

11 *Kennis van land en samenleving, interculturele vorming*

- Aandacht voor kls/interculturele vorming;
- aparte leerlijn of geïntegreerd in luister- en/of leesteksten;
- indien geïntegreerd aparte aandacht in begripscontrole of opdrachten;
- alleen aandacht voor informatie en reproductie daarvan of (ook) voor verwerking;
- opzoekvaardigheid;
- afleidvaardigheid;
- houdingen;
- ...

12 *Docentenmateriaal*

- Didactische verantwoording;
- toelichtingen bij oefeningen;
- antwoorden en suggesties bij teksten en oefeningen;
- toetsen;
- ...

Tekststructuur (opbouw van de tekst) en *strategieën en hulpvaardigheden* zijn in deze lijst aangeduid bij de vaardigheden waar ze het best bij passen, maar kunnen natuurlijk ook aparte aandachtspunten zijn.

Naast deze sterk vakgerichte criteria kunnen ook meer algemeen onderwijskundige aspecten aan de orde komen, zoals mogelijkheden tot zelfstandig werken, de mate waarin leerlingen tot samenwerking gestimuleerd worden, reflectie op eigen voortgang en eigen leerstijl, voorbereiding op zelfstandige voortzetting van het (taal)leerproces, enzovoort.

7

Het vto in maatschappelijk perspectief

7.1 *Waarom eigenlijk vto?*

Een vreemdetaaldocent heeft met meer te maken dan alleen met taalvaardigheidstraining, oefeningstypes, grammatica, natuurlijke versus gestuurde taalverwervingsprocessen en wat dies meer zij. Bij lesgeven komt nog heel wat meer om de hoek kijken. Onderwijs is een sociaal en maatschappelijk gebeuren. De meeste vreemdetaaldocenten worden door de staat betaald, dus van belastinggeld dat door de burgers wordt opgebracht. Dat komt natuurlijk door het feit dat enkele moderne vreemde talen schoolvakken zijn. Trouwens, ook commercieel vto wordt beïnvloed door de didactiek van de schoolvakken. Dat vreemde talen op het schoolrooster staan en dat er dus vreemdetaallessen moeten zijn, lijkt in onze tijd vanzelfsprekend. Maar dat is het niet als je in de geschiedenis terugkijkt naar de tijd waarin de beroepsgroep van vreemdetaaldocenten ontstaan is. Die terugblik is vooral verhelderend als je ziet onder welke omstandigheden dat gebeurde.

Even vanzelfsprekend lijkt het hedendaagse antwoord op de vraag, waarom leerlingen van bepaalde schooltypes één of meer vreemde talen moeten leren: natuurlijk om met sprekers van die talen te kunnen communiceren. Maar een korte terugblik leert dat dat antwoord eigenlijk pas kort, namelijk drie tot vier decennia geleden, voor iedereen zo vanzelfsprekend is geworden.

Als we nu als beroepsgroep van vreemdetaallessen met z'n allen belijden dat we de vreemde taal onderwijzen als communicatiemiddel, dan hebben we ook een maatschappelijke verplichting om dat zo goed mogelijk te doen. Dat betekent een verplichting om het erover eens te worden wat kwaliteit is in ons beroep. Dat betekent ook dat we ons ervan bewust zijn dat de opvattingen over wat kwaliteit is, veranderen met de tijd. Immers, de maatschappij verandert, de behoeften veranderen en daarmee de opdracht van de maatschappij aan ons als beroepsgroep. Ook de inzichten over hoe talen geleerd worden, veranderen. Dus kwaliteit van het vto is geen gegeven dat eens en voor altijd vaststaat. (Zelf)kritiek en vernieuwing zijn onontbeerlijk. Het vak bijhouden en meegaan met de ontwikkelingen vraag je van je automonteur, je tandarts

en je belastingconsulent, maar natuurlijk ook van jezelf als vreemdetaaldocent.

7.2 Geschiedenis van het vto in Nederland: een korte schets

Geschiedenis is niet bij iedereen populair. Je hebt als docent immers al meer dan genoeg aan je hoofd met je lessen van vandaag en morgen. Wat overmorgen moet gebeuren, zien we dan wel weer. En wat gisteren of vorig jaar aan de hand was, laat staan tien of honderd jaar geleden, dat lijkt al helemaal irrelevant. Toch – die open deur moet maar weer eens ingetrapt worden – zijn veel toestanden en heilige overtuigingen van vandaag pas goed te doorzien en te begrijpen als je inziet dat ze deels voortzettingen zijn van de toestanden van gisteren, en deels reacties daarop. Dat inzicht helpt om nieuwe ontwikkelingen, ideeën, wensen en eisen die op jou als vreemdetaaldocent afkomen, op hun waarde te schatten.

