieve en efficiënte communicatie).

Om te garanderen dat iedere Nederlandse burger effectief en efficiënt kan deelnemen aan alle communicatie die voor Nederlandse burgers in de huidige geletterde maatschappij van belang is, dient het onderwijs Nederlands de garantie te kunnen bieden dat alle leerlingen, ongeacht de gekozen leerweg binnen de kaders van de leerplicht het Nederlands in de vaardigheden luisteren, spreken en lezen minimaal beheersen op B2-niveau en zich schriftelijk kunnen uitdrukken op B1-niveau. De inrichting van de eindexamens van de diverse vormen van voortgezet onderwijs dient deze minimumeis te waarborgen voor de vier vaardigheden. Om dit niveau te bereiken en te waarborgen dienen de eindexamens Nederlands drastisch te worden hervormd en dient de kwaliteit aanzienlijk te worden verbeterd. Dat het niveau niet wordt bereikt, blijkt uit de eerder aangehaalde PISA-onderzoeken (OECD 2004, 277). Dat de inrichting

van het examen in de huidige vorm niet in staat is hiervoor garantie te leveren blijkt uit de resultaten van de centrale examens Nederlands waarvan de betrouwbaarheid op alle niveaus gemiddeld schommelt rond de 0.50 (Bron: Cito-website). Voor leerlingen die na afsluiting van de leerplicht verder willen studeren op HBO- of WO-niveau dient ook de schriftelijke uitdrukkingsvaardigheid minimaal op B2-niveau te worden afgesloten.

Voor het Engels geldt dat de Nederlandse burger om met succes aan het maatschappelijk verkeer te kunnen deelnemen de vier vaardigheden bij afsluiting van de leerplicht minimaal op A2-niveau moet beheersen. Indien het voornemen bestaat om aan verdere studies op HBO- of WO-niveau deel te nemen moet ook voor het Engels niveau B2 voor alle vaardigheden als minimumeis gelden.

Zowel voor het Nederlands als het Engels is een set meerkeuzevragen over een aantal teksten niet voldoende om een dergelijk beheersingsniveau over de volle breedte te garanderen. Ook opstellen en samenvattingen die door een of twee docenten worden gecorrigeerd bieden te weinig informatie. Meerkeuzevragen zijn oorspronkelijk ingevoerd om een efficiënte en goedkope correctie te kunnen uitvoeren. Ook de keuze voor uitsluitend schriftelijk receptief bij de vreemde talen was ingegeven door de toenmalige beperkingen. Nu staan ons meer en betere middelen voor automatische correctie ter beschikking en kunnen de vier vaardigheden door de computer op efficiënte wijze worden getoetst, zonder daarbij gebruik te maken van de relatief inefficiënte meerkeuzevorm. Met de huidige computers is het mogelijk om open werk automatisch te doen scoren.

Keuzes

De keuzes liggen gelet op het voorgaande voor de hand. Allereerst dienen concrete, aan het CEF gerelateerde eisen te worden geformuleerd op basis van het toekomstige vereiste gebruik van de taal of het nu gaat om Nederlands of Engels. Ten tweede moet het centraal schriftelijk gedeelte representatief zijn voor alle eindtermen en niet uitsluitend voor die bij één enkele vaardigheid. Ten slotte dient te worden overgegaan van de vraagtechniek van de vorige eeuw naar optimale inzet van de mogelijkheden die de huidige elektronica te bieden heeft.

Epiloog

We hebben geprobeerd een aantal probleemgebieden te schetsen, mogelijke keuzes op te sporen en ten aanzien daarvan wetenschappelijk verantwoorde standpunten in te nemen. De keuzes zijn vooral gemaakt met het oog op de mogelijke kwaliteitsverbetering van de beheersing van de vreemde talen bij leerlingen. Binnen het tijdsbestek van vijf jaar moet het mogelijk zijn een omslag te maken in beleid en onderwijspraktijk. Het onderwijsbeleid gericht op vreemde talen zou kwaliteit centraal moeten stellen. Kwaliteit uit zich vooral in heldere keuzes, kiezen voor Nederlands en Engels, een variabele afsluiting van vakken, vasthouden aan hoge taalvaardigheidniveaus voor Nederlands en Engels, verantwoorde keuzes van normen als het gaat om de afsluiting van het avo/vwo en in het beroepsonderwijs en hoogwaardig opgeleide leraren. Voor de praktijk geldt dat binnen de beperkte hoeveelheid tijd de lessen Nederlands en Engels in ieder geval leiden tot acceptabele taalvaardigheidniveaus. Daarnaast dienen scholen een divers aanbod van vreemde talen te ontwikkelen, waaruit leerlingen kunnen kiezen nadat Nederlands en Engels zijn afgesloten. Dit onderwijsaanbod dient vooral de carrièreperspectieven van de leerlingen verder te ondersteunen.

Referenties

- Bonset, H., D. Ebbers & Malherbe, S. (2006). *Nederlands in het vmbo. Een enquête onder docenten*. Enschede: SLO.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching Assessment*. Strasbourg, Auteur.
- De Jong, J.H.A.L. & Edelenbos, P. (2007). *L'enseignement de la langue Française aux Pays-Bas. Etude analytique*. Studie in opdracht van de Franse Ambassade te Den Haag. Velp/Groningen: LTS/E²LS.
- Driessen, M. & Edelenbos, P. (2006). *Talen tellen. Taalcompetentieprofielen in de nieuwe kwalificatiestructuur*. Cinop: Den Bosch.
- Edelenbos, P. & de Jong, John H.A.L. (red.) (2004). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets. Studie in opdracht van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen*. Enschede: NaB-MVT.
- Edelenbos, P., Schoot, F. van der, & Verstralen, H. (2000). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2*. PPO Rapport 16. Arnhem: CITO.
- European Union (2002). Presidency Conclusions, Barcelona European Council,

- 15 and 16 March 2002. Brussels: European Union. Doc SN 100/1/02 REV 1.
- Heesters, K., Feddema, M., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2008). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 3*. Cito: Arnhem.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur & Wetenschappen (2006). Nederlands Activiteitenprogramma Moderne Vreemde Talen. Den Haag: SDU.
- Neuvel, Jan; Bersee, Thomas, Exter, Hilde den & Tijssen, Marli (2004). *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs. Een verkennend onderzoek naar het onderwijsaanbod Nederlands en de taalvaardigheid van de leerlingen*. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- OECD (2004) *Learning for Tomorrow's World – First Results from PISA 2003*. Parijs, Auteur.
- Velden, R.K.W. van der (2006) Specifiek of generiek opleiden. Inaugurale rede uitgesproken bij de aanvaarding van het bijzonder hoogleraarschap Onderwijs en beroepsloopbaan aan de Universiteit van Maastricht. Universiteit Maastricht: Maastricht.
- Van Essen, A. (2004). English in Mainland Europe - A Dutch Perspective. *World Englishes* 16 (1), 95–103.
- Vinje, M.P. (1993) *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool*. Arnhem: CITO.
- Westhoff, G.J. (2004). Thema's voor discussie en dialoog. In P. Edelenbos & de Jong, John H.A.L. (red.). *Vreemdetalenonderwijs in Nederland: een situatieschets. Studie in opdracht van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen*. P. 103-114. Enschede: NaB-MVT.
- Westhoff, G.J. & Tuin, D. (1997). *Inhoudgeoriënteerd vreemdetalenonderwijs in het mbo. Verslag van een verkenning*. Enschede: NaB-MVT.

Hoofdstuk 20

Vernieuwing van het vak. De rol van vakteams en experts in de praktijk van het vreemdetalenonderwijs.

Wolfgang Herrlitz

Duitse taal en cultuur, Departement Moderne Talen,
Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht

Samenvatting

Hoe komt het toch dat voorstellen voor kwaliteitszorg en vernieuwing altijd weer uiterlijk een stap voor de deur van de leslokalen in het VO wegebben? Waar komt de grote kloof tussen innovatieve projecten en de praktijk van het (voortgezet) onderwijs vandaan? De volgende bijdrage vertrekt van de stelling dat het *vak* de beslissende rol speelt in alle vraagstukken van onderwijs*kwaliteit*. Daarom dient – wat het (voortgezet) onderwijs in de (vreemde) talen betreft – het team taaldocenten dé centrale rol te spelen in de zorg voor de kwaliteit van hun vakonderwijs en voor (uit deze zorg voortvloeiende) vernieuwing; Zij dienen *eigenaren* te zijn van hun taalonderwijs in plaats van kleine radertjes in een lopende machinerie.

Deze bijdrage doet verslag van een pilotproject van de Universiteit Utrecht waarin vier vaksecties in het VO – twee secties Engels en twee secties wiskunde – door twee externe experts ondersteund werden om hun eigenaarschap van hun vakonderwijs te ontwikkelen. In dit proces speelden de drie stappen ‘vakvisie – vakbeoordeling – vakvernieuwing’ een belangrijke rol. Het verslag stelt de voorwaarden voor de succesvolle ontwikkeling van de nieuwe rol van talensecties ter discussie.

Woord vooraf

Waar komt die grote kloof vandaan die zich keer op keer voordoet tussen de vergaande pretenties en torenhoge verwachtingen van projecten waarmee de Nederlandse overheid in de laatste decennia het onderwijs wil vernieuwen – zoals de invoering van de basisvorming, van het studiehuis en van het vmbo – en de geringe effecten van deze projecten die in evaluaties door gezaghebbende commissies (zoals onlangs door de commissie Dijsselbloem) met grote regelmaat worden geconstateerd? Hoe kon het zo ver komen dat het onderwijs in Nederland als ‘vernieuwingsmoe’ geldt en een minister van onderwijs (cultuur en wetenschap) vooral dan als succesvol wordt ervaren als hij ‘niets doet’ en allen ‘met rust laat’?

Ik denk dat, in dit probleem van de mislukkende onderwijsvernieuwingen, de onderschatting (of zelfs verwaarlozing) van het feit centraal staat dat het Nederlandse voortgezet onderwijs *vakonderwijs* is waarin zich leerprocessen *in een vak* dienen te ontwikkelen en waarvoor de *vakdocent* de verantwoordelijke expert is. De genoemde vernieuwingsprojecten echter waren *algemeen onderwijskundig* van aard. Ze dienen per schoolvak in specifieke leeromgevingen van het vak vertaald te worden en bij deze vertaling gaat het mis: Zwart-wit en polemisch toegespitst geformuleerd verliest de vakdocent zijn verantwoordelijkheid als expert en ziet zich gereduceerd tot de rol van uitvoerder. Wat in het perspectief van het vakonderwijs een beslissende kernactiviteit dient te zijn, werd in de algemene vernieuwingsprojecten als toepassingsprobleem van latere orde en geringe betekenis beschouwd. Is het verbazingwekkend dat ‘vernieuwingen’ uiterlijk één meter voor de deur van het vaklokaal wegebden?

Mijn conclusie uit dit soort overwegingen is dat de rollen van vakdocenten en vakteams in het voortgezet onderwijs aan een herwaardering toe zijn, willen we ons niet bij de genoemde ‘vernieuwingsmoeheid’ neerleggen. Goed onderwijs in de vreemde talen is afhankelijk van de inspanning die de vakdocenten Duits, Engels, Frans op een school in het Voortgezet Onderwijs leveren: Het is aan hen om – individueel en als team – te bepalen door middel van welke leeromgevingen de door de examenseisen gegeven leerdoelen bereikt moeten worden. Ze zijn niet alleen de experts voor de inrichting van hun vakonderwijs in een vreemde taal, ze zijn daarvoor ook verantwoordelijk. En omdat het

gestuurd leren van een vreemde taal een inspanning vraagt van meerdere coherent op elkaar aansluitende leerjaren is samenwerking in een vakteam een centrale vereiste.

In het volgende zal ik concreter proberen te maken hoe de beoogde herwaardering van vakdocenten en vakteams gerealiseerd kan worden. Daarbij staat het vreemde taalonderwijs Duits, Engels, Frans in het VO centraal. Ik zal verslag doen van het onderzoeksproject “Vakspecifieke Kwaliteitszorg” dat in de jaren 2004/5 door een aantal geïnteresseerde collega’s van de Universiteit Utrecht werd uitgevoerd (zie Diephuis e.a., 2002 en Dekker 2005); Dit project levert het centrale concept op van een vakteam Duits, Engels, Frans dat recht kan doen aan de realisering van alle kwaliteitseisen die aan ‘goed’ vakonderwijs kunnen worden gesteld.¹

Het concept van vakspecifieke kwaliteitszorg: De taaldocent in zijn vakteam

Ik stel dat kwaliteitszorg en vernieuwing niet alleen op het niveau van de hele school (en de schooldirectie) maar ook op het niveau van de teams, waarin vakkennis over het leren aanwezig is, georganiseerd dient te worden. Het niveau van de teams moet geschikt worden geacht om twee taken uit te voeren:

- een bijdrage leveren aan een overkoepelend model van kwaliteitszorg voor de school,
- binnen dit model projecten beginnen, waarin het leren in een profiel, bij een vak of vakkencluster, volgens vastgelegde kwaliteitscriteria wordt ontwikkeld en beoordeeld.

