

2

Vreemdetalenonderwijs en natuurlijke vreemdetaalverwerving

2.1 Vaardigheden binnen en buiten het vto

Traditioneel, vanaf het begin van de moderne vreemde talen als schoolvakken op de Hogere Burgerschool (hbs) in 1863, was het vto heel eenzijdig op de schriftelijke vaardigheden gericht. Luisteren en spreken werden alleen relevant geacht voor 'kelners en handelsreizigers', zoals men vaak – onverholven minachtend – zei. Dat had te maken met de wens om het vto intellectuele status te geven, vergelijkbaar met die van het klassieketalenonderwijs aan de Latijnse school en vanaf 1876 het gymnasium. Dit onderwijs concentreerde zich op de geschriften van de klassieke dichters en schrijvers uit de oudheid. Die teksten golden zowel qua inhoud als qua taal als hoogwaardig en voorbeeldig. Aldus stelde men ook in het vto de literaire werken van erkende, 'klassieke' schrijvers in de moderne vreemde talen centraal.

Sinds enkele decennia is dat veranderd. De moderne vreemde talen hoeven qua status niet meer te concurreren met de klassieke talen. Ook staan tegenwoordig de mondelinge vaardigheden hoog op de officiële vto-agenda, dat wil zeggen in de kerndoelen en de examenprogramma's. Maar dat betekent nog niet dat ze in de onderwijspraktijk werkelijk op de voorgrond staan.

Vier vragen:

- 1 Wat zijn de belangrijkste vaardigheden in het vto binnen de school?
- 2 Wat zijn de belangrijkste vaardigheden in de praktijk buiten de school?
- 3 Wat is de volgorde waarin de vaardigheden in het natuurlijke eerstetaalverwervingsproces verworven worden, met andere woorden: wat is de natuurlijke verwervingsvolgorde?
- 4 Wat is de volgorde waarin de vaardigheden op school geleerd zouden moeten worden?

2.1.1 Belangrijkste vaardigheden in het vto binnen de school

Op school zijn lezen en schrijven de vaardigheden die het vaakst bedreven worden. Het leerboek fungeert nog steeds als de centrale leidraad en als de bron van vreemdetaalvaardigheid. De computer en internet worden wel steeds belangrijker, maar ook daar wordt heel veel gelezen en geschreven. Slechts weinig vreemdetaalleraren kunnen zich hun vto voorstellen zonder geschreven vreemdtalige dialogen, teksten, woordenlijsten, oefeningen, enzovoort. Ook veel gespreksvaardigheidsoefeningen worden schriftelijk voorbereid, dat wil zeggen eerst geschreven en dan voorgelezen. Het schriftelijk oefenen wordt versterkt door het schriftelijk toetsen, zelfs van de gespreksvaardigheid, waarbij bijvoorbeeld gevraagd wordt: 'Zeg in het Duits/Engels/Frans, ...'

De hoofdoorzaken voor dit belang van lezen en schrijven binnen de school zijn van praktische aard. Het gesproken woord is vluchtig. Schriftelijk werk is veel makkelijker te organiseren en te controleren. Met een schriftelijke oefening kun je iedere leerling activeren, terwijl het (idealiter) toch rustig en overzichtelijk blijft in de klas. In groepsonderwijs, dat vto op school principeel is, blijft het oefenen van gespreksvaardigheid lastig. Zelfs in tweetalig onderwijs, waarbij bepaalde vakken in een vreemde taal gegeven worden, is het vaak moeizaam leerlingen mee te krijgen in het consequente gebruik van de doeltaal als voertaal.

2.1.2 Belangrijkste vaardigheden in de praktijk buiten de school

In de praktijk buiten de school spelen de mondelinge vaardigheden vaak een belangrijker rol dan in het schoolse vto. Buiten de school wordt de (ex-)leerling in veel sterkere mate geconfronteerd met moderne media: radio, televisie, allerlei geluidsdragers. Op de computer wordt gesproken taal belangrijker naarmate de multimediatechnologie voortschrijdt. Speelde vroeger in tweezijdige internationale contacten het (brief)papier de hoofdrol, sinds decennia worden heel veel contacten telefonisch onderhouden. Hoe lager het opleidingsniveau, des te belangrijker de mondelinge communicatie.

In het beroepsleven is de behoefte aan schriftelijke vaardigheden relatief groter naarmate het opleidingsniveau hoger is. Toch is ook daar, afhankelijk van bedrijfstak en functie, de behoefte aan vreemdtalige luister- en gespreksvaardigheid vaak groot; denk bijvoorbeeld aan commerciële en managementfuncties.

2.1.3 Natuurlijke verwervingsvolgorde van de vaardigheden

In het natuurlijke moedertaalverwervingsproces zijn het de mondelinge vaardigheden die het eerst verworven worden: eerst luisteren, vervolgens komt

al snel, hand in hand daarmee, het spreken tot ontwikkeling. Een kind dat op ongeveer zesjarige leeftijd leert lezen en schrijven, beheerst zijn moedertaal al goed, in elk geval beter dan de meeste vreemdetaalleerders ooit de vreemde taal leren beheersen. Ook natuurlijke tweedetaalverwervingsprocessen (vooral bij migratie) verlopen vaker en/of voor een groter deel via mondelinge dan via schriftelijke communicatie.

De eigenlijke taal is gesproken taal, geschreven taal is daarvan een kunstmatige weergave. Sinds wanneer kent de mensheid taal? Dat is lastig te achterhalen en de geleerden zijn het er niet over eens, maar laten we aannemen dat ontwikkelde taal zoals wij die kennen 100.000 tot 120.000 jaar oud is. Dat was uiteraard gesproken taal, want pas zo'n 95.000 à 115.000 jaar later, namelijk nu ruim 5.000 jaar geleden, ontwikkelde zich het spijkerschrift. Vele schriftsoorten volgden. Het duurde nog een kleine 5.000 jaar voordat in West-Europa en Noord-Amerika het merendeel van de mensen gealfabetiseerd was. Omstreeks die tijd – nu zo'n 150 à 200 jaar geleden – is in deze werelddelen een beroepsgroep ontstaan van vreemdetaaldocenten die vaak doen alsof elke leerling een vreemde taal per se via lezen en schrijven moet leren, alsof de geschreven vorm van de taal de eigenlijke taal zou zijn en de gesproken taal een soort tweederangs variant daarvan. Deze omkering is een misvatting. Het levende bewijs kunnen we dagelijks om ons heen zien: kleine kinderen die de moedertaal oppikken, immigranten die gewoon in de praktijk van alledag een tweede taal leren.

2.1.4 Wenselijke volgorde van de vaardigheden op school

Eén extreme opvatting is dat vto hoort te beginnen met een mondelinge periode van enkele weken of maanden luisteren en (na)spreken, voordat de vreemde taal voor het eerst in geschreven vorm wordt gepresenteerd. Lijnrecht daartegenover staat een even extreme opvatting, namelijk dat de eerste stap in het vto moet zijn dat de leerling leert hoe de letters in de vreemde taal uitgesproken worden (of als de vreemde taal zich van een ander schrift dan het Latijnse bedient, dat andere schrift eerst geleerd moet worden, alvorens je met de uitspraak kunt beginnen).

Waar ligt de gulden middenweg? Het schriftbeeld is voor veel leerlingen (tenminste als ze goed gealfabetiseerd zijn) een belangrijk houvast bij het leren van een vreemde taal. Het zou natuurlijk onzin zijn om die leerlingen de steun van de geschreven taalvorm te onthouden. Anderzijds moet vermeden worden dat leerlingen zonder die steun hulpeloos blijven of worden, bijvoorbeeld bij het luisteren naar een vreemdtalige tekst of het spreken zonder de geschreven vorm erbij. Aan de andere kant is het zo dat veel leerlingen meer auditief dan visueel ingesteld zijn en/of lang niet zo makkelijk of graag lezen en schrijven als de beginnende vreemdetaaldocent, die zelf vaak tot het 'schriftgeleerde'-type behoort, misschien naïef veronderstelt.