7.2.1 De 'moderne' vreemde talen als schoolvakken

Waarom zeggen we eigenlijk 'moderne vreemde talen'? 'Vreemde talen' is toch duidelijk genoeg? Voor het antwoord moet je terug in de geschiedenis. De oudste vorm van vto in onze Europese beschaving is het onderwijs in de klassieke talen, vooral het Latijn. Dat was zo'n tweeduizend jaar lang de taal van religie, wetenschap en cultuur. Pas aan het eind van de middeleeuwen begonnen, met de opkomst van de burgerlijke cultuur, de volkstalen langzamerhand enig prestige te krijgen. Maar het duurde nog heel lang, namelijk tot in de tweede helft van de negentiende eeuw, totdat naast de klassieke ook de moderne vreemde talen een vaste positie kregen in het onderwijs. Nu, zo'n anderhalve eeuw later, hebben Frans, Duits en Engels geen concurrentie meer te vrezen van de klassieke talen – maar zelfs in de vmbo-sector, waar Latijn en Grieks geen enkele rol spelen, spreekt men nog steeds van de 'moderne' vreemde talen.

De oudste en vanouds hoog in aanzien staande vorm van voortgezet onderwijs in Nederland was de Latijnse school. Daar stonden praktisch alleen Latijn en Grieks op het rooster. Het was een schooltype voor kinderen die voorname beroepen als dominee of advocaat ambieerden. Ieder stadsbestuur met enig gevoel van eigenwaarde onderhield zo'n Latijnse school, ook al zat er vaak maar een handjevol leerlingen op.

Daarnaast bestonden in Nederland al sinds de zestiende eeuw de zogenoemde Franse scholen, waar de beter gesitueerde burgers hun kinderen na vier, vijf of zes jaar lagere school naartoe stuurden om ze voor te bereiden op een loopbaan in handel, nijverheid of bij de overheid. Het waren particuliere ondernemingen, vaak kostscholen, goedgekeurd door het stadsbestuur. Zoals

de naam al zegt was Frans er een belangrijk vak, naast Nederlandse taal, rekenen, geschiedenis en aardrijkskunde. Vanaf de achttiende eeuw werden ook Duits en Engels aangeboden.

Aardig detail: de drie traditionele schooltalen Frans-Duits-Engels werden lange tijd vaak in deze volgorde genoemd. Waarom eigenlijk? Waarom niet Engels voorop, als veruit de belangrijkste vreemde taal van vandaag? Waarom niet alfabetisch? De verklaring ligt wederom in de geschiedenis. De volgorde Frans-Duits-Engels was tot kort na het eind van de Tweede Wereldoorlog hun rangorde in de scholen. Die rangorde komt overeen met de opeenvolging van perioden waarin Frankrijk, Duitsland en Engeland in economisch, politiek en cultureel opzicht domineerden – en hun leidende positie weer verloren. De dominantie van het Engels als wereldtaal en lingua franca na de Tweede Wereldoorlog is vooral aan de Verenigde Staten te danken.

In vroeger eeuwen boden buiten de Franse scholen ook zelfstandige 'taalmeesters' hun diensten aan, vaak native speakers. Hun onderwijs was, net als dat op de Franse scholen, meestal praktisch van aard en op productieve taalbeheersing gericht: correspondentie zowel voor de handel als privé, en conversatie, het spreken van de taal. Dit was in het Latijnsonderwijs veel minder het geval. Latijn was eeuwen lang een levende lingua franca die door intellectuelen werd geschreven en gesproken. In Nederland had het als kerktaal na de reformatie afgedaan. Wel was het nog enkele eeuwen de taal van de wetenschap. Pas in 1876 werd het Latijn als universiteitstaal in Nederland officieel afgeschaft. Maar het onderwijs op de Latijnse school was en bleef altijd sterk gericht op het lezen van de teksten van de klassieke schrijvers.

Onderwijs en vooral taalonderwijs had aanzien en status als het gericht was op klassieke culturele waarden. Maar in de negentiende eeuw namen techniek en handel een hoge vlucht. De maatschappelijke behoefte aan exacte vakken en moderne vreemde talen groeide sterk. In Pruisen ontstonden moderne schooltypes voor voortgezet onderwijs, 'die höheren Real- und Bürgerschulen'. Naar dat voorbeeld ontwikkelde in Nederland minister Thorbecke de 'Hoogere Burgerschool' (hbs), die met het aannemen van de Wet op het Middelbaar Onderwijs in 1863 werd ingesteld. Dat was een mijlpaal in de geschiedenis van het Nederlandse secundaire onderwijs.

De hbs was door Thorbecke bedoeld als eindonderwijs voor de kinderen van de burgerklasse, die daarmee voorbereid werden op beroepen en functies in de maatschappij. Daarom kregen – zéér modern voor die tijd – niet de klassieke talen, maar wel drie moderne vreemde talen een vaste plaats in de eindexamens. De hbs werd al snel voor veel leerlingen een voorbereiding op hbo-achtige vervolgoopleidingen, later op natuurwetenschappelijke, en nog later ook op sociaalwetenschappelijke universitaire studies, toen die zich begonnen te ontwikkelen.