Ik concludeer dat kwaliteitszorg en vernieuwing in het vreemdetalenonderwijs van het VO met zijn vakspecifieke leerprocessen op twee niveaus georganiseerd dient te worden. Op het niveau van de school om een samenhangend beleid te ontwikkelen en gecontroleerd uit te voeren, maar vooral op het niveau van de teams om de kwaliteit van het leren van vakken te ontwikkelen en te beoordelen.

¹ Het project “Vakspecifieke Kwaliteitszorg” werd door het ministerie van OCW financieel ondersteund en onder leiding van Koeno Gravemeijer, Wolfgang Herrlitz, Gerard Westhoff en Theo Wubbels (allen Universiteit Utrecht) uitgevoerd door Truus Dekker, Ma, en Edy van Renselaar.

Cyclisch proces

Kwaliteitszorg en vernieuwing van het vreemdetalenonderwijs binnen het VO kan als een *cyclus* worden ontwikkeld waarin activiteiten in drie stappen worden uitgevoerd:

- ontwikkeling van een visie op het vak
- kwaliteitsbeoordeling
- vernieuwing van het vakonderwijs

Alle drie de stappen zijn nauw aan elkaar gerelateerd: in de beoogde cyclus van kwaliteitsbeoordeling en -bevordering sturen ze elkaar aan en bouwen ze op elkaar voort. In de cyclus van kwaliteitszorg is de volgorde van stappen niet vastgelegd in die zin dat in een project met de ontwikkeling van een visie moet worden begonnen en daarna de kwaliteitsbeoordeling dient te volgen etc.. In principe kan een kwaliteitsproject van een school met elk van de drie stappen beginnen, en ook de volgorde is vrij. Het is bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat de ontwikkeling van een visie op een schoolvak eerst tot afspraken over vernieuwing leidt en pas dan tot beoordeling van de kwaliteit van deze vernieuwing in de praktijk van het taalonderwijs.

In de hele cyclus van kwaliteitszorg werken (externe) experts samen met groepen docenten in het VO. De docenten voeren de cyclus van kwaliteitszorg in eigen verantwoordelijkheid uit en zijn daarover in eerste instantie aan de schoolleiding verantwoording verschuldigd. De experts ondersteunen de cyclus van kwaliteitszorg in de genoemde drie stappen en vertalen wetenschappelijke informatie naar de ontwikkeling van een visie op het vak, van beoordelingscriteria en vernieuwingsstrategieën. Zij staan garant voor de inbedding van de kwaliteitszorg in de wetenschappelijke discussie over het schoolvak in kwestie.

Ontwikkeling van een visie op het vak

In deze benadering ontwikkelen docenten (bijvoorbeeld van een vaksectie/vakkencluster) een gezamenlijke visie op het onderwijzen en leren (doelen, leerlijnen in leeromgeving, leeractiviteiten, beoogde resultaten) zoals zij dat in hun vak willen realiseren. Deze visie op het vak is gerelateerd aan de exameneisen voor het desbetreffende schoolvak en wordt tevens vertaald in kenmerken van onderwijzen en leren die in de (volgende) stap van

kwaliteitsbeoordeling getoetst kunnen worden. Van groot belang is dat deze visie geplaatst wordt in het kader van de doelen van de school: de doelen van de school dienen vertaald te worden naar de leerprocessen in een vak, en de impact van deze doelen op het leren van een vak moet duidelijk worden gemaakt. Tegelijkertijd dient aan de criteria te worden voldaan die in de curricula voor de specifieke vakken zijn vastgelegd. In deze ontwikkeling worden docenten door experts op het betreffende vakgebied begeleid; de ontwikkelde visie is geïntereerd op het onderzoek voor het vak/vakkencluster. De confrontatie van de visie op een vak die door een team naar voren wordt gebracht met de oordelen van experts van buiten de school moet als de lakmoesproef worden gezien voor de professionaliteit die hier ontwikkeld dient te worden.

Vernieuwing van het vakonderwijs

De gezamenlijke visie vormt niet alleen de grondslag voor de kwaliteitsbeoordeling, ook de veranderingen die in de kwaliteitsbeoordeling als wenselijk naar voren komen worden vanuit die visie ontwikkeld. Op basis van het kwaliteitsprofiel nemen de betrokken docenten - ondersteund door een deskundige - een besluit over die aspecten van het vakonderwijs die in de volgende onderwijsperiode bijzondere aandacht verdienen. In het kader van de overeengekomen visie op het vak kunnen vervolgens de vernieuwingen in het primaire proces van onderwijzen en leren worden afgesproken die door de vakdocenten uitgevoerd worden om de in het kwaliteitsprofiel gesignaleerde tekortkomingen te verhelpen.

Principiële overwegingen; discussie van uitgangspunten en grondslagen

Het project Vakspecifieke Kwaliteitszorg start vanuit de veronderstelling dat – zeker in het voortgezet onderwijs – het onderwijzen en leren van de *schoolvakken* een centrale bijdrage levert aan de kwaliteit van het onderwijs en dat daarom de beoordeling en vernieuwing ervan een centrale rol moet spelen bij het beantwoorden van de vraag hoe de *kwaliteit* is van een bepaalde onderwijsinstelling en welke maatregelen voor inhoudelijke verbetering de *zorg* om deze kwaliteit noodzakelijk maakt.

Voor de uitwerking van het hier besproken model van kwaliteitszorg en vernieuwing in het voortgezet onderwijs zijn *drie veronderstellingen* van centrale betekenis:

- In het VO is het primaire proces van onderwijzen en leren in vakken georganiseerd. Inhoud en doelen van leerprocessen worden vakspecifiek gestructureerd. Meer algemene concepten - zoals motivatie, zelfstandig leren of groepswork - worden in de professionele praktijk van de school vertaald naar kenmerken van vakspecifieke leerprocessen. Dit heeft tot gevolg dat de kwaliteit van het scholingsproces *primair* als kwaliteit van het onderwijzen en leren van een *vak* moet worden beschouwd.
- In het VO zijn de docenten primair *vakdocenten*: hun professionaliteit richt zich op het schoolvak, waarin zij de primaire verantwoordelijkheid nemen voor het sturen van vakspecifieke leerprocessen. Ze zijn als geen ander *experts in vakinhoudelijke leerprocessen*, en het "eigenaar zijn" van "hun" vak is een fundamentele voorwaarde voor de ontwikkeling van hun expertise. De zorg voor de kwaliteit van het vakonderwijs is dus op een fundamentele manier gerelateerd aan de expertise van vakdocenten.
- Kwaliteitszorg kan als driedelige cyclus met de onderdelen "ontwikkeling van een visie op het vak", "kwaliteitsbeoordeling", "vernieuwing van het vakonderwijs" geconceptualiseerd worden. Dit concept suggereert niet zozeer een bepaald begin van het proces van kwaliteitszorg, maar vooral een spiraal, die in drie duidelijk te onderscheiden stappen naar een toenemend hoger kwaliteitsniveau wordt doorlopen. Daarmee is de logica vastgelegd, die geacht wordt de discussie over vakspecifieke kwaliteitszorg en vakvernieuwing te volgen.

In de pilots van het project "Vakspecifieke Kwaliteitszorg" worden deze drie veronderstellingen geconfronteerd met de discussies, die de docenten (de 'professionals') in vier vaksecties over de beoordeling en vernieuwing van hun onderwijs voeren. De analyse van deze discussies moet (o.a.) laten zien, hoe gerechtvaardigd de veronderstellingen zijn, die aan het hier ontwikkelde concept van vakspecifieke kwaliteitszorg ten grondslag ligt.

Uitgangspunten ter discussie

Zoals al aangegeven, hebben de twee pilotstudies - uitgevoerd op twee scholen van het voortgezet onderwijs, en wel in de vakken wiskunde en Engels - o.a. ten

doel om de startpunten van het project met de discussie van vakdocenten over vakspecifieke kwaliteitszorg te confronteren. In welke mate blijkt het gerechtvaardigd om

- de schoolvakken als fundamentele categorie van kwaliteitszorg te kiezen?
- de hele vaksecties (dus onderbouw en bovenbouw, en wel vmbo, havo en vwo samen) als centrale groep van experts te kiezen, die de eerste verantwoordelijkheid moeten nemen voor de kwaliteit van het vakonderwijs?
- Kwaliteitszorg volgens de logica van de drie stappen 'Visie - Beoordeling - Vernieuwing' in een spiraalbeweging te ontwikkelen?

Vakonderwijs

Zoals verwacht is er in de discussieverslagen geen enkele aanwijzing te vinden, dat de kwaliteit van de primaire processen van onderwijzen en leren in het VO anders dan vakspecifiek kan worden beoordeeld. Kwaliteit wordt dus niet in algemene termen - zoals 'structuur', 'motivatie', 'betrokkenheid', 'zelfstandigheid', 'logisch denkvermogen' - besproken, maar als eigenschap van leerprocessen in het schoolvak. In de verslagen van de pilots wordt geen alternatief zichtbaar voor het vakspecifieke concept van kwaliteitszorg en vernieuwing.

In de gerapporteerde discussies komt echter een (in eerste instantie impliciet) concept van het vak naar voren, dat de vakspecifieke processen van onderwijzen en leren naar vorm en inhoud bepaalt. In alle discussies wordt een vakconcept gehanteerd, waarin *vakspecifieke leerlijnen* vanaf het begin van de brugklas *doorlopen* tot de eindexamina; deze doorlopende leerlijnen worden uitgezet door de methode, die de basis vormt voor de vakinhoudelijke structuur van het onderwijsleerproces. Samenhang van de doorlopende leerlijnen wordt in de gerapporteerde discussies als doorslaggevend kwaliteitskenmerk besproken. De in de gekozen methode gevormde leerlijnen vormen de basis voor verdergaande discussies over het fundamentele karakter van het betreffende schoolvak. In deze discussies wordt Engels als *vaardigheidsvak* neergezet (heel anders dus dan de wetenschappelijke discipline, die (een belangrijk deel van) de opleiding van de docenten in de secties Engels heeft bepaald). Dit fundamentele karakter staat niet ter discussie, maar wel de

verschillende afwegingen die binnen het kader van een vaardigheidsvak kunnen worden neergezet.

Voor deze fundamentele oriëntatie op het schoolvak wordt in de gerapporteerde discussies geen alternatief zichtbaar. In die zin wordt de keuze van dit project voor het vakonderwijs als fundamenteel uitgangspunt bevestigd. Maar de verslagen laten tevens zien, hoe impliciet deze oriëntatie op het schoolvak is en hoe moeizaam de weg blijkt naar een expliciete visie op het vak.

Secties van professionals

Niet alleen het schoolvak wordt in de gerapporteerde discussies als coherente eenheid verondersteld, ook de docenten zien zich in eerste instantie als vertegenwoordigers van hun schoolvak en als dé experts, die de professionele verantwoordelijkheid nemen voor het sturen van leerprocessen op hun vakgebied. Er wordt aangedrongen op de aanwezigheid van *alle* docenten van het vak, ongeacht hun taken in de onderbouw of bovenbouw, in het vmbo of havo/vwo. Van de schoolleiding worden voorzieningen geëist voor de samenwerking tussen *alle* vakdocenten in een vaksectie. Vooral gaat de discussie in de secties in belangrijke mate over projecten, waarin *gezamenlijk* met alle vakdocenten gestalte wordt gegeven aan een vernieuwing van het vak. De professionaliteit van een docent blijkt primair bepaald te worden door de status van *docent voor een vak*, en pas secundair door verschillen tussen bovenbouw of onderbouw, vmbo of vwo.

In deze zin bevestigen de gerapporteerde discussies het in dit project gekozen uitgangspunt om de vaksectie als basale professionele categorie te hanteren. Dit neemt niet weg, dat ook deze categorie de discussie in de vaksecties vooral impliciet bepaalt en dat er nog een aanzienlijke weg is te gaan, om tot een gezamenlijke visie op het eigen vak te komen en gezamenlijk eigenaar van dit vak te worden.