Houd goed in de gaten welke mix van mondelinge en schriftelijke leeractiviteiten de beste is voor je doelgroep of je verschillende doelgroepen. Dit is vaak lastig in te schatten, vooral in beginnersgroepen, omdat je niet weet welke kanten die leerlingen allemaal op zullen gaan. Bedenk dat de behoefte aan schriftelijke vaardigheden, vooral lezen, toeneemt met het opleidingsniveau. Dus in het beginonderwijs kun je het beste met name mikken op de mondelinge vaardigheden. In hogere klassen kun je het lezen zwaarder gaan benadrukken. Bedenk dat de behoefte aan schrijfvaardigheid in de vreemde taal bij de meeste groepen geringer is dan die aan de andere drie vaardigheden.

Gebruik hoe dan ook zo vroeg mogelijk en zoveel mogelijk de vreemde taal als voertaal. Het begin en de belangrijkste bron van elk natuurlijk taalleerproces is de gesproken taal voortdurend om je heen te horen.

2.2 Is vto beter dan natuurlijke vreemdetaalverwerving?

Waarom hebben leerlingen op school les in vreemde talen? Waarom gaan volwassenen zelfs vrijwillig naar taleninstituten, waar ze veel geld betalen voor vto? Eigenlijk heel vreemd, want de praktijk bewijst dat je vreemde talen net als je moedertaal heel goed kunt leren volgens de doe-het-zelf- of natuurmethode: naar het betreffende land gaan en daar gewoon met alles meedoen. Spring in een 'taalbad', laat je 'onderdompelen', dan gaat alles vanzelf. Dat is het principe van moedertaalleren zoals ieder mens dat doet, en van iemand die naar een ander land emigreert. Dat is ook het idee van tweetalig onderwijs, waarin een aantal vakken in een vreemde taal wordt gegeven.

Sinds de jaren tachtig is in het Nederlandse vto de communicatieve aanpak doorgedrongen. De taal is geen doel op zichzelf, vreemde talen zijn communicatiemiddelen. De communicatieve gedachte betekent in feite: terug naar de natuur, naar de taal zoals die in het dagelijks leven gebruikt wordt, én terug naar het natuurlijke leerproces. Maar waarom dan eigenlijk nog vto? Waarom proberen we in het vto moeizaam zoveel mogelijk realistische taalgebruikssituaties na te spelen, terwijl we weten dat de communicatieve werkelijkheid buiten de school behoorlijk anders is? Waarom sturen we de leerlingen niet gewoon op taalstage naar het doelland?

Het is goed om op een rijtje te zetten waarin gestuurde taalverwerving – en daarvan is het vto op school de meest voorkomende vorm – zich onderscheidt van ongestuurde, natuurlijke verwerving.

2.3 Wat vto minder goed kan

Het schema hierna is een overzicht van de belangrijkste handicaps van het (schoolse) vto in vergelijking met natuurlijke verwerving, met daarna een korte toelichting bij vijf van de zes onderwerpen.

	natuurlijke verwerving	gestuurde verwerving in vto
'taalbad'	veel tijd in doeltaalomgeving, 'onderdompeling', dus verwerking van heel veel taal (receptief en productief)	maar een paar uur per week ter beschikking, weinig confrontatie met doeltaal, vooral als de voertaal in de lessen (hoofdzakelijk) Nederlands is
noodzaak	vooral receptief kun je niet om de doeltaal heen, productief vaak ook niet (behalve bij uitwijken naar een derde taal, zoals het Engels in Frankrijk)	gezamenlijke moedertaal, dus waarom moeilijk doen? doeltaal = voertaal is een onnatuurlijke, opgelegde spelregel
motivatie	vaak intrinsieke motivatie, omdat de leerder zelf voor het land gekozen heeft en/of wil integreren; minimale leerinspanning of uitwijken naar derde taal wordt afgestraft met minder en/of moeizame sociale contacten	vaak geen intrinsieke motivatie: het is nu eenmaal een schoolvak, 'rottaal' en/of doelland zeggen de leerling niets; minimale leerinspanning wordt hoogstens afgestraft met matig of slecht cijfer
echte situaties	doeltaal steeds passend in echte situaties, verbonden met echte sociale en emotionele belevenissen	doeltaal losgerukt uit de natuurlijke situatie, alles blijft 'doen alsof' en verbonden met de niet altijd positief ervaren schoolwerkelijkheid
sociaal-emotionele ervaringen	contacten meestal met veel verschillende personen, waardoor positieve en negatieve ervaringen elkaar kunnen compenseren	sociaal-emotionele belevenissen sterk afhankelijk van één persoon, nl. de docent, hetgeen goed kan uitpakken maar ook slecht
authentieke taal	je wordt voortdurend geconfronteerd met authentieke (gesproken en geschreven) doeltaal, geproduceerd voor en door native speakers	doeltaalaanbod gefilterd, vaak niet of niet helemaal authentiek, vaak niet native, vooral als het gaat om wat medeleerlingen produceren ('pidgin')

Schema 2.1 Handicaps van vto op school in vergelijking met natuurlijke verwerving

Wat het 'taalbad' en de hoeveelheid taal betreft: in een gewoon gesprek in normaal tempo komen al gauw 150 woorden per minuut langs. Dat is in een kwartiertje koffiedrinken conservatief geschat zo'n 2000 woorden, in 50 minuten borreltafelgesprek ongeveer 7000 woorden. Hoeveel zinnen zijn dat, hoeveel grammaticale structuren, hoeveel klanken? Om de gedachten te be-

palen: in gedrukte vorm zijn dat zo'n 20 à 25 bladzijden uit een jeugdboekje. In hoeveel vreemdetaallessen van 50 minuten worden zeventuizend woorden in de doeltaal gehaald? Schat maar eens:

- woorden die in (een) luister- en/of leestekst(en) voorkomen;
- woorden in oefenzinnen, door de leerlingen en/of de docent voorgelezen;
- woorden die door de docent spontaan gesproken worden (doeltaal = voertaal);
- woorden die door de leerlingen min of meer spontaan gesproken worden (gespreksvaardigheidsoefeningen, doeltaal = voertaal).

Neem een les waarin je een leestekst van tweehonderd woorden behandelt met vragen in het Nederlands, dan een stuk grammatica uitlegt in het Nederlands, twee invuloefeningen van pakweg tien zinnen elk laat maken en klassikaal nakijkt, en ten slotte vijftien woorden laat voorlezen uit een lijstje dat de leerlingen als huiswerk moeten leren. Als de doeltaal géén voertaal is, hoeveel woorden in de vreemde taal lezen en/of horen je leerlingen dan? Haal je de vijfhonderd woorden?

Dat *motivatie* een belangrijke factor is bij het leren, behoeft geen betoog. Of intrinsieke motivatie (echte belangstelling, enthousiasme voor de taal, het land, het vak) effectiever is dan extrinsieke motivatie (bijvoorbeeld leren voor een cijfer), is een lastiger kwestie. Wel zal het leren voor een cijfer sterk beperkt blijven tot de schoolse leerstof waar in overhoringen en proefwerken naar gevraagd wordt – nogal een verschil met wat je in alledaagse omgang met de doeltaal leert.

Sociaal-emotionele ervaringen blijken een belangrijke rol te spelen bij de houding tegenover talen. Vraag maar eens een willekeurig aantal volwassenen naar hun ervaringen met en gevoelens ten opzichte van een bepaalde taal. Heel vaak komt men dan op de proppen met een goede of slechte docent die men op school gehad heeft. Wat onder 'goed' of 'slecht' verstaan wordt, is verschillend. Het kan de persoonlijkheid zijn, maar ook de manier waarop de docent de taal onderwees, bijvoorbeeld veel woordjes en grammatica en weinig gebruik van de taal, of andersom. Hoe dan ook: veel hangt af van de paar leraren of die ene leraar die iemand toevallig voor het vak krijgt.

Het aanbod van *authentieke taal* in het vto is in het algemeen beperkt. Geschreven teksten worden door de meeste leergangauteurs wel zoveel mogelijk intact gelaten, maar vooral op de lagere niveaus worden ze toch vaak min of meer bewerkt en aangepast. Gesproken taal blijft beperkt tot wat via geluids- en beeldragers de klas binnenkomt, plus het doeltaalgebruik van de docent. Teksten op geluidsdragers zijn vaak – vooral in de onderbouw – niet spontaan gesproken, maar geschreven en vervolgens in de studio voorgele-

zen. Verder worden, ook in de bovenbouw, vaak opnamen gebruikt van radio en televisie, die gemiddeld zorgvuldiger, duidelijker en minder spontaan taalgebruik bevatten dan in niet-openbare situaties gebruikelijk is. Nederlandse vreemdetaaldocenten zijn meestal geen native speakers. Gemiddeld hanteren ze volgens de onderwijsinspectie de doeltaal veel te weinig als voertaal, en voor zover ze dat wel doen, zal het resultaat toch weleens afwijken van authentiek taalgebruik. Wat de leerlingen verder te horen krijgen, is het doeltaalgebruik van hun medeleerlingen, meestal met een flink Nederlands accent en met trekjes van een pidgintaal – dat is een taal die zich ontwikkelt tussen mensen zonder andere gemeenschappelijke taal en die onder andere gekenmerkt wordt door een gereduceerde woordenschat en een vereenvoudigde grammatica.

2.4 Wat vto wel goed kan

Nu enkele aspecten waarop vto beter kan scoren dan (alleen) natuurlijke verwerving – als het goed is tenminste (dat vto dus). Het onderstaande schema geeft een overzicht, met daarna een toelichting bij twee onderwerpen.

	natuurlijke verwerving	gestuurde verwerving in vto
drempelvrees	remmingen, angst, paniek, blokkades als er te veel en te moeilijke taal ineens aankomt of gevraagd wordt	starthulp voor beginners; ook hulp verderop in het leerproces: vto kan receptief aanbod en productiedwang goed doseren in overeenstemming met het beheersingsniveau (n+1)
leertempo	leerproces ongeordend en van toeval afhankelijk, de taalverwerving kan (in verhouding tot de bestede tijd) moeizaam en langzaam gaan	vto kan het leerproces vergemakkelijken en versnellen door: ■ goede keuze en dosering van leerstof ■ systematische oefening (in de weinige beschikbare tijd) ■ systematische feedback
stagnatie leerproces	als de leerder voor zijn gevoel voldoende geleerd heeft, leert hij er weinig of niets meer bij (plateau)	vto kan het leerproces op gang houden door aanbod van: ■ meer en moeilijkere situaties, onderwerpen, receptieve en productieve taken ■ moeilijker taal ■ feedback

feedback	feedback meestal alleen communicatief: woordverbeteringen of -aanvullingen als de leerder zich moeizaam of niet begrijpelijk uitdrukt; taalgerichte correctie wordt weinig of niet gegeven, met name bij het schrijven, en ook bij het spreken zelden correctie op uitspraak en grammatica	vto kan taalgerichte feedback (correctie) geven, zodat de leerling meer en/of sneller leert en een hoger correctheidsniveau bereikt
taalanalyse	meestal alleen onbewuste analyse van verschillen tussen moedertaal en doeltaal en van (on)regelmaticigheden in de doeltaal	vto kan helpen met goed gedoseerde, bewuste analyse van verschillen tussen moedertaal en doeltaal en van (on)regelmaticigheden in de doeltaal
gebruik van strategieën en andere hulpmiddelen	lang niet iedereen ontdekt uit zichzelf hoe je handig(er) taal- en taalleerproblemen oplost	vto kan leerlingen beter op weg helpen met ■ handige (lees-, luister-, spreek-, schrijf)strategieën ■ opzoekvaardigheid in woordenboeken, grammatica's enzovoort ■ strategieën om de doeltaal sneller en beter te leren

Schema 2.2 Potentiële voordelen van vto ten opzichte van natuurlijke verwerving

Met *stagnatie in het leerproces* (en 'plateau') wordt bedoeld dat een omhooggaande leercurve afvlakt. Meestal komt dat doordat de leerder het gevoel heeft dat hij de taal al voldoende beheerst om in zijn communicatiebehoefte te voorzien. Hij kan het meeste wat hij hoort en leest begrijpen, en anderen begrijpen hem. Waarom zou je je dan – is de bewuste of onbewuste gedachte – nog verder inspannen om je beheersing van de taal te perfectioneren? Qua woordenschat wordt er altijd wel wat bijgeleerd (net als in de moedertaal), maar op andere terreinen zoals uitspraak en grammaticale correctheid, vaak ook op het punt van schrijven (dat buiten de school in weinig situaties gevraagd wordt), komt het leerproces tot stilstand. Men noemt dit ook wel fossilisering.

Dit hangt ook samen met de *communicatieve feedback*, het verschijnsel dat native speakers in normale contacten helpen bij het vinden van een woord of een verkeerd gekozen woord corrigeren. De goede woordkeus is immers het belangrijkste in de communicatie. *Taalgerichte feedback* geven ze veel minder vaak, dat wil zeggen: ze reageren zelden of nooit op uitspraak- of grammaticafouten. Ook op geschreven communicatie – briefjes, faxen, e-mail – geven ze zelden taalgerichte feedback.

Een kenmerkende observatie bij vreemdetaalstudenten die een tijdje in het doelland geweest zijn voor een 'taalbad': bij terugkomst blijken ze heel wat vloeiender geworden te zijn in hun spreken en veel nieuwe woorden en idiomatische uitdrukkingen bijgeleerd te hebben, maar meestal hebben ze op andere punten veel minder vooruitgang geboekt.

Uit deze overwegingen zou je voorzichtig enkele globale conclusies kunnen trekken:

- Natuurlijke verwerving scoort in vergelijking met vto net zo goed of beter op het punt van woordenschatverwerving (hoewel vto dat proces kan versnellen). Ook gespreksvaardigheid leer je waarschijnlijk buiten het klaslokaal beter en sneller dan daarbinnen; wel kan vto nuttig zijn om drempelvrees (spreekangst) te overwinnen.
- Het vto heeft – in ieder geval vanaf een min of meer gevorderd niveau – betere kaarten op het gebied van schrijfvaardigheid, tekststructuur, grammatica, uitspraak en spelling (aspecten die je ook voor je moedertaal vooral op school leert).
- Op beginnersniveau heeft vto bij alle vaardigheden het voordeel hulp te kunnen bieden bij de eerste start en bij het overwinnen van drempelvrees.

De voordelen van natuurlijke verwerving kunnen goed gecombineerd worden met die van gestuurde verwerving. Dat doet bijvoorbeeld het tweetalig onderwijs (CLIL, Content and Language Integrated Learning). Toch blijft ook dit onderwijs gebaseerd op de onnatuurlijke spelregel dat alle communicatie in de vreemde taal moet gaan.

2.5 Taken en feedback doseren

2.5.1 Taken doseren

(Taal)taken kunnen receptief en productief zijn: enerzijds luister- of leesteksten begrijpen, anderzijds spreken of schrijven. In het vto kunnen die taken geselecteerd en gedoseerd worden. In het begin zal het accent meer op receptieve taken liggen. Luister- en leesteksten zullen op moeilijkheidsgraad geselecteerd of bewerkt zijn. Hetzelfde geldt voor productieve taken. Dit selecteren en ordenen kun je 'doseren' noemen, een woord dat, niet toevallig, meermaals gebruikt wordt in het eerder gepresenteerde schema 2.2. Doseren (vooral niet te verwarren met 'doceren') is een cruciale factor voor het effect van vto.