Drie stappen in een spiraal

Dit project veronderstelt, dat in het proces van vakspecifieke kwaliteitszorg logisch drie duidelijk gedefinieerde stappen (vakvisie - vakbeoordeling - vakvernieuwing) te onderscheiden zijn en dat deze stappen, in een zelf te bepalen volgorde gezet, de spiraal van kwaliteitszorg vormen. In de

gerapporteerde discussie van de vaksecties blijkt, dat de logica van de driestappen-spiraal het nadenken over de kwaliteit van het vakonderwijs, over visie, beoordeling en vernieuwing *niet* bevordert. De sectieleden zijn immers veel te direct betrokken bij de dagelijkse onderwijspraktijk en zien daarom de samenhang over het hoofd, die elke specifieke stap met de twee anderen verbindt: elke bouwsteen voor de visie op het vak impliceert oordelen over het vak evengoed als ideeën over hoe het vak verbeterd dient te worden. Het zijn meer de praktische problemen en hun oplossing, die tot reflectie en discussie aansporen dan de logica van de drie stappen van de kwaliteitszorg. Nader bezien lijkt het vruchtbaarder om aan een *netwerk van kwaliteitszorg* te denken, waarvan de elementen op een bepaalde manier aan elkaar gerelateerd zijn en dus in een bepaalde samenhang ter discussie moeten worden gesteld.

Op de achtergrond blijft de logica van de spiraal met haar drie stappen plausibel; en voor de begeleiders van buiten biedt zij een zeer heldere structuur om op elk moment van het proces van kwaliteitszorg oriëntatie te bieden. Maar voor het doorgronden van de onderwijspraktijk met haar complexe verbanden en vervlechtingen door de docenten zelf levert het *netwerk* misschien een meer adequate metafoor, die ook beter de weg kan wijzen op het onoverzichtelijke terrein van de beoordeling en vernieuwing van het vakonderwijs.

Vaksecties op weg naar kwaliteitszorg en vernieuwing

De pilots leveren steun voor twee uitgangspunten van het project: de kwaliteit van het vakonderwijs en de vaksectie als centrale acteur blijken twee essentiële pilaren van kwaliteitszorg in het voortgezet onderwijs te zijn. Voorts steunen de pilots het idee dat een expliciet gedeelde visie op het vak en zijn vernieuwing noodzakelijk is voor de ontwikkeling van vakspecifieke kwaliteitszorg in een sectie.

Gegeven deze uitgangspunten documenteren de pilots een tweeledig beeld van de discussies in de vaksectie, vol spanning tussen twee polen van het debat:

- De verschillende professionele elementen, die voor kwaliteitszorg van belang zijn - visie op, oordelen over, vernieuwingsideeën voor het vak - zijn vooral *individueel en impliciet* van karakter. Zij zijn niet eerder expliciet gemaakt en in de sectie ter discussie gesteld; zij worden dus niet door alle leden van de sectie gedeeld. Toegespitst geformuleerd: Vaksecties delen de

alledaagse praktijk van het onderwijs in "hun" vak (en vooral ook in de alledaagse werkdruk, die er onvermijdelijk bij hoort), maar zij hebben geen gedeeld zicht op "hun" vak en op "hun" onderwijspraktijk waarin "hun" vak vertaald moet worden in vakspecifieke leerprocessen van scholieren. Vaksecties beschikken niet over een traditie, waarin "hun" vak expliciet ter discussie gesteld kan worden. Zij missen de ervaring van debatten over voorstellen van vernieuwing, die dan gerealiseerd en geëvalueerd worden. Daarvoor "hebben zij geen tijd". Het is voor de secties dus niet eenvoudig om aan de nodige discussies over kwaliteit van het onderwijs te beginnen.

- Aan de andere kant blijkt in de pilots, hoe vruchtbaar de door de secties te voeren discussies zijn. Na een moeilijke start slagen alle vier secties van het project erin om een discussie over (delen van) hun vak te beginnen, opvattingen over (en aspecten van) dit vak expliciet te maken en te delen, en gezamenlijk aan projecten te werken, die op basis van gedeelde analyses en argumenten stapsgewijs tot vernieuwing van het vakonderwijs bijdragen. De pilots documenteren als het ware de vier vaksecties op weg naar een gedeelde positie met betrekking tot hun vak, een ontwikkeling die gepaard gaat met de toename van "eigenaarschap" en die tot uitdrukking komt in een (stuk voor stuk) gedeelde visie en in vernieuwende projecten, die gezamenlijk moeten worden uitgevoerd.

Een vruchtbare ontwikkeling van een expliciet gedeelde visie op het vak en zijn vernieuwing - dat lijkt het mogelijke resultaat van dit project van vakspecifieke kwaliteitszorg te zijn. Wel moet aangemerkt worden, dat deze ontwikkeling bij aanvang bijzondere inspanning vraagt en dat zij afhankelijk is van een aantal voorwaarden, die voor het welslagen van het ontwikkelingsproces geschapen moeten worden.

Ruimte in de institutie

Alle betrokkenen - vakdocenten en begeleiders - beklemtonen voortdurend, dat een vaksectie in de school de ruimte moet krijgen om aan de geschetste ontwikkelingen als hoofdrolspeler deel te nemen. Concreet betekent dit, dat er

- tijd voor de vaksectie ingeroosterd moet worden om regelmatig als sectie te vergaderen;

- taakuren ter beschikking moeten worden gesteld om het debat in de sectie te rapporteren en met (concept-)stukken (voor projecten, visie, etc.) te ondersteunen;
- deze ontwikkeling vanuit de schoolleiding wordt gesteund, met duidelijke afspraken over het rapporteren van resultaten, reactie van schoolleiding en kwaliteitsmanagement etc.

Om aan vakspecifieke kwaliteitszorg te werken moet de vaksectie (qua werktijd en steun) de institutionele ruimte krijgen, die recht doet aan de betekenis van deze taak. Gelijktijdig moet de sectie de verantwoordelijkheid nemen om deze taak van kwaliteitszorg uit te voeren en met schoolleiding, ouders, leerlingen en onderwijsinspectie te bespreken.

Experts van buiten

Vakspecifieke kwaliteitszorg vraagt van de vaksecties een proces van het *expliciet maken*: de meer impliciete expertise, om het onderwijs vakkundig te verzorgen, moet in de sectie expliciet worden gedeeld om vraagstukken van vakspecifieke kwaliteit professioneel te bewerken en de resultaten buiten de vaksectie te bespreken. In de pilots komt overtuigend naar voren, dat dit proces van explicitering sterk bevorderd wordt door een *expert van buiten de sectie* die de taak op zich neemt om de discussie op gang te brengen en vakkundig te ondersteunen.

De expert bevordert de discussie over het vak door vooral vragen te stellen en minder door antwoorden te geven, door vooral problemen aan te kaarten en minder door oplossingen te bieden, door vooral op impliciete professionaliteit en op wetenschappelijke expertise te wijzen en minder door zelf expertise te bieden. Op de achtergrond van deze rolopvatting staat de overtuiging dat in Nederland (en ook internationaal) het ene innovatieve project na het andere de beoogde vernieuwing van het onderwijs mist en dat de reden voor deze mislukkingen te zoeken is in de tegenstelling tussen de expertise van docenten als professionals van hun onderwijspraktijk en *prescriptief* werkende expertise van buitenaf.

Op de achtergrond staat eveneens de overtuiging, dat de explicitering van de in een vaksectie gedeelde expertise wel de voorwaarde schept om zelf nieuwe informatie over het vak te zoeken en vruchtbaar in de eigen professionaliteit te

integreren. Als een sectie eigenaar is geworden van haar vak, dan kan zij op deze basis wetenschappelijke informatie vruchtbaar maken voor de vakontwikkeling. De confrontatie met prescriptieve concepten wordt vervangen door de *integratie* van concepten waarvan de waarde in onderzoek is gebleken.

En over 15 jaar?

De resultaten van het project “Vakspecifieke Kwaliteitszorg” zoals in het voorafgaande ter discussie gesteld, steunen mijn overtuiging dat in het VO de vakdocenten vreemde talen, samenwerkend in een vakteam, de spil vormen in de zorg voor en de vernieuwing van hun onderwijs. De mate waarin welk doel, welk concept, welke vernieuwing dan ook de praktijk van het taalonderwijs beïnvloedt, komt overeen met de mate waarin taaldocenten van de betekenis ervan doordrongen zijn en het – samen met hun vakgenoten - in doorlopende taalleertrajecten realiseren. Het team van taaldocenten is (om met Marcus 10: 25 te spreken) het “oog ener naald” waar elke conceptuele “kameel” doorheen moet om voor de praktijk van het taalonderwijs vruchtbaar te worden.

In mijn visie zullen over 15 jaar de vakteams vreemde talen hun nieuwe rol als *eigenaar van hun onderwijs* moeten hebben gevonden, gesteund door het centrale management van de school in het VO en een externe expert. Daarmee zijn ze verantwoordelijk voor de kwaliteitszorg en de vernieuwing van hun vak. De grote kloof tussen verwachtingen en pretenties van vernieuwingspogingen ‘van buiten af’ en de geringe effecten van deze pogingen in het vakonderwijs, zal dan tot het verleden behoren. Het project “Vakspecifieke Kwaliteitszorg” heeft als pilot overtuigend laten zien hoe deze rol van het vakteam bereikt kan worden. Maar het heeft ook verduidelijkt welke grote ontwikkelingen ‘van impliciet naar expliciet’ nog nodig zijn om de rol van eigenaar in haar volle betekenis te kunnen realiseren. Een expliciet gedeelde visie op het vak en zijn vernieuwing - dat zou over vijftien jaar het vanzelfsprekende fundament onder het werk van elke taalsectie in het Nederlandse VO moeten zijn.

Aan dit fundament kan worden gebouwd doordat talensectie, schoolleiding en externe (in het hoger onderwijs of in de ondersteuningsstructuur werkende) expert taalonderwijs afspraken maken over projecten “Kwaliteitszorg” zoals in het voorafgaande ter discussie gesteld. Het project “Vakspecifieke

Kwaliteitszorg” wijst drie condities aan voor het succesvol uitvoeren van deze prominente taak:

- De schoolleiding geeft aan de teams van taaldocenten de opdracht voor kwaliteitszorg en vernieuwing, de tijd en een oordeel over het resultaat.
- De teams werken aan een *netwerk van kwaliteitszorg* (met de elementen *visie op het vak – visie op het toetsen van kwaliteit – verbetering van kwaliteit*) en op basis daarvan aan een doelbewuste, door het team gecontroleerde vernieuwing van hun taalonderwijs.
- Een (externe) expert ondersteunt het werk van een vakteam. Bij deze ondersteuning hoort ook de integratie van relevant onderzoek.

De externe expert die de vaksecties in hun vernieuwend werk ondersteunt, dient te beoordelen welk onderzoek naar gestuurde taalleerprocessen in het vreemde talenonderwijs relevant is om met een vaksectie te delen. Het doel blijft een sectie die haar onderwijs als *eigenaar* volgens de eigen visie inricht en daarin resultaten van relevant onderzoek integreert. Onderzoek zoals bijvoorbeeld in deze bundel bijeen is gebracht.

Referenties

- Dekker, T. (2005). *Hoe verbeteren secties de kwaliteit van het vakonderwijs in het voortgezet onderwijs?* Eindverslag project Vakspecifieke Kwaliteitszorg. Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht.
- Diephuis, H. et al. (2002). *Vakspecifieke Kwaliteitszorg. Projectaanvraag voor de ontwikkeling van een model.* Expertisecentrum Duits en Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht.
- Herrlitz, W. (2007). Guter Deutschunterricht – von allen gefordert, von vielen erhofft, von manchen erarbeitet, von niemandem erreicht. S. Gölitzer, J. Roth (eds.): *Wirklichkeitssinn und Allegorese. Festschrift für Hubert Ivo zum achtzigsten Geburtstag.* Münster: MV Wissenschaft, 373-389.
- Herrlitz, W. (2008). *(Hoog-) Leraar Frantzen. Een stukje historie van het ‘hoog’ en ‘laag’ in de lerarenopleiding Duits te Utrecht.* Afscheidscollage, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht.