Het is duidelijk: van te weinig en/of te makkelijke taken leert de leerling minder dan mogelijk is, in de weinige beschikbare tijd. Door te veel en/of te moeilijke taken kan de leerling overvraagd worden, 'verzuipen', afhaken. In

het allerslechtste geval kan de leerling zelfs achteruitgaan, bijvoorbeeld als hij door een overaanbod van grammaticaregels door de bomen het bos niet meer ziet en zich vertwijfeld afsluit voor alles wat op grammatica lijkt. Ideaal is telkens *nét* iets meer te vragen dan wat de leerling op dat moment kan, niet te veel en niet te weinig. Men duidt dat wel aan met de term 'zone van de naaste ontwikkeling' of de wiskundige formule 'n+1' of 'i+1'. Daarin is 'n' of 'i' een variabele, in ons geval datgene wat de leerling op een bepaald moment al kan; '+1' is het schepje dat je er als docent bovenop doet.

2.5.2 Feedback doseren

Feedback – welgemeend commentaar en correcties van docenten – kan verloren moeite zijn. Dat kan liggen aan:

- 1 te grote hoeveelheden feedback in korte tijd;
- 2 verkeerd gekozen soorten feedback;
- 3 feedback op verkeerd gekozen momenten in het leerproces.

Punt 1 spreekt voor zichzelf. Wat deed je zelf als leerling of student met een schrijfpdracht die rood zag van de correcties? Je kunt ze toch niet allemaal onthouden en verwerken, dus je legt ze terzijde. En bekend zijn ook de blokkades bij sommige leerlingen die nauwelijks nog een woord durven uit te brengen uit angst meteen vijf fouten te maken.

Bij punt 2: er zijn leerlingen die graag horen welke woorden en uitdrukkingen fout waren en wat de goede zijn, maar bij correcties op spelling of grammatica afhaken. Ze hebben, bewust of onbewust, geen belangstelling voor details die minder bijdragen aan de betekenisoverdracht.

Een voorbeeld bij punt 3: een vier- of vijfjarig kind zegt: 'Ik heb gezwemd'. Moeder verbetert: 'Gezwommen', en het kind herhaalt braaf: 'Gezwommen'. Twee minuten later vertelt het trots: 'Ik heb héél ver gezwemd!' Het kind heeft pas (onbewust) de regel voor de vorming van het regelmatige (zwakke) verleden deelwoord ontdekt en is in zijn verwervingsproces nog niet toe aan het onregelmatige (sterke) verleden deelwoord.

Zulke leerprocessen spelen zich ook af bij leerlingen (inclusief volwassenen) in het vreemdetalenonderwijs. Al naargelang hun verwervingsstadium in de vreemde taal en hun taalleertype zijn ze meer of minder vatbaar voor verschillende soorten feedback. In een elementair stadium zullen ze meer belang hebben bij woordkennis dan bij grammaticale details, en daardoor voor hulp en correcties bij woorden meer open staan.

2.5.3 Feedback door medeleerlingen

Niet alleen de docent, ook medeleerlingen kunnen feedback geven. Met name bij receptieve taken – bijvoorbeeld het beantwoorden van vragen bij een tekst

of het maken van samenvattende notities – is samenwerking tussen leerlingen heel nuttig. De een wijst de ander op onopgemerkte aspecten of elementen. Dat kan tijd besparen bij de klassikale bespreking.

Ook bij productieve taken is samenwerking meestal stimulerend voor het leerproces. Bij schrijfvaardigheid kunnen leerlingen samen een tekst (brief of andere tekstsoort) schrijven, of leerlingen kunnen elkaars teksten nakijken. Ook hier mondt een feedbackpoging van een medeleerling vaak uit in een vraag aan de docent. Het houdt of maakt leerlingen scherp, ook op de eigen prestaties. Zoals een leerling naar de tekst van een ander kijkt, moet hij ook naar zijn eigen tekst leren kijken (revisie).

Bij het spreken is onderlinge feedback door leerlingen lastiger. Door de vluchtigheid van het gesproken woord is een getraind oor nodig om goed feedback te kunnen geven. Vaak willen leerlingen ook niet schoolmeesterachtig overkomen. Wat bij het schrijven als wederzijdse hulp ervaren wordt, lijkt bij spreken al gauw op fouten corrigeren. Toch is het wel mogelijk om leerlingen ertoe 'op te voeden' elkaar ook bij het spreken te helpen. Het beste lukt dat bij meer gesloten of geleide spreekopdrachten. Leerlingen kunnen om beurten de controlerende rol krijgen. Gegeven aandachtspunten helpen hen die rol te vervullen.

2.6 Feedbacktechnieken bij productieve taken

Communicatieve feedback (of correctie) vindt in normale communicatie op natuurlijke wijze plaats. De boodschap komt niet of niet goed over, je gesprekspartner vraagt: 'Wat zeg je?' of 'Wat bedoel je?', of laat in zijn reactie blijken dat hij je misverstaan heeft.

Taalgerichte feedback (of correctie) kan algemeen zijn: positieve of negatieve waardering van taalprestaties ('Je Duits/Engels/Frans/... is heel behoorlijk' of 'Dat is wel een beetje krom uitgedrukt') of specifiek: 'There are many *mouses* here: is dat goed?' of 'Het moet zijn *There are many mice* here'. Het laatste is een correctie in eigenlijke zin.

Een tussenvorm is wat met de Engelse term *recast* wordt aangeduid: 'omsmelten en opnieuw gieten'. De native speaker of docent herhaalt dan de zin van de niet-native speaker of leerling in gecorrigeerde vorm: 'There are many *mouses* here', *recast*: 'Yes, there are many *mice* here' of 'Oh, terrible, all those *mice*'.

2.6.1 Drie inzichten

Op het punt van feedback c.q. correctie bestaat een drietal inzichten, die deels te maken hebben met dosering.

- 1 *Uitgesteld of onmiddellijk*: feedback meteen bij de fout werkt meestal beter dan na verloop van tijd.
- 2 *Veel tegelijk of gespreid*: gespreid gegeven feedback werkt meestal beter dan veel 'opgespaarde' feedback of correcties tegelijk.
- 3 *Door een ander of zelf*: zelfcorrectie werkt meestal beter dan andermans correctie.

Inzicht 1 is in de praktijk vaak lastig te verwezenlijken. Bij het spreken is het vervelend om de leerling te onderbreken voor feedback. Demotivatie en blokkades liggen op de loer. Maar het alternatief – de docent noteert alle fouten en somt ze na afloop op – werkt een stuk minder goed, ook al omdat daarmee niet alleen inzicht 1, maar ook 2 in de wind geslagen wordt. Misschien is het dan toch beter om goede technieken te ontwikkelen voor onmiddellijke feedback: selectief – met als voordeel dat het minder gauw teveel wordt – en niet opdringerig, niet te sterk onderbrekend, of voornamelijk in de vorm van communicatieve feedback: 'What did you say there? I didn't understand that'. Maar feedback bij spreken is en blijft een lastig probleem.

Bij schrijven zit je als docent met vergelijkbare problemen. Bij een briefopgave bijvoorbeeld kun je toch haast niet anders dan de leerling laten schrijven en op het hele product in één keer feedback geven? Dit klopt niet helemaal, als je ook inzicht 3 erbij betreft. Je kunt proberen leerlingen zover te krijgen dat ze zoveel mogelijk zichzelf corrigeren. Een bekend middel zijn de checklistjes of aandachtspuntenlijstjes, met een aantal punten waarop de leerlingen moeten letten tijdens het schrijven of bij de revisie van hun eerste versie. Iets dergelijks kun je ook bij spreken doen.