Hoofdstuk 21

Professionele talendocenten in een meertalige Europese samenleving¹

Rick de Graaff

IVLOS, Universiteit Utrecht

Samenvatting

De afgelopen jaren is de vakspecifieke professionele ontwikkeling van docenten sterk in de belangstelling komen te staan. Onder invloed van de wet Beroepen in het Onderwijs (BIO) en met betrokkenheid van veel vakverenigingen wordt gewerkt aan een professionaliseringsprocedure waarin vakinhoud en vakdidactiek een veel belangrijkere rol spelen dan de afgelopen decennia het geval is geweest. In deze bijdrage besteed ik aandacht aan huidige en mogelijke toekomstige ontwikkelingen op dit terrein. Ik doe dit vanuit de resultaten van en de ervaringen in het BiT-project (Beroepsstandaarden en registratie in het Talenonderwijs: De Graaff, 2008), uitgevoerd door het IVLOS in opdracht van Levende Talen. Daarbij ga ik in twee toekomstscenario's in op de volgende vragen: Zal vakspecifieke professionele ontwikkeling een belangrijke plek gaan innemen in de scholen? Zullen talendocenten zich massaal als vakdocent gaan registreren? En wat betekent dit in Europees verband, voor de mobiliteit van talendocenten over de grenzen, ook in relatie tot het lerarentekort? En boven alles: wat zouden de positieve gevolgen kunnen zijn voor de kwaliteit van talendocenten en van het talenonderwijs?

¹ Mede gebaseerd op De Graaff (red.), 2008. *Eindrapportage Bit-project: Beroepsstandaarden en registratie in het Talenonderwijs*. IVLOS, Universiteit Utrecht. Met medewerking van Els Haak, Gerrit Jan Koopman, Joke Rentrop, Rosie Tanner, Willeke Veltman, Gerrit Worm, Rosanne Zwart. In opdracht van Levende Talen : Marianne Bodde en Ben van de Laar.

**Stand van zaken 2008:
professionaliteit, bevoegdheid en registratie in het onderwijs**

Registratie en bevoegdheid

In 2007-2009 heeft Levende Talen met betrokkenheid van het IVLOS, Universiteit Utrecht, beroepsstandaarden en een registratieprocedure voor talendocenten ontwikkeld. Het doel daarvan is om de professionele ontwikkelingsmogelijkheden van talendocenten te vergroten en daarmee de aantrekkelijkheid van het vak en de kwaliteit van het talenonderwijs verder te verhogen. Registratie door beroepsgroepen is geen nieuw gegeven. Artsen, verpleegkundigen, advocaten, psychologen, tolken gebarentaal, en vele anderen, beschikken al jaren over beroepsregisters. 'Beroepsbeoefenaren' met de vereiste opleiding en aanstelling kunnen zich registreren mits zij, via gecertificeerde nascholingsactiviteiten, voldoende aan hun professionele ontwikkeling werken. In het Nederlandse onderwijs zijn dergelijke registers de afgelopen jaren ontstaan voor schoolleiders (NSA), lerarenopleiders (VELON) en docenten Lichamelijke Opvoeding (KVLO).

Het Nederlandse onderwijs kent een systematiek van bevoegdheden (met twee graden), die worden afgegeven na het afronden van een lerarenopleiding in het betreffende schoolvak. In principe kunnen in het regulier onderwijs alleen docenten worden aangesteld met een bij de functie passende bevoegdheid. In de praktijk komt het als gevolg van het lerarentekort echter steeds vaker voor dat onbevoegde docenten in het onderwijs werkzaam zijn.

Er bestaan onderlinge verschillen tussen de curricula van de lerarenopleidingen in Nederland. Om toe te werken naar een gezamenlijke en gedeelde operationalisering van eindtermen, hebben de tweedegraads opleidingen de afgelopen jaren gewerkt aan een gezamenlijke 'Kennisbasis': het geheel aan (vakspecifieke en pedagogisch-didactische) kennisvereisten waarover de startbekwame leraar moet beschikken.

Professionalisering

Iedere school voor regulier onderwijs bezit een professionaliseringsbudget. In principe heeft iedere docent recht op professionaliseringstijd ter grootte van 10% van zijn/haar aanstelling. In de praktijk betekent dit ongeveer 160 uur per jaar bij een voltijdse aanstelling. Tussen scholen bestaan grote verschillen in regulering en invulling van deze professionaliseringstijd. Op sommige scholen wordt van iedere docent een jaarlijks professionaliseringsplan verwacht, op

andere scholen wordt de tijd en het budget alleen benut als de docent er nadrukkelijk om vraagt; op sommige scholen wordt een (groot) deel van de professionaliseringstijd door de schoolleiding ingevuld met vaak niet-vakspecifieke professionaliseringsactiviteiten, op andere scholen kunnen docenten of secties hun eigen vakspecifieke professionaliseringstijd invullen; op sommige scholen mogen professionaliseringsactiviteiten alleen buiten schooltijd plaatsvinden, op andere ook daarbinnen. Feit is dat in veel gevallen de docent minder zeggenschap heeft over de invulling van zijn/haar professionaliseringstijd dan volgens de beroepsgroep zelf wenselijk zou zijn.

De afgelopen jaren zijn verschillende instrumenten beschikbaar gekomen ter ondersteuning van de professionalisering van docenten. Het meest bekende generieke instrument is het competentieprofiel van de SBL (zie www.lerarenweb.nl). Dit wordt hieronder verder toegelicht. Specifiek voor talendocenten is enkele jaren geleden onder verantwoordelijkheid van SLO en NaB-MVT het docententaalportfolio ontwikkeld (Meijer, 2005, zie ook www.europeestaalportfolio.nl). Dit portfolio is een zelfevaluatie-instrument van vakspecifieke bekwaamheden voor talendocenten. Het maakt onderscheid tussen taalvaardigheid (parallel aan het Europees Referentiekader (CEFR, 2001), vakkennis, vakdidactiek en socioculturele context. Naast een hulpmiddel voor zelfevaluatie bevat het docententaalportfolio een dossierfunctie en een overzicht van leerzame activiteiten per onderscheiden competentiedomein.

Bekwaamheidseisen voor leraren

Als uitvloeisel van de Wet BIO (Wet op de Beroepen In het Onderwijs) heeft SBL in 2004 bekwaamheidseisen voor alle leraren VO en BVE geformuleerd. Deze eisen zijn onderverdeeld in zeven competentiegebieden (zie www.lerarenweb.nl) :

1. interpersoonlijke competentie;
2. pedagogische competentie;
3. vakinhoudelijke en vakdidactische competentie;
4. organisatorische competentie;
5. competentie in samenwerking met collega's;
6. competentie in samenwerking met de omgeving;
7. competentie in reflectie en ontwikkeling.

Verschillende vakverenigingen voor docenten hebben de afgelopen jaren het initiatief genomen om vakspecifieke beroepsstandaarden te ontwikkelen als uitwerking van het competentiegebied 3: “Een leraar die vakinhoudelijk en didactisch competent is, zorgt voor een krachtige leeromgeving in zijn klas of lessen. Hij helpt de leerling zich de culturele bagage eigen te maken die iedereen in de samenleving nodig heeft om volwaardig te kunnen functioneren.” (bron: www.lerarenweb.nl). Voor talendocenten zijn deze beroepsstandaarden ontwikkeld onder verantwoordelijkheid van Levende Talen, in een project waarin zowel het IVLOS (Universiteit Utrecht) als enkele tientallen talendocenten participeerden: BiT (Beroepsstandaarden en registratie in het Talenonderwijs). De beroepsstandaarden gaan deel uitmaken van een registratieprocedure, die erop gericht is de docenten meer zeggenschap te geven over hun eigen professionalisering, met meer focusmogelijkheden op vakspecifieke competenties. In deze bijdrage geef ik een vooruitblik op de mogelijke rol van zo’n vakspecifieke registratieprocedure voor (talen)docenten in de komende 15 jaar.

Beroepsstandaarden en registratie voor talendocenten

Beroepsregistratie in het (talen)onderwijs heeft de volgende doelen:

- het stimuleren van de professionele ontwikkelingsmogelijkheden van de individuele talendocent en van de beroepsgroep als geheel;
- het aantonen en borgen van kwaliteit van de individuele talendocent en van de beroepsgroep als geheel;
- professionaliseringsmogelijkheden, professionaliseringsinhoud en professionaliseringskwaliteit in handen van de beroepsgroep zelf houden.

De in het BiT-project ontwikkelde beroepsstandaarden beschrijven de vakspecifieke terreinen waarop een talendocent expertise bezit en zich verder moet kunnen bekwamen. De beroepsstandaarden zijn geen beoordelingsinstrument, maar een indicatie van de expertisegebieden van talendocenten. Op ieder van de genoemde gebieden bezit een talendocent basisexpertise; de docent bepaalt en motiveert zelf op welke gebieden, en dus voor welke standaarden, hij/zij zich verder wil ontwikkelen. Om zich te kunnen registreren als talendocent, werkt een docent planmatig aan zijn/haar eigen professionele ontwikkeling.

De beroepsstandaarden voor talendocent in het BiT-project onderscheiden vier vakspecifieke domeinen: Vak kennis; Vakdidactiek; Evaluatie, feedback en coaching; en (Culturele) Context. Op ieder domein zijn enkele beroepsstandaarden geformuleerd, waarop iedere ervaren docent basisexpertise bezit. De standaarden beschrijven waaruit deze expertise kan bestaan.

Vakspecifieke Beroepsstandaarden Talendocent (resultaat van het BiT-project: zie De Graaff, 2008):

Vak kennis

1. Een talendocent beheerst de doeltaal vloeiend in alle taalvaardigheden, minimaal op het eindniveau van zijn (beroeps)opleiding.
2. Een talendocent heeft brede en actuele kennis van culturele en maatschappelijke ontwikkelingen en achtergronden van relevante doeltaallanden.
3. Een talendocent heeft relevante vakspecifieke kennis voor het type onderwijs dat hij/zij verzorgt.
4. Een talendocent is op de hoogte van relevante taaldidactische benaderingen, taalverwervingsprincipes en taalniveaubeschrijvingen.

Vakdidactiek

5. Een talendocent ontwikkelt en verzorgt op basis van taalleerdoelen betekenisvolle, stimulerende en leerzame (series van) taalleeractiviteiten.
6. Een talendocent organiseert zijn onderwijs zo dat de leerlingen actief en betekenisvol gebruik maken van de doeltaal. Hij/zij gebruikt daartoe ook zelf zo veel mogelijk de doeltaal.
7. Een talendocent ontwikkelt en verzorgt onderwijs gericht op het geïntegreerd leren van taalvaardigheden.
8. Een talendocent maakt kritisch gebruik van de leergang. Hij/zij selecteert en ontwikkelt gevarieerd, uitdagend en actueel taalmateriaal dat aansluit bij de leerdoelen en het individuele type leerling.

Evaluatie, feedback en coaching

9. Een talendocent heeft inzicht in het taalleerproces en het beheersingsniveau van de groep en van individuele leerlingen. Hij/zij kiest en gebruikt voor dat doel geschikte en betrouwbare taaltoetsen en evaluatievormen.
10. Een talendocent kan de keuze van ontwikkelde en gebruikte taalleeractiviteiten, leer- en toetsmaterialen verantwoorden.
11. Een talendocent richt evaluatie en feedback op zowel inhoud als vloeiendheid en correctheid van het taalgebruik van de leerlingen.
12. Een talendocent begeleidt de leerlingen tot taalgebruikers die de taal op hun niveau voor relevante praktische doelen kunnen gebruiken.

(Culturele) context

13. Een talendocent is vertrouwd met het dagelijks leven en werken in landen waar de doeltaal gebruikt wordt.
14. Een talendocent is zich ervan bewust dat taal een van de uitdrukkingvormen is van een bepaalde cultuur.
15. Een talendocent is zich bewust van de culturele, maatschappelijke en talige achtergrond en diversiteit van zijn leerlingen.
16. Een talendocent ontwikkelt en evalueert zijn onderwijs in afstemming met collega's, gericht op de integratie van en relatie tussen talen, cultuur en leefwereld.

De beroepsstandaarden maken onderdeel uit van een registratieprocedure. Deze procedure beoordeelt niet de vakspecifieke kwaliteiten van de docent op zichzelf, maar de kwantiteit en kwaliteit van de professionaliseringsactiviteiten die een docent onderneemt. Het uitgangspunt is dat iedere docent planmatig en bewust aan zijn vakspecifieke expertise dient te (kunnen) werken, en zich door deze inspanning verder ontwikkelt als professional.

Professionaliseringsactiviteiten

Als resultaat van het BiT-project zijn concrete voorbeelden uitgewerkt van leerzame activiteiten op de vier vakspecifieke domeinen. Het doel daarvan is om docenten concrete ideeën te geven van professionaliseringsactiviteiten die aansluiten bij de voorgestelde beroepsstandaarden. Ook is uitgewerkt hoe een docent inzichtelijk kan maken wat hij/zij van de betreffende professionaliseringsactiviteiten geleerd heeft en/of wat de activiteit voor zijn/haar eigen ontwikkeling heeft betekend.

De volgende soorten professionaliseringsactiviteiten worden onderscheiden:

- a. Scholing formeel, bijvoorbeeld:
 - volgen van door de vakvereniging erkende of te erkennen scholingsactiviteiten, cursussen of trainingen
 - deelnemen aan een door de vakvereniging erkende of te erkennen studiedag
- b. Materiaal ontwikkelen, bijvoorbeeld:
 - ontwikkelen van taalspecifiek en/of vakspecifiek lesmateriaal of toetsmateriaal
 - ontwikkelen van taalspecifieke onderdelen in vakoverstijgende projecten
 - ontwikkelen van opdrachten voor nascholingsactiviteiten

- c. Reflecteren op theorie en/of praktijk, bijvoorbeeld:
 - bijhouden van een persoonlijk taal(didactisch) portfolio
 - lesobservatie door collega laten uitvoeren en daarop reflecteren
- d. Actief deelnemen aan de beroepsgroep, bijvoorbeeld:
 - actief deelnemen in een door de vakvereniging ingestelde en/of erkende commissie ten behoeve van vakontwikkeling
 - vervullen van een (bestuurs)functie binnen een vakspecifieke vereniging
- e. Media/informatie bijhouden en toepassen, bijvoorbeeld:
 - cultuuruitingen, kennis- en informatiebronnen in de doeltaal bijhouden en lezen, en daarvan verslag doen ten behoeve van het eigen onderwijs en/of professionele ontwikkeling.
- f. Begeleiding/scholing van anderen, bijvoorbeeld:
 - verzorgen van een lezing/workshop tijdens een door de vakvereniging erkende studiedag
 - verzorgen van publicaties in door de vakvereniging erkende vakbladen
 - uitvoeren van vakspecifieke begeleiding van vakcollega's
 - begeleiden van talendocenten in opleiding (LIO's/DIO's)
- g. Overige professionaliseringsactiviteiten, dat wil zeggen:
 - alle vakspecifieke activiteiten die niet onder één van de hierboven genoemde categorieën vallen en door de docent als relevant gemotiveerd kunnen worden.

De afgelopen jaren is de aandacht voor onderwijskwaliteit en leraarschap sterk toegenomen. In 2006 had in onderwijsland nog bijna niemand van registratie gehoord. In het rapport *LeerKracht* van de Commissie Leraren (2007; beter bekend als de commissie Rinnooy Kan) komt de term registratie inmiddels maar liefst 54 keer voor. Ook het vakmanschap en de vakbekwaamheid van de docent hebben het afgelopen jaar in de media en de publieke discussie veel aandacht gekregen. Wat daarin steeds naar voren komt, is het belang dat docenten als professionals de kans krijgen en nemen om zichzelf te blijven ontwikkelen en professionaliseren, en daarmee bij te dragen aan de kwaliteit van hun beroep, hun vak, het onderwijs, de kenniseconomie en de maatschappij.

Ondanks deze ontwikkelingen zijn nut, noodzaak en uitwerking van registratie binnen de beroepsgroep en daarbuiten nog beslist geen uitgemaakte zaak. Het is van groot belang om kritiek en bedenkingen serieus te blijven nemen en in het proces te blijven betrekken. De vakverenigingen kunnen dit

doen als zij, samen met hun leden en met andere vakverenigingen, het voortouw blijven nemen bij de verdere ontwikkeling en implementatie van beroepsstandaarden en registratie. Het uitgangspunt dat registratie de verantwoordelijkheid moet zijn van de beroepsgroep zelf en moet dienen om de professionele ontwikkeling van docenten te bevorderen, is daarbij de belangrijkste toetssteen.

Vooruitblik naar 2024: twee toekomstscenario's

De toekomst van onderwijs en leren staan - misschien meer dan ooit - volop ter discussie en de afgelopen jaren zijn vele scenariostudies geschreven op dit terrein. Het ministerie van OCW (2001a, 2001b) heeft scenario's ontwikkeld voor het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs en onderzoek in 2010. De Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid heeft Schoolagenda 2010 uitgewerkt, ter verkenning van kennis van educatie in 2010 (AWT, 2002). De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling heeft zes scenario's voor de ontwikkeling van het onderwijs beschreven (OECD, 2001). Snoek (2003) beschrijft het proces bij de totstandkoming van een scenariostudie naar de toekomst van de lerarenopleidingen in Nederland (Snoek & Wielenga, 2002; Snoek, Van der Wolk en Den Ouden, 2003), in aansluiting op scenariostudies naar de toekomst van de lerarenopleiding in Europa (ATEE-RDC, 2003). Organisaties als de SLO (2003, 2004) en Cito (2004) hebben scenario's ontwikkeld om hun positie te bepalen in de onderwijswereld. Ook het IVLOS heeft in 2004 vier scenario's ontwikkeld rond leerpraktijken in 2020 (de Graaff, Nekkers, van den Berg & Zuylen, 2005).

Hoe zou de professionele kwaliteit van vakdocenten zich de komende decennia verder kunnen ontwikkelen? En welke rol zou een registratieprocedure daarin kunnen spelen? In het tweede deel van deze bijdrage werk ik twee scenario's uit die op deze vragen ingaan. Ik doe dat volgens de principes van een scenariostudie: een middel om van toekomstige ontwikkelingen rond een thema of werkterrein de interactie, samenhang en mogelijke uitkomsten te doorgronden (Nekkers, 2007). Uitgangspunt van scenario's is dat de toekomst niet voorspelbaar is, maar dat een aantal mogelijke ontwikkelingen wel heel goed voorstelbaar kunnen zijn.

Scenario 1: Professionele talendocenten in een professionele school

In 2024 is het lerarentekort grotendeels verdwenen. Het leraarschap is weer een beroep met aanzien, waarover niet meer schamper wordt gesproken op feestjes en partijen. Dit lijkt mede een verdienste van de lerarenregisters die uiteindelijk gemeengoed zijn geworden in het voortgezet onderwijs. In het tweede decennium van de 21^{ste} eeuw was het lerarentekort zo groot geworden dat in de meeste scholen, met toestemming van de inspectie, nog maar één bevoegde vakdocent per sectie werkte; de rest van de sectie bestond uit docenten in opleiding, onbevoegde zij-instromers en klassenassistenten. Hoewel een deel van deze on(der)bevoegden zeer gemotiveerd en pedagogisch zeer bekwaam was, dreigde het onderwijs vakinhoudelijk verlamd te raken. Ook de noodzakelijke vakinhoudelijke onderwijsverbetering, aangezwengeld door uiteenlopende partijen als inspectie, ministerie, SER, Onderwijsraad, vakverenigingen, BON en voorstanders van het Nieuwe Leren, kwam door gebrek aan vakspecifieke expertise in de scholen nauwelijks van de grond. Door het enorme lerarentekort en de strenge lesurennorm kwamen docenten nauwelijks toe aan nascholing en professionalisering, en verlieten nog meer docenten het onderwijs door gebrek aan ontwikkelingsmogelijkheden.

Toen het water echt aan de lippen stond heeft een aantal scholen, onder druk van de vakverenigingen, het initiatief genomen om professionele ontwikkeling weer als een recht en een plicht van alle docenten te zien. Zij hebben al hun docenten, bevoegd en onbevoegd, tijd en middelen gegeven om zich vooral vakinhoudelijk en vakdidactisch te scholen. Omdat de resultaten van deze scholing rechtstreeks benut moesten kunnen worden in de eigen onderwijspraktijk, sneed het mes aan twee kanten: docenten kregen meer ontwikkelingskansen, en het vakonderwijs kreeg van binnenuit de zo noodzakelijke verbeteringsimpuls. Een belangrijk bijeffect was dat de docenten van deze scholen zich weer gewaardeerd voelden als professional en vakexpert, en mede daardoor het verloop op deze scholen veel geringer was. Toen steeds meer andere scholen deze aanpak overnamen, werd op initiatief van de docenten zelf ook de registratieprocedure weer uit de mottenballen gehaald. Deze procedure leek rond 2012 een zachte dood gestorven door gebrek aan belangstelling, maar nu wilden bevoegde én onbevoegde docenten zich met hun professionaliseringsinspanning onderscheiden van hun collega's die niet aan professionalisering toekwamen.

Langzaam maar zeker is het onderwijs weer een professionele omgeving geworden waar je je vakken kunt blijven ontwikkelen en je daarvoor gewaardeerd wordt. Registerdocenten zijn gewilde sollicitatiekandidaten, collega's en motoren van onderwijsverbetering. Dat geldt ook voor on(der)bevoegde docenten, die hun gecertificeerde professionaliseringsactiviteiten kunnen laten meetellen voor hun lerarenopleiding en zo op een efficiënte manier alsnog hun lesbevoegdheid kunnen halen.

Door het Europese registratiesysteem kunnen talendocenten in 2024 een deel van hun opleiding en nascholing erkend in het buitenland volgen. Taalvaardigheids- en taaldidactiekcursussen in het doeltaalgebied zijn populair; veel registratietalendocenten besteden minimaal een week van hun onderwijstijd plus een week van hun zomervakantie aan professionaliseringsactiviteiten in het buitenland.

Scenario 2: (Talen)docenten in Europa: de Grote Volksverhuizing

In 2024 wordt het vreemdetalenonderwijs grotendeels verzorgd door *native speaker*-docenten. Deels werken zij op contractbasis voor enkele jaren in het buitenland, voor een ander gedeelte verzorgen zij via online videocommunicatie en virtuele werelden interactief afstandsonderwijs. Nederlandse docenten moderne vreemde talen zijn er in het Nederlandse onderwijs nog nauwelijks. De meesten hebben zich laten omscholen tot docent Nederlands als vreemde taal en werken in het onderwijs elders in Europa.

Deze grote volksverhuizing van mvt-docenten is begonnen rond 2015. Het enorme lerarentekort in vooral Nederland leidde ertoe dat vele docenten uit het buitenland in Nederland kwamen werken. In eerste instantie werden zij met Europese subsidie aangetrokken op de buitenlandse arbeidsvoorwaarden voor registerdocenten, waardoor zij veel minder lesuren hoefden te 'draaien' dan hun Nederlandse - veelal niet geregistreerde - collega's. Toen deze scheefgroei echter te schrijnend werd, en het lerarentekort iets terugliep door de aanwas van buitenlandse docenten, werden ook de arbeidsvoorwaarden van de Nederlandse docenten aangepast aan de Europese normen. Daarmee werd registratie van Nederlandse docenten in feite afgedwongen door hun zwakke Europese concurrentiepositie: het Nederlandse onderwijs had jarenlang niets van registratie willen weten, en was door veel Europese buurlanden ingehaald.

Nu vertrokken ook Nederlandse mvt-registerdocenten massaal naar de buurlanden om daar Nederlands als vreemde taal te gaan geven.

Door het succes van het tweetalig onderwijs in Europa waren het al gauw niet meer alleen talendocenten, maar ook andere *native speaker*-vakdocenten die hun heil in het buitenland konden zoeken. Dit maakte het mogelijk dat naast het tweetalig onderwijs Engels ook het tweetalig onderwijs in andere buurtalen, waaronder het Nederlands, populair werd.

Tegen 2024 zorgt een Europese registratieprocedure ervoor dat Europese registerdocenten overal in Europa in het reguliere onderwijs aan het werk kunnen, ongeacht het land waar ze hun opleiding hebben genoten. Door deze procedure is verzekerd dat alle registerdocenten zich voldoende ontwikkelen en nascholen. Gecertificeerde ontwikkelingsactiviteiten kunnen vanuit ieder Europees land plaatsvinden; daarbij wordt gestimuleerd dat deze activiteiten, deels online, in multinationale teams plaatsvinden. Vakkennis wordt internationaal ontwikkeld en gedeeld. Doordat tweetalig onderwijs de standaard is geworden, zijn taalvaardigheid en taaldidactiek relevante ontwikkelingsdomeinen geworden voor vrijwel alle vakdocenten, of je nu talendocent bent of niet. Geregistreerde talendocenten spelen daarbij vaak weer een belangrijke rol in de scholing en begeleiding van hun collega-docenten in andere vakken.