Je kunt systematisch(er) werken met zulke aandachtspuntenlijstjes. De inhoud ervan wordt dan in de loop van de cursus steeds aangepast. Belangrijk is niet alleen *wat* erop staat, maar ook *hoeveel* erop staat. Zo'n lijstje moet hanteerbaar zijn, dus bij spreken korter dan bij schrijven, en ook bij schrijven niet langer dan maximaal zo'n tien aandachtspunten. Dit stelt leerlingen beter in staat om zichzelf en hun medeleerlingen te controleren en te corrigeren bij het hanteren van de vreemde taal. Onderlinge feedback van leerlingen is een welkome aanvulling op feedback door de docent, die niet altijd overal bij kan zijn. Onderlinge feedback kan ook bevorderd worden door leerlingen elkaars schrijfpodochten te laten nakijken, ze samen presentaties voor te laten bereiden enzovoort.

Inzicht 3 – zelfcorrectie werkt beter – is terug te voeren op het activiteitsprincipe: de leerling leert meer als hij zelf actief is dan wanneer hij alleen receptief bezig is en alleen hoeft te horen of te lezen wat de correcte oplossing is. Wie iets niet cadeau krijgt maar er zelf aan moet werken, is er langer en intensiever mee bezig en beseft veel beter waarom de foute oplossing fout en de goede goed is.

2.6.2 Feedbacktechnieken

Stel, een leerling zegt of schrijft in het Duits: 'Das kommt nicht im Frage.' Het voorbeeld is gekozen omdat veel Nederlandstaligen het kennen. De uitdrukking is een van onze weinige ontleningen aan de buurtaal Duits – dankzij of ondanks de inspanningen van de leraren Duits? In elk geval is de in Nederland gebruikelijke versie met *im Frage* fout. Wat te doen, als een leerling deze fout bijvoorbeeld uit een Nederlandse krant opgepikt heeft? In schema 2.3 staan de verschillende mogelijkheden.

Nadeel van dit voorbeeld is de ingewikkeldheid ervan. Want *kommt im Frage* is én idiomatisch fout – de uitdrukking is zonder lidwoord – én om twee redenen grammaticaal fout: *im* = *in dem Frage* kan nooit van *die Frage* komen, én na *kommen in* kan nooit een Dativ (derde naamval) komen. Maar het voordeel van dit voorbeeld is dat de feedbacktechnieken er goed mee geïllustreerd kunnen worden.

taalgerichte feedbacktechniek	mondeling	schriftelijk
1 globaal aangeven dat ergens een fout gemaakt is, evt. gespecificeerd wat voor soort fout (woord/lexicaal/idiomatisch, grammaticaal, uitspraak, spelling)	leerling na de fout onderbreken, evt. de zin met fout herhalen: 'Das kommt nicht im Frage?', evt. ook nog: 'Das ist nicht der Ausdruck', of: 'Ich höre einen grammatischen Fehler'	teken voor de kantlijn zetten, geen onderstreping in de tekst; leerling moet zelf de fout zoeken; teken kan soort fout aangeven (bijv. <i>lex</i> of <i>woord</i> , <i>gram</i> , <i>sp</i>) of aangeven waar de leerling iets op moet zoeken (bijv. in <i>wb</i> of <i>gram</i>)
2 precies aangeven waar de fout zit	leerling na de fout onderbreken en de fout met nadruk herhalen: 'Kommt nicht im Frage?'	fout onderstrepen: <u>im</u>
3 een hint geven in de richting van de verbetering (foutentherapie)	mogelijke vragen: ■ 'Sagst du auch: es geht <i>im</i> Ordnung?' ■ 'Im, also in dem Frage?' ■ 'Was ist die Wörterbuchform von <i>Frage</i>? De vraag = <i>der Frage</i>?' ■ 'Kommen in: Pfeil- oder Kreisbedeutung?'	mogelijke notities bij de onderstreepte fout: ■ vgl. Es geht <u>im</u> Ordnung? ■ in <u>dem</u> Frage? ■ de vraag = <u>der</u> Frage? ■ kommen in → /o/

4 als er een regel geleerd is, dan die regel geven en de leerling vragen die toe te passen (foutentherapie)	mogelijke regels: ■ 'Denke bei diesem Ausdruck an <i>geht in Ordnung</i>. Also ...?' ■ 'Es heißt <i>die Frage</i>, das kann nie <i>im</i> = <i>in dem Frage</i> werden. Denk mal nach!' ■ 'Kommen hat immer Pfeilbedeutung, also <i>in + den/das/die/die</i>, also ...?' ■ 'Kommt in <i>die Frage</i> – ja, aber klingt das richtig?'	mogelijke notities bij de onderstreepte fout: ■ vgl. Es geht <u>in</u> Ordnung ■ kommen in + den/das/die/die, also: in ...? Frage
5 de verbetering geven	'Das kommt nicht <i>in Frage</i>'	<i>im</i> verbeteren in <i>in</i>

Schema 2.3 Feedbacktechnieken

Techniek 3, de hint, ook foutentherapie genoemd, is (voor de docent) het lastigst. In sommige gevallen, zoals in het voorbeeld, moet je een keus maken, die ook nog gebaseerd moet zijn op een goede analyse van de fout. In andere gevallen kan het moeilijk zijn om een hint te bedenken. Bij lexicale fouten kan hij soms bestaan uit een vertaling van het foute woord, namelijk als dat iets anders betekent. De leerling zegt bijvoorbeeld: 'The toilet is on the end of the gang', de docent geeft als hint: 'Het toilet is op het eind van de roversbende?' Maar bij een niet bestaand woord, bijvoorbeeld in: 'I have two canaries and a papagay', is het lastig om een hint te bedenken. Wel zul je altijd kunnen grijpen naar het middel van de communicatieve feedback, bijvoorbeeld: 'Two canaries and what? I didn't understand that', al of niet aangevuld met 'What does it look like?'

Uiteraard zal een docent ook vaak genoeg zelf de juiste oplossing moeten geven. Maar hij moet wel beseffen dat de leerling op een gegeven moment op eigen benen moet kunnen staan, want hij zal niet altijd een leraar bij de hand hebben. De docent moet zichzelf niet onmisbaar maken als wandelend woordenboek of automatisch spelling- en grammaticacontroleprogramma. Een goede docent probeert zichzelf overbodig te maken, door de leerling te leren zichzelf te helpen.

De eerder gegeven voorbeelden komen uit de sfeer van de productieve vaardigheden, maar de genoemde technieken en inzichten over feedback gelden, mutatis mutandis, uiteraard ook voor luisteren en lezen. Een voorbeeld van 'een hint geven in de richting van verbetering': een leerling geeft de inhoud van een tekst over een oorlogssituatie weer. De docent zegt: 'You said there was no food left in the occupied city, but how could people survive?'

2.7 Taalgerichte aandacht en taalanalyse

2.7.1 'Blokkendoos' en 'taalbad'

De zelfcontrole op taal betekent dat de leerling taalgericht moet zijn: hij moet een deel van zijn aandacht richten op de vorm van wat hij hoort, leest, zegt of schrijft. Nu is taalgerichtheid of taalbewustzijn ongelijk verdeeld over de mensheid. Heel veel mensen, dus ook heel veel leerlingen, zien taal vooral of zelfs uitsluitend als communicatiemiddel. Zij zijn minder of helemaal niet vatbaar voor een van de dingen waar het vto nu juist sterk in is: taalgerichte aandacht en taalanalyse. Deze leerlingen zijn meer gebaat bij een sterkere communicatieve aanpak, die meer lijkt op de 'natuurmethode'.

Daarnaast is een behoorlijke groep leerlingen vatbaar voor een training in taalgerichte aandacht en taalanalyse. De traditionele grammatica-vertaalmethode speelde daarop in, maar was daarin wel extreem. De leerling moest in een systematische opbouw de elementen van de vreemde taal leren kennen en hanteren, te beginnen bij de letters en de klanken, vervolgens moest hij jarenlang woorden leren, en de regels van de grammatica. Pas nadat hij in de onderbouw de 'basisgrammatica' had doorgewerkt, mocht hij in de bovenbouw zijn eerste eigen zinnen en teksten gaan bouwen.