Conclusie

Wishful thinking of juist zwartkijkerij, gefundeerde visie of luchtfietserij, zo'n scenariostudie over de mogelijke invloed van registratie op en in de toekomst van het talenonderwijs? De toekomst zal het leren. Feit is dat anno 2009 de dreiging van het lerarentekort groot is, dat er veel kritiek is op de vakspecifieke kwaliteit van docenten (en niet het minst van mvt-docenten), en dat veel docenten nauwelijks tijd krijgen en nemen voor hun vakspecifieke ontwikkeling. Vakverenigingen, waaronder Levende Talen, doen hun best om deze stagnatie vlot te trekken, universiteiten en hogescholen benadrukken de vakinhoudelijke en vakdidactische componenten in de opleiding en hopen daarmee weer meer gedreven en bekwame studenten voor de lerarenopleiding te trekken. Zulke mensen hou je alleen vast voor het onderwijs als ze ook de ruimte krijgen om zichzelf te blijven ontwikkelen, en daarin net als andere professionals hun eigen keuzes kunnen maken en prioriteiten kunnen stellen. Professionaliseren moet, en kan niet langer vrijblijvend zijn. Niet voor de

professional en niet voor de school. Of dat gaat werken? De toekomst zal het leren.

Referenties

- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (AWT) (2002). *Schoolagenda 2010; Kennis van Educatie 2010*. Den Haag: AWT.
- ATEE-RDC (2003). Scenarios for the future of teacher education in Europe. *European Journal of Teacher Education*, 26 (1).
- Cito (2004). *Scenarios for the Future: About tests, exams and the use of ICT*. Arnhem: Cito.
- Commissie Leraren (2007). *LeerKracht*. Den Haag: OCW.
- de Graaff (red.), 2008. *Eindrapportage Bit-project: Beroepsstandaarden en registratie in het Talenonderwijs*. IVLOS, Universiteit Utrecht.
- de Graaff, R., J. Nekkers, I. van den Berg & J. Zuylen (2005). (On)voorstelbaar (on)voorspelbaar; leerpraktijken in 2020. *Studiebuisreeks*, 61, MesoConsult Tilburg.
- Meijer, D. (2005). Teacher language portfolio; a quality assurance tool. In G. J. Westhoff (ed.), *Improving language education; common concerns, sharing solutions*. (pp. 56-60). Alkmaar, the Netherlands: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Ministerie van OC&W (2001a). *Scenario's Voortgezet Onderwijs in 2010*. Zoetermeer: OCW.
- Ministerie van OC&W (2001b). *Grenzeloos Leren; een verkenning naar onderwijs en onderzoek in 2010*. Zoetermeer: OCW.
- Nekkers, J. (2007). *Wijzer in de toekomst; werken met toekomstscenario's*. Amsterdam: Business Contact.
- OECD (2001). *Schooling for Tomorrow; What schools for the future*. Paris: OECD.
- SLO (2003). *Dat klinkt als Toekomstmuziek; toekomstbeelden van onderwijs*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- SLO (2004). *Anders leren in 2010; beelden van een nieuwe samenleving*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Snoek, M. (2003). The use and methodology of scenario making. *European Journal of Teacher Education*, 26, 1 (9-20).
- Snoek, M. & Wielenga, D. (2002). Teacher education in the Netherlands; changing gears. In: B. Moon, L. Vlasceanu & L.C. Barrows (Eds.),

Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: current models and new developments. Bucharest, UNESCO-CEPES.

Snoek, M.; W. van der Wolk, J. den Ouden (2003). Een busreis naar Rome. Scenario's voor de lerarenopleidingen. *VELON-tijdschrift voor lerarenopleiders*, 24, 4, (14-23).

Hoofdstuk 22

Ferdinand Mertens: ‘Schrap Duits en Frans ten bate van Engels’

Nely van Dam

journalist

Samenvatting

Het onderwijs in de moderne vreemde talen blijft noodgedwongen suboptimaal, zegt prof. dr.ing. F.J.H. Mertens. Stimuleren van de belangstelling voor drie vreemde talen ziet hij als ‘trekken aan een dood paard.’ In de toekomst is het beter volledig te focussen op het Engels, opdat alle leerlingen, zeker ook in het beroepsonderwijs, de lingua franca van de westerse wereld beter leren dan nu.

Zijn hele verzameling onderwijsboeken heeft Ferdinand Mertens weggedaan toen hij in 2001 het ministerie van Onderwijs verliet en in dienst trad van het ministerie van Verkeer en Waterstaat. 'De hele collectie heb ik aan de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen gegeven.' Zijn verleden als onderwijskundig onderzoeker verloochent zich niet, dus bleef hij op afstand betrokken, zeker toen hij in het wetenschappelijk onderwijs ging werken, maar hij bemoeide zich niet meer met beleid. Voor deze keer maakt hij een uitzondering. 'Ik vind dat voor het traditionele beleid van drie vreemde talen in het Nederlandse onderwijs, ooit onze trots, geen actuele, overtuigende legitimering meer te vinden is. Dat moet onder ogen worden gezien, want zo wordt een heleboel onderwijstijd vergooid.' Die tijd wil hij graag benut zien voor het ingrijpend verbeteren van het onderwijs in het Engels.

Hij ziet een verschuiving: 'Klassiek was talenonderwijs in essentie veel breder dan de taal, het ging om het land en de cultuur van de ons omringende landen. Het huidige onderwijs is gericht op effectieve taalbeheersing en ontkoppelt de taal van de cultuur. Engels heeft niet langer te maken met de geschiedenis en cultuur van Engeland'. In studiegidsen en visitatierapporten zag hij al jaren dat de werkwijze in het voortgezet onderwijs geen weerklank vindt in het hoger onderwijs. 'Eigenlijk heeft het hoger onderwijs het vreemdetalenbeleid al jaren geleden onderuit gehaald. Vrijwel geen hogere opleiding, hogeschool of universiteit, formuleert een eis ten aanzien van vreemde talen. Aan de curricula komt Frans noch Duits te pas, al jaren niet meer. Visitatierapporten en studiegidsen illustreren dit. Hoe kun je dan volhouden dat je die talen in het voortgezet onderwijs wel moet leren? Voor de jonge mensen van nu is dat in het geheel niet overtuigend.'

Druppeltje water

Door het huidige gebrek aan onderwijstijd blijft de beheersing van alle moderne vreemde talen onder het niveau dat gewenst geacht wordt, of zoals Mertens zegt: 'Het blijft suboptimaal. We geven elk bloemetje een druppeltje water. Didactici kunnen prachtige curricula maken en die weer evalueren en bijstellen, maar de metavraag komt niet aan de orde. Zij kunnen het niet waarmaken dat kinderen de talen op een behoorlijk niveau leren gebruiken, en als je het niet kunt waarmaken, moet je het ook niet willen.'

Voor het onderwijs in de Engelse taal moet zijns inziens meer tijd worden uitgetrokken in het voortgezet, middelbaar en hoger beroepsonderwijs. 'Met

name in mbo en hbo leiden de talen nu een armetierig bestaan, terwijl zij juist voor het beroepsonderwijs vanwege het internationale karakter van het grootste belang zijn.'

Omdat het rooster niet van elastiek is, blijft zijn oplossing binnen de beschikbare uren: om tijd te vinden voor Engels moet het onderwijs in Duits en Frans vervallen. 'In het kerncurriculum dan, in de vrije ruimte kan natuurlijk nog van alles gebeuren.'

Het Engels van alle Nederlandse leerlingen moet op het hoogst haalbare niveau komen door gewoon taalbeheersing voorop te stellen, vindt hij. 'Tachtig procent beheersing is, geloof ik, mogelijk voor niet-native speakers. Daarmee kun je je uitstekend redden in een vreemde taal, dat is een mooi streven. Ik denk niet dat we de handelscorrespondentie weer moeten invoeren, maar alle Nederlandse leerlingen moeten het Engels goed leren beheersen, echt als hun tweede taal, dus ook schriftelijk.'

De vrijkomende tijd van Duits en Frans kan behalve voor Engels ook voor Nederlands gebruikt worden. 'Het peil van het Nederlands moet omhoog in het voortgezet onderwijs, maar zeker in het beroepsonderwijs. Er zijn zoveel kinderen die niet meer normaal verzorgd Nederlands kunnen spreken. De aandacht voor de eigen taal mag nooit verzaken.'

Culturele elite

Een referaat van de socioloog professor Abraham de Swaan, die in 2008 de P.C. Hooft-prijs voor zijn essays ontving, vormt het keerpunt in Mertens' toekomstvisie op het onderwijs in de moderne vreemde talen. De Swaan deed onderzoek naar het mondiale talenstelsel (De Swaan, 2002a). In 2002 gaf hij hierover een lezing aan de Universiteit van Amsterdam in de Lutherse kerk met als conclusie: Hoe meer Europa, hoe meer Engels gesproken zal worden (De Swaan, 2002b). 'Ik heb de file gesaved,' is een veelgeciteerde uitspraak van De Swaan uit die dagen. De Swaan schetste een beeld waarin het Engels de lingua franca van deze eeuw wordt.

Mertens: 'De Lutherse kerk was die avond goed gevuld, de culturele elite van Nederland zat er. Ik zag dat het betoog voor alle aanwezigen volstrekt overtuigend was. De rede van De Swaan is nergens tegengesproken, zelfs niet door Gerard Westhoff. Het debat kon als het ware gesloten worden verklaard.'

Mertens hoopte op een politiek debat, maar dat bleef uit in de jaren daaropvolgend. 'Daarom is het afscheid van Gerard Westhoff een mooi

moment om te zeggen: voldoende gedebatteerd. Als we Nederlandse jongeren een goede plaats in Europa gunnen, moeten we hen goed Engels leren.'

Mertens was in de jaren negentig al eens parttime hoogleraar bestuurskunde aan de Erasmus Universiteit in Rotterdam, sinds 2005 is hij hoogleraar bestuurs- en veiligheidskunde aan de Technische Universiteit in Delft met als leeropdracht 'toezicht vanwege de overheid'. Over de noodzaak van drie moderne vreemde talen hoort hij nooit meer iets. 'Op bestuurlijk niveau is het aan de universiteiten niet eens een onderwerp van discussie. Niemand heeft het erover, ik ook niet. Ik hou niet van trekken aan een dood paard. Misschien dat ik in Rotterdam nog wel eens een Duits boek op de lijst heb gezet voor de studenten. Rotterdam is een handelsstad, die veel geld verdient in Duitsland, dus daar heb je de taal nodig bij de grote handelsondernemingen. Maar in Delft gebeurt alles in het Engels, hier heb ik nog nooit een Duits boek op de lijst gezet. Alleen heb je af en toe onder de studenten een enkeling, een Servische vluchteling bijvoorbeeld, die beter is in Duits dan in Engels. Die kunnen we dan helpen.'

De muur

Mertens vindt het niet fijn dat Frans en Duits zo verdrongen zijn, maar legt zich bij de werkelijkheid neer. 'Wel vind ik het een genante vertoning als de gemeente Amsterdam de burgemeester van Bremen ontvangt en hem welkom heet in het Engels, nog niet zulk goed Engels ook trouwens, voorgelezen van een papiertje. Blijkbaar is er niemand in het gemeentelijk apparaat meer die zo'n man in zijn moedertaal kan toespreken.' Om misverstanden te voorkomen: het was niet burgemeester Cohen die zijn ambtgenoot uit Bremen in licht stuntelig Engels ontving, maar een ambtenaar.

Op het ministerie van Onderwijs bekleedde hij tussen 1977 en 2001 diverse functies, de laatste was die van inspecteur-generaal. Hij was bijvoorbeeld plaatsvervangend secretaris-generaal, belast met het middelbaar en hoger beroepsonderwijs en deed de coördinatie van de internationale betrekkingen op onderwijsterrein. Hij was een topambtenaar van wie betrokkenen zich herinneren dat hij meer internationaal en met name meer Europees dacht dan zijn meeste collega's. 'In de tijd na de val van de muur kregen erg veel mensen het besef dat Europa uit zoveel meer landen bestond, waarvan we tot dan toe eigenlijk niets wisten. En ik heb het voor Nederland als handelsnatie altijd van

het grootste belang gevonden dat we de leerlingen de taal van onze buurlanden zouden leerden. Aanvankelijk was dat ook de troef van Nederland dat we in het algemeen voortgezet onderwijs zoveel aan moderne vreemde talen deden. Net op het moment dat we dit hadden moeten versterken, hebben we het onderwijs in de talen slechter gemaakt met als –goed bedoeld- dieptepunt die rare halve vakken van de tweede fase.'

Zijn achtergrond ligt in het technisch onderwijs, in opleidingen in de werktuigbouwkunde op het niveau van middelbaar en hoger beroepsonderwijs. 'Daar kreeg je Engels en Duits, Duits is heel lang de taal van de techniek geweest.' Op het ministerie coördineerde hij het zogeheten Duitslandprogramma, waarin aandacht werd besteed aan thema's in het Duitsland van die dagen. In 1997 kreeg hij voor zijn bijdrage aan de Nederlands-Duitse betrekkingen het Bundesverdienstkreuz mit Stern. Nadat hij het departement had verlaten, bleef hij nog lange tijd betrokken bij het Duitsland Instituut in Amsterdam (DIA). 'Tot vorig jaar heb ik daar in het bestuur gezeten.'

Hij heeft er de publieke interesse voor het hedendaagse leven in Duitsland zien toenemen, parallel aan de afnemende vaardigheid een Duitse toespraak te kunnen volgen. 'Volle zalen trek je niet meer met een Duitser die Duits spreekt, dus dan spreekt de filosoof Peter Sloterdijk in Amsterdam in het Engels, en dat is jammer want zo'n man als Sloterdijk komt pas echt tot zijn recht wanneer hij Duits spreekt.' De periode is definitief voorbij, constateert hij, dat iedereen die geïnteresseerd is in de opvattingen van een spraakmakende filosoof als Sloterdijk, die ook vanzelfsprekend kan beluisteren in het Duits.

Belanghebbenden

Tijdens Mertens' werk als topambtenaar brachten diverse ministers nota's uit met daarin maatregelen om het onderwijs meer internationaal te maken. 'Taal is een internationaliseringsinstrument bij uitstek, maar we vergaten eenvoudig waar we klassiek goed in waren en gingen andere dingen doen. De beleidsnota's stonden vol met maatregelen, veel uitwisseling vooral, maar met het onderwijs in vreemde talen had het allemaal weinig van doen.'

Uit zijn tijd bij het ministerie herinnert hij zich vele discussiebijeenkomsten over het belang van onderwijs in de moderne vreemde talen. 'Vooral Gerard Westhoff was een meester in het bedenken van argumenten, die heeft er waarschijnlijk wel twintig. Maar overtuigd raakten alleen direct

belanghebbenden zoals leraren en mensen aan de lerarenopleidingen, jongeren zeker niet. Voor jonge mensen geldt dat zij als zij Engels spreken deze taal ook kunnen gebruiken met hun Franse relatie. Probleem opgelost.'

Argumenten pro Engels zijn inmiddels overbodig geworden, weet hij. 'Dat je Engels moet leren is voor niemand een punt. Sterker nog, kinderen beginnen het al uit zichzelf te leren, zonder naar argumenten te vragen. Het is teleurstellend dat ze door het onderwijs blijven steken op een te laag niveau.'

Het bedrijfsleven heeft in zijn periode op het ministerie wel regelmatig aandacht gevraagd voor de kennis van vreemde talen, maar dat heeft jongeren evenmin kunnen overtuigen. Ook werkgevers en werknemers zitten tegenwoordig op een andere lijn. 'Als je voor je werk, of je leven, echt een andere taal moet leren beheersen, dan leer je die alsnog. Daar doet tegenwoordig niemand meer moeilijk over.'

De samenstellers van deze bundel wilden graag dat Mertens de overige bijdragen zou becommentariëren. Welnu, hij beoordeelt elke bijdrage aan de hand van zijn toekomstvisie waarin het onderwijs meer tijd in Engels moet investeren.

Didactische verbeteringen die lijden onder de weinige beschikbare tijd? 'Als je alle tijd die nu voor de moderne talen beschikbaar is, in het Engels steekt, heb je tijd genoeg om allerlei verbeteringen uit te voeren.'

Uitbreiding van het palet door ook andere talen zoals Chinees te introduceren? 'Niet binnen het kerncurriculum in ieder geval.'

In het tweetalig onderwijs een beperkt deel van de lessen reserveren om ook Duits en Frans de voertaal te maken bij deze succesvolle onderwijsvorm? 'Onzin, dat kan nooit wat worden. Ik geloof er niet in, omdat je dan de complexiteit weer vergroot en het waarschijnlijk ten koste gaat van het Engels. Bovendien, hoe overtuig je kinderen ervan dat het nuttig is? Voor de liefhebbers kun je zoiets wel prima doen.'

Minder resoluut wordt hij als het gaat om het vervroegen van de leeftijd waarop kinderen met Engelse les beginnen. 'Aan de ene kant is het een algemene wijsheid dat hoe jonger je begint met een vreemde taal, hoe makkelijker het gaat. Aan de andere kant moet je dit afwegen tegen de overige doelstellingen van het basisonderwijs, die mogen er niet door in het gedrang komen. De prestaties van de kinderen mogen er niet onder lijden, dus ik zou er buitengewoon terughoudend mee zijn.'

Mocht zijn pleidooi voor het alleenrecht van Engels niet aanslaan, dan vreest hij een erger scenario: 'Dan keert de wal het schip. Dan zijn er echt geen leraren meer. Dus kunnen we beter nu beginnen met het nadenken over een nieuwe, uitgebreidere en vooral betere opleiding voor leraren Engels.'

Referenties

De Swaan, A. (2002a). *The World Language System; A political sociology and political economy of language*. Cambridge: Polity Press.

De Swaan, A. (2002b). http://www.deswaan.com/nederlands/uitarchief/Recente_stukken/huizlez.htm *Woorden van de wereld; het wereldtalenstelsel*. Amsterdam: Prometheus.

Over de auteurs

Huub van den Bergh

Huub van den Bergh geeft onderwijs bij het Departement Nederlands en doet onderzoek bij het Uil/OTS van de universiteit Utrecht, alsmede bij het ILO van de Universiteit van Amsterdam. Hij was betrokken bij diverse grootschalige onderzoeken (zoals periodiek peilingsonderzoek in Nederland en Vlaanderen, en de evaluatie van de basisvorming). Maar is ook betrokken bij vele kleinschalig studies naar lees- en schrijfprocessen.

Maaïke Beuving

Maaïke Beuving werkt sinds 2006 als stafmedewerker bij de Onderwijsraad. In haar vorige werkkring, voormalig Kwaliteitscentrum Examinering (KCE) was ze twee jaar onderzoeksauditor en daarvoor werkte ze als toetsdeskundige en manager van de clusters Economie en Zorg bij het maken van de centrale examens vmbo bij het Cito (1997-2004). Maaïke studeerde Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht, met als specialisatie opleidingskunde en internationale bedrijfscommunicatie (CBM). Als stafmedewerker van de Onderwijsraad houdt ze zich speciaal bezig met het beroepsonderwijs binnen vmbo en mbo en toetsing. Bij het advies *Vreemde talen in het Onderwijs* was ze betrokken als projectmedewerker vanuit de staf.

Peter Bimmel

Studeerde Duitse taal- en letterkunde aan de UvA. Van 1976-1990 werkzaam als vakdidacticus Duits aan de SOL te Utrecht. Sinds 1990 vakdidacticus Duits bij het ILO (UvA). In 1999 gepromoveerd bij Gerard Westhoff op een proefschrift over training en transfer van leesstrategieën. Mede-uitgever van het vakdidactisch tijdschrift *Fremdsprache Deutsch*.

Kees de Bot

Prof. dr. C.L.J. de Bot is hoogleraar Toegepaste Taalwetenschap en directeur van de Research school for Behavioral and Cognitive Neurosciences aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zijn onderzoek richt zich op psycholinguïstische aspecten van meertaligheid en de vormgeving en effectiviteit van verschillende vormen van meertalig onderwijs.

Peter Broeder

Peter Broeder (www.broeder.com) is part-time verbonden aan de Universiteit van Tilburg. Hij onderzoekt processen van (tweede-)taalverwerving in kinderen, volwassenen en neurale PDP-netwerken. Een meertalige samenleving is getraceerd in grootschalige taalsurveys in Nederland, Europa en Zuid-Africa. De rijkdom van een meertalig Europa staat centraal in het VALEUR-project (www.valeur.org). Vanaf het begin is hij betrokken bij de ontwikkeling van (gevalideerde) Europese taalportfolio's voor het basisonderwijs en voor het onderwijs aan volwassenen. Recente onderzoeklijnen zijn persuasieve effecten van (culturele) variaties in tekstontwerp en webshops. Naast zijn universiteitswerkzaamheden is hij actief ondernemer en eigenaar van een duikcentrum (www.diveschool.net) en een internet service provider (www.ispaction.nl).

Alessandra Corda

Alessandra Corda werkt aan de Universiteit Leiden, als projectleider van het Expertisecentrum mvt bij het ICLON, en als consultant voor ICT in het onderwijs bij de Faculteit Geesteswetenschappen. Ze is geïnteresseerd in hoe ICT effectief in het vreemdetalenonderwijs kan worden ingezet en heeft hierover gepubliceerd. Zie verder:

<http://alessandra.websitemaker.nl/homepage>.

John Daniëls

1968 doctoraal examen Frans aan de universiteit van Amsterdam. Vanaf 1965 tot 1995 docent Frans in het algemeen voortgezet onderwijs. Hij heeft zich na zijn pensionering toegelegd op het zoeken naar bruikbaar lesmateriaal op het internet. Hij beschrijft zijn bevindingen dienaangaande op zijn website www.internetonderwijs.net en in 2 periodieken.

Oud docent Frans, lid Platform ICT, internetmedewerker Handboek Onderwijspraktijk (Kluwer) en Levende Talen Magazine.

Peter Edelenbos

Peter Edelenbos werkt als zelfstandig ondernemer voor zijn bedrijf E²LS. Onderzoek en curriculumontwerp zijn de twee belangrijkste professionele activiteiten. Voorbeelden van lopend en recent onderzoek zijn: de studie naar Tweetalig Onderwijs (met M. H. Verspoor) en de evaluatie van Kindergarten Tageseinrichtungen in het Saarland. Het ontwerp van nieuwe wegen voor het leren van het Engels door kinderen van Tribals in India, gebeurt met collega's van de stichting Childtuition.

Theo van Els

Dr. Theo J.M. van Els (1936) heeft Engelse Taal- en Letterkunde gestudeerd aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hij is daar gepromoveerd op een onderwerp uit de Oudengelse fonologie in 1972. Na een aantal jaren als docent Engels gewerkt te hebben in het voortgezet onderwijs, is hij vanaf 1965 tot 2000 werkzaam geweest aan de Radboud Universiteit, eerst als wetenschappelijk medewerker, vanaf 1981 als hoogleraar Toegepaste Taalkunde en tussen 1994 en 2000 als Rector Magnificus.

In 1977 heeft hij met collega's het *Handboek voor de Toegepaste Taalkunde. Het leren en onderrichten van Moderne Vreemde Talen* gepubliceerd, later (1984) in herziene versie uitgebracht als *Handbook of Applied Linguistics*. Zijn afscheidsrede in 2000 betrof *De Europese Unie, haar Instituties en haar Talen. Enkele taalpolitieke beschouwingen*, in 2006 in vertaling heruitgebracht in *Language Planning and Policy in Europe*, eds. Richard B. Baldauf & Robert B. Kaplan.

Van Els was voorzitter van de Werkgroep die in 1990 *Horizon Taal. Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen voor de Nederlandse Regering* heeft opgesteld. Daarna was hij verder o.a. voorzitter van de Commissie Herziening Eindexamens HAVO/VWO.

Daniela Fasoglio

Daniela Fasoglio (1962) heeft Duitse en Engelse taal- en letterkunde en Italiaanse taalkunde gestudeerd. Heeft gewerkt als tolk, vertaalster, lexicograaf, leergangauteur, mvt-docent bij vo-, hbo- en universitaire opleidingen. Vanaf 2004 werkzaam bij de SLO als projectleider en (sinds 2006) teamleider moderne vreemde talen. Projectleider, als opvolger van Dick Meijer, bij de koppeling eindtermen mvt aan de niveaus van het Europees Referentiekader en het internationale validatietraject van het Europees Taalportfolio. Projectleider

ERK Masterplan. In het kader van nieuwe schooltalen en (inter)culturele aspecten bij de vreemdetaalverwerving was zij o.a. projectleider leerplan Papiamentu op de Nederlandse Antillen en projectleider van het leerplanvoorstel Chinees voor het Nederlandse onderwijs en werkt zij aan een onderzoek naar interculturele elementen in het talenonderwijs in Nederland, waarvan de resultaten in 2009 gepubliceerd zullen worden.