Je zou kunnen zeggen: dit idee van vto als 'systematisch leren bouwen met de taalblokkendoos' is door de communicatieve benadering gewijzigd in het idee van 'leren zwemmen in het taalbad'. Deze vergelijking is misschien niet zo handig omdat ook in het zwemonderwijs de didactiek aan verandering onderhevig is, maar ze spreekt wel aan. Er zullen weinig aanhangers zijn van een zwemtraining waarbij eindeloos drooggezwommen wordt, met alleen aandacht voor geïsoleerde details: de bewegingen van de armen, de stand van de handen, de beenbewegingen, de houding van het hoofd, de ademhaling, enzovoort. Er moet heel gauw gezwommen worden; een cursus moet daar zelfs gewoon mee beginnen, ook al is het aanvankelijk alleen wat gespartel in het pierenbadje. Daarna wordt er gezwommen in een steeds dieper bad, steeds minder met behulp van zwembandjes. Die hoofdlijn in het leerproces moet afgewisseld worden met goed ingepaste 'droog- en natzwemoefeningen' die telkens gericht zijn op een of een beperkt aantal aspecten.

Terugvertaald in vto-termen: de hoofdstroom moet een 'taalbad' zijn met receptieve en productieve communicatietaken voor de leerlingen. Die moeten telkens afgewisseld worden met momenten van scherpstellen (focussen) op geïsoleerde taalelementen op de verschillende taalniveaus (klank c.q. letter, woord, zin, tekst).

2.7.2 Taalbewustzijn (language awareness)

De termen 'taalbewustzijn' of *language awareness* worden in een bredere betekenis gebruikt voor kennis over taal en talen op gebieden als:

- taal als systeem (bijvoorbeeld klanken, woordsoorten, woordbetekenissen, zinsontleding, tekststructuur, tekstsoorten, enzovoort);
- taal als communicatiemiddel (wie zegt of schrijft wat, met welke doelen en in welke situaties?, taalregisters enzovoort);
- taaldiversiteit, taalcontrasten en -overeenkomsten, taalfamilies enzovoort;
- de historische ontwikkeling van taal en talen;
- processen bij het verwerken en produceren van taal;
- taalleerprocessen.

Wie over zulke kennis beschikt, kan die bewust inzetten om het gebruik en/of het leren van taal te verbeteren en te vergemakkelijken. Dat is heel nuttig voor later, want de leerlingen zullen ná het vto dat ze krijgen, zelfstandig verder moeten met een nog lang niet volmaakte beheersing van de doeltaal. Ook interessant is het idee dat leerlingen bij het leren van een eerste vreemde taal – vaak Engels – kennis en vaardigheden opdoen waarmee ze makkelijker en sneller andere vreemde talen kunnen leren.

2.8 Oefenen

In het vto moet je eigenlijk alles 'oefenen' noemen. Weliswaar lijken sommige activiteiten sterk op normale communicatie; denk aan een vrolijke leerling die bij het betreden van het lokaal een begroeting in de doeltaal roept, of aan het moment dat er een keer een echte, geëngageerde discussie in de doeltaal op gang komt. Maar in een klas waarin iedereen Nederlands als gezamenlijke omgangstaal heeft, blijft de communicatie in de doeltaal in zekere mate onecht. Toch valt daarmee te leven, en je kunt het spel op veel verschillende manieren spelen. Je kunt zoveel mogelijk in de buurt van de werkelijkheid komen, maar ook minder vaak of vrijwel nooit.

Hoe dan ook: in het vto moet geoefend worden, (quasi)communicatief en taalgericht. Wat is oefenen? Het ligt voor de hand, maar daarmee is het niet minder waar:

- 1 Oefenen is doen.
 - 2 Oefenen is hetzelfde herhalen.
 - 3 Oefenen is hetzelfde herhalen in telkens andere combinaties en contexten.
- 1 'Oefenen is doen' betekent: hoe minder de leerling doet, hoe minder hij leert. Of anders gezegd: hoe meer de docent doet, hoe minder de leerling doet, dus hoe minder de leerling leert.

Deze redenering is wel een tikkeltje kort door de bocht, want een leerling die naar de uitleg van een docent luistert en die goed in zich opneemt en verwerkt, doet niet niks en leert zeker iets. 'Doceren' is niet verboden, maar de docent moet gedoseerd doceren.

- 2 'Oefenen is hetzelfde herhalen' geldt voor alle vaardigheden, van veters knopen tot en met computervaardigheid, maar in het bijzonder ook voor talen. Het meest sprekende voorbeeld is wel woordenschat. Eén keer is géén keer, zo luidt de oude en maar al te ware schoolmeestersspreuk. Een woordenlijst één keer doorlezen is zoals bekend meestal niet voldoende om een dag later de betekenis van die woorden nog te weten. Ook is bekend wat er gebeurt met talen waar je maanden of jaren niets mee doet. Vreemdetaalleraren willen dat weleens verdringen, omdat ze zo intensief bezig zijn met 'hun' taal. Maar hoe zit het met de andere vreemde taal of talen die jij ooit geleerd hebt? Zo vergaat het ook je leerlingen met 'jouw' taal.
- 3 Herhalen is nuttig, maar ook weer niet voldoende als het alleen maar blijft bij woordenlijsten met bijbehorende overhoringen en proefwerken. Het typische van taalbeheersing is niet dat je losse quizvragen kunt beantwoorden als 'Wat betekent *se rasseoir*?' of 'Wat is een roomklopper in het Duits/Engels/Frans/...?', maar dat je een zo groot mogelijke woordkennis kunt gebruiken in normale communicatie, dus bij het luisteren, lezen, spreken en schrijven. Het is dan ook van groot belang dat het aangeleerde op verschillende manieren terugkomt in de les.

'Hetzelfde herhalen in telkens andere combinaties en contexten' is de essentie – niet alleen van het vto, maar ook van het natuurlijke verwervingsproces. Dat geldt zowel voor receptie (begrijpen) als voor productie van alle taalmiddelen: klanken, letters, woorden, grammaticale structuren, zinnen, teksten. Wat het vto vóór kan hebben op natuurlijke verwerving is de goede selectie, de goede dosering en de goede herhalingssystematiek, zodat de leerling in zo weinig mogelijk tijd de meest noodzakelijke en meest bruikbare taalmiddelen leert hanteren. Helaas wordt aan die drie eisen niet altijd voldaan. Het vaakst schort het aan systematische herhaling. Dat is uiteindelijk de verantwoordelijkheid van de docent, ook als die een groot stuk van die verantwoordelijkheid doorschuift naar de leergang.

2.9 Hulpvaardigheden en strategieën

Naast de vier taalvaardigheden is in het vto sprake van andere vaardigheden, zoals opzoekvaardigheid en woordraadvaardigheid. Het zijn hulpvaardigheden bij de omgang met de vreemde taal. Strategieën zijn manieren om taal-



taken aan te pakken, bijvoorbeeld om een tekst te lezen (zie paragraaf 1.3 *Strategieën*).

Een werknemer in de ICT-branche moet een artikel van een Franse vakwebsite lezen, want het gaat over een onderwerp dat voor zijn werk belangrijk is. Morgen is er een vergadering waarin het onderwerp op de agenda staat. Zijn Frans is nooit geweldig geweest en bovendien inmiddels aardig weggezakt. Hoe gaat hij deze taak zo snel en efficiënt mogelijk te lijf? Hij komt aardig wat tekort: vooral woordenschat, maar ook grammatica (die lastige werkwoordsvormen!).