Rick de Graaff

Rick de Graaff (1966) werkt als onderwijskundig adviseur en taaldidactisch onderzoeker bij het Instituut voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS) van de Universiteit Utrecht. Hij coördineert ontwikkel- en onderzoeksprojecten op het gebied van effectief tweetalig onderwijs, taakgericht talenonderwijs, academische schrijfvaardigheid, docentprofessionalisering en beroepsstandaarden voor talendocenten. Hij is bestuurslid en sinds 2008 voorzitter van de Nederlandse Vereniging voor Toegepaste Taalwetenschap (Anéla).

Rick de Graaff promoveerde in 1997 aan de VU op een onderzoek naar het effect van expliciete instructie op vreemdetaalverwerving. Hij studeerde Algemene Letteren (taalonderwijskunde) en Spaans (lerarenopleiding) in Utrecht en Barcelona.

Wolfgang Herrlitz

Wolfgang Herrlitz (Parlin, Kreis Schwetz (Świecie), Westpreußen (Pomorze Gdańskie) 1943) studeerde in Kiel, Wien en Tübingen Germanistiek, Wijsbegeerte en Geschiedenis en promoveerde in 1971 in Tübingen in de taalkunde. Van 1969 tot 1974 werkte hij in Tübingen als 'Wissenschaftlicher Assistent', voltooide van 1972 tot 1974 een 'Ergänzungsstudium Erziehungswissenschaften' (ook in de UK en de VS) en was van 1974 tot 1978 'Wissenschaftlicher Rat und Professor' in Köln. Van 1978 tot 2008 werkte hij als gewoon hoogleraar 'Linguïstiek, i.h.b. de Taalonderwijskunde alsmede de Taalkunde van het Duits' in Utrecht. Hij was van 1995 tot 2002 wetenschappelijk directeur van het Expertisecentrum Duits.

Erna van Hest

Erna van Hest studeerde Engelse Taal- en letterkunde en Toegepaste Taalwetenschap in Nijmegen, en promoveerde daar in 1996. Sinds 1995 is zij

werkzaam bij het Cito, achtereenvolgens als toetsdeskundige Talen, productmanager schoolexamens, integraal manager centrale vmbo-examens en computereexamens in vmbo en havo/vwo. Ook is zij opdrachtgever binnen Cito van verschillende onderzoeken naar de koppeling van centrale examens aan het ERK.

Jan Hulstijn

Jan Hulstijn studeerde Nederlands, algemene taalwetenschap en taalpsychologie aan de Vrije Universiteit en de Universiteit Nijmegen. Hij combineerde lange tijd een baan als NT2-docent met een baan als wetenschappelijk onderzoeker. Hij was werkzaam aan de Vrije Universiteit, Universiteit Leiden, en University of Toronto (Canada). Sinds 1998 is hij hoogleraar tweede-taalverwerving aan de Universiteit van Amsterdam. Zijn taalverwervingsonderzoek heeft o.m. betrekking op impliciet en expliciet leren, automatisering, en de invloed van leeftijd en intelligentie op taalvaardigheid. Meer informatie is te vinden op zijn webpagina: <http://home.medewerker.uva.nl/j.h.hulstijn/>.

John de Jong

Dr. John H.A.L. de Jong is Vice President Test Development bij Pearson Language Tests. John heeft meer dan 30 jaar ervaring op het gebied van taaltoetsing. Vanwege zijn belangstelling en expertise in toetsafhankelijke schaling van taalvaardigheid heeft hij vanaf het begin bijdragen geleverd aan de ontwikkeling van het Gemeenschappelijk Europees Raamwerk voor Talen.

Ella van Kleunen

Ella van Kleunen is medewerker van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO). Voornaamste werkzaamheden: leerplanontwikkeling en deskundigheidsbevordering van docenten op het gebied van (vreemde)talenonderwijs in het (v)mbo, competentiegericht onderwijs.

Ton Koenraad

Ton Koenraad werkt als ICT&O-adviseur aan de Hogeschool Utrecht. Zijn huidige werkzaamheden omvatten onder meer de acquisitie en coördinatie van (inter)nationale e-learning projecten gericht op de vernieuwing van de lerarenopleiding en het vreemdetalenonderwijs. Zijn recente publicaties en bijdragen aan conferenties zijn beschikbaar op: www.koenraad.info.

Anne Maljers

Drs. M.J. Maljers is hoofd van de Afdeling Dienstverlening en Innovatie van het Europees Platform. Sinds 1997 coördineert zij tweetalig onderwijs. Zij is actief in diverse nationale en internationale projecten, netwerken en samenwerkingsverbanden, onder andere van en voor het Ministerie van OCW, de Europese Commissie en de Raad van Europa.

Dick Meijer

Dick Meijer is geboren 1945 in Sappemeer (Gr.). Na HBS en studie Germanistiek aan de Rijksuniversiteit Groningen docent Duits in Diever (Dr.). Daarna leerplanontwikkelaar SLO (Enschede). In dat kader betrokken bij en verantwoordelijk voor diverse projecten, waaronder leerplannen, examenprogramma's en het Europees Taalportfolio. (Mede-) Auteur van artikelen in vaktijdschriften en leergangen Duits. Betrokken bij projecten van het European Centre for Modern Languages in Graz (Oostenrijk). Voorzitter *Deutsch macht Spaß* en lid van het European Validation Committee (Raad van Europa - Straatsburg). Drager van het Bundesverdienstkreuz. Momenteel actief als consultant voor het talenonderwijs, onder andere bij de School of Education van de Hogeschool INHolland.

Ferdinand Mertens

Prof.dr.ing. F. (Ferdinand) J. H. Mertens, was inspecteur-generaal van het onderwijs, is nu hoogleraar in het vakgebied Bestuurs- en Veiligheidskunde aan de faculteit Techniek, Bestuur en Management van de Technische Universiteit Delft. Voor hij inspecteur-generaal werd, was Mertens plaatsvervangend secretaris-generaal. In deze functie was hij onder veel meer belast met de verantwoordelijkheid voor het beroepsonderwijs op middelbaar en hoger niveau en voor de coördinatie van de buitenlandse betrekkingen op onderwijsterrein. Hij had veel belangstelling voor meertalige competentie van Nederlanders en voor de rol van het Duits. Hij coördineerde het Duitslandprogramma, dat beoogde kennis over het hedendaagse Duitsland voor het voetlicht te brengen.

Machteld Moonen

Machteld Moonen studeerde Romaanse Talen en Culturen aan de Rijksuniversiteit Groningen. Na het behalen van haar eerste graads

lesbevoegdheid heeft ze enige tijd gewerkt als docent Spaans in het voortgezet onderwijs en aan de Universiteit Utrecht. Daarna heeft ze promotieonderzoek verricht bij het IVLOS, Universiteit Utrecht, rond kenmerken van effectieve leertaken. Dit onderzoek is uitgevoerd in het voortgezet onderwijs bij de vakken Frans, Spaans en Duits. Momenteel is Machteld werkzaam bij het Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen, ICLON, Universiteit Leiden. Hier is zij onder andere betrokken bij het ontwikkelen van een nascholingstraject “Engels op de basisschool” voor pabo-studenten en -docenten.

Hetty Mulder

Hetty Mulder (1955) was gedurende 10 jaar werkzaam als docente Frans in het voortgezet onderwijs. Sinds ruim 20 jaar werkzaam bij de SLO, het nationaal expertisecentrum voor leerplanontwikkeling, eerst als projectmedewerker mvt, daarna als projectleider, vervolgens als coördinator onderbouw en tweede fase. Was o.a. projectleider van het Webquests-project mvt en van vakoverstijgende projecten rond zelfstandig leren. Lid van de kerndoelencommissie voor de basisvorming en projectleider van de herziening van de examenprogramma's voor de tweede fase. Promoveerde in 1996 bij Gerard Westhoff op een onderzoek naar de effectiviteit van het aanleren van leesstrategieën bij mvt. Is nu programmamanager tweede fase en ad interim-programmamanager vmbo-mbo bij de SLO. Inhoudelijk voor de talen betrokken bij het ERK-Masterplan.

Henk Oonk

Na enkele jaren te hebben gewerkt in het basis- en voortgezet onderwijs is Oonk directeur geworden van aanvankelijk het CEVNO, later omgevormd tot het Europees Platform voor het Nederlandse onderwijs. Hij is in 2004 gepromoveerd op het onderwerp ‘De Europese integratie als bron van onderwijsinnovatie’. Oonk is vanaf 2004 gastonderzoeker ‘Onderwijs en Europa’ aan het Onderwijsresearchinstituut GION van de Rijksuniversiteit Groningen. Hij maakt deel uit van het GION-onderzoeksteam van de International Civics and Citizenship Education Study (ICCS) van het IEA. In 2006 en 2007 heeft hij op verzoek van de minister van OCW Nederland vertegenwoordigd in het Certilingua Steering Committee. Hij is co-auteur van het eind 2008 gepubliceerde GION- onderzoek ‘Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs- een analyse van de implementatie en effecten van Europese en internationale oriëntatie’.

Ron Oostdam

Ron Oostdam (1958) studeerde aan de universiteiten van Leiden en Amsterdam. Sinds 1983 werkzaam bij het SCO-Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam. Promoveerde in 1991 op een peilingsonderzoek naar argumentatievaardigheden. Is (mede)auteur van een groot aantal nationale en internationale publicaties op het gebied van taalonderwijs. Per 1 november 2008 in deeltijd benoemd als lector Maatwerk Primair bij de Pabo Almere, Hogeschool van Amsterdam/Ipabo. Doel van het lectoraat en de kenniskring is het combineren van wetenschappelijke kennis en praktijkgerelateerde inzichten over de wijze waarop basisscholen (aankomende leerkrachten) onderwijs op maat kunnen verzorgen voor leerlingen met uiteenlopende achtergronden en specifieke behoeften.

Gé Stoks

Gé Stoks werkte enkele jaren als docent in het voortgezet onderwijs. Na een carrière bij de SLO in Nederland werkt hij sinds 2001 als lerarenopleider voor Duits en Engels aan de Alta Scuola Pedagogica (www.aspti.ch) di Locarno in het Italiaanstalige deel van Zwitserland, hij is lid van de redactie van het tijdschrift *Babylonia* (www.babylonia.ch) en partner van Idea Sagl (www.idea-ti.ch).

Marjolijn Verspoor

Marjolijn Verspoor is verbonden aan de Rijksuniversiteit Groningen bij de afdelingen Engelse Taal en Cultuur en Toegepaste Taalwetenschap. Haar onderzoek betreft de Engelse taalkunde en tweede taalverwerving. In opdracht van OCW en het Europees Platform doet zij sinds 2007 onderzoek naar de effectiviteit van het tweetalig onderwijs.

Maartje Visser

Maartje Visser werkt als senior consultant bij CPS Talencentrum. Ze werkt aan onderwijsontwikkeling met inzet van ICT, specifiek voor moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs en bve. Ze heeft op dit terrein diverse projecten uitgevoerd en publicaties geschreven. Voor meer informatie en de publicaties zie:

www.cps.nl/talencentrum en www.cps.nl/talencentrum/publicaties

Kathleen Torrance

Kathleen Torrance werkt sinds 2003 als stafmedewerker bij de Onderwijsraad. Hiervoor was zij werkzaam als beleidsmedewerker onderwijs bij Hogeschool INHOLLAND en (daarvoor) bij het Wellant College te Woerden. Zij heeft pedagogiek gestudeerd en is in 1998 gepromoveerd aan de Rijksuniversiteit Leiden op ouder-kind relaties en vrije tijd van kinderen. Naast haar werk geeft zij les op (post) hbo-instellingen op het gebied van pedagogiek en onderzoek. Bij de onderwijsraad houdt Kathleen zich bezig met adviezen rond de sociale rol van het onderwijs en internationalisering. Ook was zij projectleider van het advies *Vreemde talen in het onderwijs* (2008).

Carel van Wijk

Carel van Wijk (www.carelvanwijk.nl) is als universitair hoofddocent tekstwetenschap verbonden aan het Departement Communicatie- en Informatiewetenschappen van de Universiteit van Tilburg. Hij is van origine psycholinguïst en richt zich in onderzoek en onderwijs op drie thema's: conceptuele processen bij het schrijven, analyses van tekststructuur binnen het kader van de Rhetorical Structure Theory en persuasieve effecten van variaties in tekstontwerp. Hij heeft onder andere gepubliceerd in *Cognitive Psychology*, *Text*, *Journal of Phonetics*, *Written Communication*, *Information Design Journal* en *Discourse Processes*. Binnen de faculteit Geesteswetenschappen coördineert hij de kennis en begeleiding op het gebied van de methoden en technieken van empirisch onderzoek.