Heeft hij van zijn docent Frans indertijd op de een of andere manier geleerd wat de handigste manieren zijn om ondanks de tekorten toch zo snel mogelijk zoveel mogelijk van een tekst te begrijpen? Misschien heeft hij daar *instructie* over gekregen, bijvoorbeeld 'Oriënteer je eerst op de tekst als geheel door koppen te snellen: kijk naar de uitstekende delen: titel, ondertitel, illustraties, kopjes, enzovoort', 'Probeer eerst zoveel mogelijk betekenissen van onbekende woorden uit de context te raden, en pak er dan zo nodig een woordenboek bij'. Maar heeft hij ook *oefening* gekregen? Bijvoorbeeld in het skimmen, in het raden uit de context, in het (efficiënt) gebruik van woordenboeken en (opzoek)grammatica's, in het vinden van woordenlijsten voor speciale doeleinden zoals ICT-vaktaal, bijvoorbeeld op internet?

Zoveel mogelijk parate kennis, zoveel mogelijk woorden, zoveel mogelijk grammaticaregels: dat was vroeger de bagage waarmee de leerling het leven in werd gestuurd. Een modernere visie is realistischer. De leerling zal nooit volleerd de school verlaten. En als hij dat al zou doen, dan zou veel van die parate kennis weer wegzakken omdat ze niet, of niet vaak genoeg, gebruikt wordt. Het vto moet de leerling voorbereiden op zoveel mogelijk lees-, luister-, spreek- en schrijfsituaties waarin hij in het leven buiten de school met de vreemde taal geconfronteerd wordt. Maar voorbereiden op alle situaties is onmogelijk. Dus de leerling moet over hulpvaardigheden en strategieën beschikken om zichzelf te helpen. Hetgeen overigens absoluut niet betekent dat parate kennis overbodig is.

2.10 Invloed van de school als leeromgeving en van (taal)onderwijs-tradities

Veel adviezen van vto-deskundigen ter verbetering van het schoolse vto worden door vreemdetaal leraren afgewezen met het argument: aan de schrijftafel bedacht, niet realistisch, onmogelijk met 'onze' leerlingen, 'ga er zelf maar eens voor staan'. De leraren hebben vaak gelijk. Aanpakken die beter zijn voor het taalleerproces van de leerlingen kunnen afketsen op de schoolcultuur, op de manier waarop leraren en leerlingen met elkaar omgaan, het dynamische

evenwicht tussen wat leraren willen dat leerlingen doen en leren en wat leerlingen willen en kunnen.

School is groepsonderwijs. Dat is een heel fundamenteel gegeven. Dit beperkt al heel sterk de mogelijkheden om individuele leerprocessen te begeleiden of leerwegen te creëren, of zoals het traditioneel heet: te differentiëren binnen klassenverband. De roep ernaar klinkt telkens weer – terecht, want je kunt er nooit genoeg aan doen. Maar even waar is dat je binnen het instituut school al snel tegen grenzen aanloopt, bijvoorbeeld de aantallen leerlingen die je als leraar geacht wordt te begeleiden, en de tijd die je daarvoor krijgt.

We sturen onze jeugd onder andere naar school omdat we vinden dat een stuk opvoeding niet aan de ouders kan worden overgelaten, maar door professionele 'pedagogen' moet worden gedaan. Dat dat in groepsverband gebeuren moet, heeft zeker economische redenen, maar onze maatschappij ziet er ook een belangrijk socialiseringsmiddel in. Leerlingen leren zich aan te passen aan een groep en aan gedragsregels, anderen te accepteren en met hen samen te werken. Dat zijn hoogst belangrijke sociale leerprocessen en levenservaringen.

Maar het betekent ook dat de school, een beetje scherp geformuleerd, een disciplineringsinstituut is. Leerlingen worden geacht vele uren per week stil te zitten en gemotiveerd mee te doen bij vakken en aan lessen die echt niet allemaal even interessant en boeiend voor ze kunnen zijn. Bovendien ontwikkelen groepen, dus ook de schooljeugd, een eigen gedragcultuur. Die kan meer, maar ook minder ingesteld zijn op aanpassing aan de normen en waarden die de leraren proberen over te dragen als vertegenwoordigers van de 'volwassen' maatschappij. Onder de Nederlandse jeugd in het voortgezet onderwijs van het begin van de eenentwintigste eeuw heerst gemiddeld een cultuur die de docent dwingt tot vrij sterk disciplinerend gedrag. Dat beperkt vaak zijn didactische mogelijkheden. Het gaat met name ten koste van:

- 1 groepswork
- 2 langere taken
- 3 mondelinge vaardigheden
- 4 complexere taken

1 *Groepswork*: taken die in kleinere groepjes zelfstandig moeten worden uitgevoerd zijn riskanter, omdat ze de leerlingen meer kansen bieden zich aan de directe controle van de docent te onttrekken.

2 *Langere taken*: het lijkt erop dat jongeren zich steeds korter op één taak kunnen concentreren, misschien als gevolg van de zap- en surfcultuur van televisie en internet.

3 *Mondelinge vaardigheden*: deze zijn lastig te trainen, omdat het gesproken woord zo vluchtig is. Wat werd er in de luistertekst nu precies gezegd? Dat is lastig terug te halen in een onrustige en ongeduldige klas. De luistervaardig-

heidsdidactiek is in de praktijk vaak armetierig: vaak weinig of geen voorwerk, een tekst met simpele vragen met veel raadkans (ja/nee- of juist/onjuist-opgaven, vragen met korte antwoorden of tweekuizevragen), en behalve controle van de antwoorden weinig of geen nawerk.

Bij gespreksvaardigheid zijn feedback geven en beoordelen lastig en tijdrovend. Je kunt niet lang met één leerling bezig zijn en de rest van de klas laten wachten. Zo ontstaat schriftelijke toetsing van gespreksvaardigheid. Maar als je schriftelijk toetst, waarom zou je dan mondeling oefenen? Zo blijft spreken een toevallig bijproduct van een op schrijven gericht vto, zoals het al heel lang was. En dat terwijl de maatschappij een intensieve training van de mondelinge vaardigheden wenst en de kerndoelen en de examenprogramma's die ook vragen.

- 4 *Complexere taken:* gespreksvaardigheids- en schrijfvaardigheidstaken zijn per definitie complexer dan deelvaardigheidstaken zoals woordjesoverhoringen of grammaticaoefeningen. Bij schrijven en spreken is het lastig om leerlingen duidelijk te maken wat er precies van ze gevraagd wordt en waar ze allemaal op moeten letten. Vooral bij spreektaken is de feedback vaak onsystematisch, de beoordeling blijft meestal globaal.

Als de leerlingen niet intrinsiek gemotiveerd zijn, moet de leraar meer extrinsiek motiveren. Dit gaat via beoordeling en cijfers, omdat de beoordelingsbevoegdheid het ultieme disciplineringsmiddel van de leraar is. Het onderwijs wordt dan minder een leerproces, gericht op dat wat geleerd moet worden, en meer een 'handeltje': de leerlingen willen wel iets doen, maar alleen in ruil voor een cijfer, dat uiteindelijk moet resulteren in een overgang, een diploma. In zo'n zakelijke, calculerende, op 'handel' gebaseerde verhouding tussen leraar en leerlingen hebben beide partijen belang bij helderheid. Dat versterkt hun gezamenlijke voorliefde voor minder complexe taken en hun neiging om het te houden op overzichtelijke opgaven waarbij maar één antwoord goed is, zodat er niet teveel discussies en onderhandelingen over de beoordeling hoeven te ontstaan. Gewoon flink wat schriftelijke woordjes- en grammaticaoeverhoringen, dat is heldere en goed controleerbare stof. Dit gaat ten koste van communicatieve taken, die juist complex zijn en bijna altijd worden gekenmerkt door de mogelijkheid van meerdere antwoorden of realiseringen.

Ook onderwijstradities spelen een rol. Het is een bekend en alleszins begrijpelijk feit dat een beginnend docent zich aanpast aan de omgeving, aan wat de collega's denken, zeggen en doen. Onder hen bestaan veel verschillen van opvatting. Niet iedereen gaat meteen, van harte of echt mee in alle vto-vernieuwingen.

En het allermoeilijkste blijft altijd: je losmaken van de manier waarop je zelf op school en in je studie de vreemde taal geleerd hebt, je realiseren dat die

aanpak jou blijkbaar lag, want anders had je dat vak niet gekozen, en je realiseren dat er mensen zijn die anders tegen taal aankijken en die gebaat zijn bij een andere aanpak. Dat is een belangrijke oorzaak van de taatheid waarmee onderwijstradities als het ware ondergronds van lerarengeneratie tot -generatie doorwoekeren en een eigen cultuurtje continueren, dat lang niet iedere leerling aanspreekt.

2.11 Een goede mix en de doeltaal als voertaal

Als je je verdiept in onderzoek van taalverwerving en van vto, dan word je steeds sceptischer. Als je precies weet hoe mensen talen leren, kun je daaruit afleiden hoe het optimale taalonderwijs in elkaar moet zitten. Maar de werkelijkheid is dat ook de wetenschappers dat bij lange na niet weten en kunnen. Weliswaar komt er steeds meer kennis over taalverwerving beschikbaar, maar die leidt vooral tot het inzicht dat die nog lang niet toereikend is om er vto op te baseren. Het vto dat in de praktijk gerealiseerd wordt, is het resultaat van een beetje kennis over taalleerprocessen, maar vooral van veel intuïtie, maatschappelijke processen en historisch gegroeid toeval.

Waar de meeste deskundigen het tegenwoordig wel over eens zijn, is dat vto natuurlijke verwerving niet kan vervangen. Het kan wel de natuurlijke verwerving op gang brengen, op gang houden, vergemakkelijken en versnellen. Het kernproces is natuurlijke verwerving, dus het staat vast dat daarvan ook in vto een flinke portie hoort te zitten. Iets van 'onderdompeling' in het 'taalbad', de bron en de motor van de natuurlijke verwerving, moet ook gerealiseerd worden in het vto. Veel leerlingen pikken op die manier het meeste op en leren zo soms nog meer *ondanks* dan *dankzij* het vto dat ze krijgen.

Maar hoe belangrijk ook, het vto kan het niet alleen bij natuurlijke verwerving laten, al was het maar omdat het niet meer dan een klein 'taalbadje' kan bieden. Het kan door beperkingen in tijd en leeromgeving nooit concurreren met een echt 'taalbad' in het doelland. Daarom moet het vto zoveel mogelijk scoren op de punten waarop het beter kan zijn. Die punten zijn, nog eens kort samengevat:

- taalaanbod en productietaken zorgvuldig selecteren en doseren;
- taalgerichte aandacht en taalanalyse in goede dosering trainen;
- goed gedoseerde taalgerichte feedback geven;
- leerlingen strategieën aanleren om taaltaken handiger aan te pakken, en om het eigen taalleerproces te stimuleren en op gang te houden.

Schema 2.4 geeft een globale indeling van taalgebruik in de vreemdetaalles. Hoeveel van wat in de kolommen 2 en 3 staat, gebeurt in de doeltaal? Als de doeltaal daar geen voertaal is, blijft er weinig 'taalbad' over. Juist gesproken, en met name *spontaan* gesproken Duits/Engels/Frans/... krijgen veel leerlin-

gen bitter weinig te horen. En alleen daarmee komt de doeltaal echt tot leven. In de kolommen 2 en 3 heeft de vreemdetaaleraar een essentiële taak die de leergang niet kan vervullen.

1 geprogrammeerd 'taalbad'	2 instructie, taalgerichte feedback	3 organisatorische, disciplinaire en sociale communicatie
■ luisterteksten ■ leesteksten ■ gespreks- en spreekvaardigheidsopdrachten ■ schrijfvaardigheidsopdrachten ■ ...	■ instructies voor oefeningen en opdrachten ■ inleiding op en vragen/opgaven bij luister- en leesteksten ■ uitleg van grammatica, strategieën, gebruik hulpmiddelen (bijv. woordenboek) enzovoort ■ feedback op luister-, lees-, spreek- en schrijfprestaties ■ beoordelingen ■ ...	■ standaardaanwijzingen: begin van de les, nieuw lesgedeelte, boek pakken, huiswerk, einde les, enzovoort ■ complimenten, ge-/verboden, waarschuwingen, strafdreigingen, strafopleggingen ■ praatjes met de klas of groepjes of met individuele leerlingen ■ ...

Schema 2.4 Soorten communicatie in de vreemdetaalles

De natuurlijke neiging is om de moedertaal te gebruiken in de situaties waarin de inhoud goed moet overkomen (bijvoorbeeld uitleg van grammatica en feedback) en waarin de communicatie persoonlijker wordt (bijvoorbeeld bij waarschuwingen en straf). Dat zijn situaties uit de kolommen 2 en 3. In tweetalig onderwijs (CLIL) gaat de overdracht van vakinhoud én de meer persoonlijke communicatie met individuele leerlingen in de doeltaal. Kan dat dan niet in het vto? Voor die uitdaging staat de vreemdetaaleraar als specialist.

'Zwemles' in het vto betekent: veel in het taalbad, en er geregeld even uit voor een oefening op het droge. En dat in een goede mix. Niet: *de goede of de beste mix*, want die bestaat niet, alleen al omdat er verschillende taalleertypes onder de leerlingen zijn. Maar je kunt er wel voortdurend op bedacht zijn dat je aan het mixen bent, en je rekenschap geven van de 'droge' en de 'natte' ingrediënten.

3

Luisteren en lezen: hoe dat werkt, en oefenparameters

3.1 Taal begrijpen: bottom-up en top-down

Luisteren en lezen werden vroeger wel de 'passieve' vaardigheden genoemd, in tegenstelling tot de 'actieve' vaardigheden spreken en schrijven. Die verouderde aanduidingen suggereren geheel ten onrechte dat je bij het luisteren en lezen passief zou zijn. Daarom spreken we liever van receptieve en productieve vaardigheden.

Wat doen die luisteraar en de lezer precies? Er komen in het ene geval klanken binnen, in het andere geval letters. De luisteraar of lezer moet uit de klanken of letters opmaken welke woorden bedoeld zijn. Uit de woorden kan hij de betekenis van de zinnen opmaken. Uit de zinnen kan hij de betekenis van de tekst opmaken. Maar zo simpel ligt het niet helemaal. De context kan talig zijn, maar ook situatief. Als iemand mij aan het vertellen is over de straat waar hij als kind woonde, dan is dat een talige context, van waaruit ik de zin 'Daar stond vroeger een kastanjeboom' prima begrijp. Maar stel dat iemand mij over zijn auto vertelt: 'Hij gaat nu wel te veel kosten, ik moet maar eens over een nieuwe denken. Daar stond vroeger een kastanjeboom.' In de strikt talige context is dat onlogisch en onbegrijpelijk. Maar met kennis van de situatieve context is er geen probleem: het gesprek vindt in de auto plaats en mijn gesprekspartner wijst naar een plek waar we net langs rijden.

Noch bij het luisteren noch bij het lezen registreer je echt alle klanken en alle letters. Let eens op wat mensen in werkelijkheid zeggen, en hoe je daar als luisteraar toch betekenis aan kunt geven. 'Betekenis geven' is 'begrijpen', maar het is duidelijk iets actiefs. Een spreker kan ongearticuleerd mompelen: 'Dawweekeikooknie.' Interpreterend vanuit de context maakt een luisteraar daarvan: 'Dat weet ik eigenlijk ook niet'.

Ook bij het lezen registreer je lang niet iedere letter. Het zijn niet de slechtste lezers die allerlei type- en zetfouten niet zien. Uit empirisch onderzoek naar oogbewegingen is bekend dat geoefende en efficiënte lezers hun blik niet gelijkmatig langs alle opeenvolgende letters laten glijden, maar kleinere of grotere eenheden (woorden, maar ook woordgroepen en korte zinnen) kort