Maar voor de traditionele, hoog aangeschreven studies in oude talen, theologie en rechten bleef een klassieke vooropleiding nodig. In 1876, dertien jaar

na de inrichting van de hbs, werd ook de verouderde en allang kwakkelende Latijnse school grondig gemoderniseerd tot het gymnasium. Ook hier werden drie moderne vreemde talen, en ook wiskunde en natuurwetenschappelijke vakken, verplicht.

7.2.2 De opleiding tot leraar Frans, Duits, Engels

Met de hbs in 1863 en het nieuwe gymnasium in 1876 kreeg de beroepsgroep van leraren Frans, Duits en Engels plotseling een officiële status in dienst van de overheid. Dat was een groot verschil met de zelfstandige taalmeesters en de vrije ondernemers van de Franse scholen. Er kwam een bevoegdheidsregeling, net als voor andere moderne vakken als wis-, natuur- en scheikunde: de zogenoemde middelbaaronderwijs-aktes (mo-aktes). Daar werden staats-examens voor ingesteld. Maar de studie ervoor liet de staat over aan de vrije markt. Wie een mo-akte wilde halen – het waren meestal lagereschoolonderwijzers die hogerop wilden –, zocht een collega op die de akte al had en een paar bijlessen gaf. Vanaf circa 1910 werden particuliere mo-opleidingsinstituten opgericht, die 's avonds en op zaterdagmiddag (want zaterdagochtend was er nog school) cursussen aanboden. De examens en dus ook de opleidingen richtten zich op de vakinhoud, niet op de didactiek. Bij de moderne vreemde talen namen grammatica en vertalen een zeer belangrijke plaats in.

Relatief laat, internationaal gezien, waren in Nederland de moderne talen erkend als academische disciplines. In 1797 werd Matthijs Siegenbeek benoemd op een nieuwe leerstoel voor Nederlandse taal en welsprekendheid in Leiden. Pas in 1881, 1884 en 1885 werden in Groningen de eerste hoogleraren in de Duitse, Franse en Engelse taal- en letterkunde benoemd. Deze vernieuwing was mogelijk gemaakt door de wet op het hoger onderwijs van 1876, met de beweegreden dat voor de moderne vreemde talen op het nieuwe gymnasium ook academisch opgeleide leraren moesten komen. Toch bleven nog veertig jaar lang de drie moderne vreemde talen op de universiteit alleen maar bijvakken. Pas in 1921 werden ze erkende academische disciplines waarin men ook kon afstuderen.

Nog heel lang daarna – tot midden jaren tachtig – werden verreweg de meeste universitaire studenten Duits, Engels en Frans leraar. Vanaf 1955 was een 'pedagogisch-didactische aantekening' op het doctoraal diploma nodig voor de onderwijsbevoegdheid, maar de eisen daarvoor stelden heel weinig voor. Pas in 1987 ging een eenjarige lerarenopleiding van start. Maar ook al waren de universitaire taal- en letterkundestudies voor de mvt ingesteld met het oog op de school, ze wilden wetenschappelijke disciplines zijn en blijven, uitdrukkelijk *niet* gericht op de school. Het was in feite omgekeerd: de schoolvakken richtten zich op de universitaire studies. Daaraan ontleenden ze hun status. De schoolvakken Duits, Engels, Frans waren voor een groot deel ingericht als een soort vooropleiding voor een studie in de Duitse, Engelse, Franse

taal- en letterkunde, ook al kozen de meeste leerlingen voor heel andere vervolgoopleidingen en loopbanen.

Voor het lager onderwijs had zich al vroeg in de negentiende eeuw een officiële, geprofessionaliseerde lerarenopleiding ontwikkeld: de 'kweekschool' (later 'pedagogische academie', nog weer later de 'pedagogische academie voor het basisonderwijs', afgekort pabo). Maar voor het voortgezet onderwijs ontstond zo'n voltijds lerarenopleiding in Nederland pas heel laat, namelijk in het kader van de vernieuwingen van de Mammoetwet (1968). Vanaf 1970 gingen de 'nieuwe lerarenopleidingen' (nlo's) voor tweedegraads leraren van start (later werden dat de educatieve faculteiten of instituten in het hbo).

Het Nederlandse vto is heel lang voor een aanzienlijk deel gegeven door bezitters van een mo-akte. Maar de eisen voor de mo-examens waren afgeleid van de universitaire studies en omvatten nauwelijks pedagogische en vreemdetalendidactische kennis en vaardigheden. Dat was historisch zo gegroeid, doordat de mo-akte gedacht was als extra kwalificatie voor onderwijzers die de kweekschool doorlopen hadden en daar al pedagogisch opgeleid waren. Maar vreemdetalendidactiek hadden ze daar niet gehad en kregen ze ook in de mo-opleiding niet of mondjesmaat. Terwijl die vakdidactiek zich bijvoorbeeld in Duitsland vanaf het eind van de negentiende eeuw gestaag ontwikkelde, bestond er in Nederland weinig belangstelling voor. 'Je vak' was de vakinhoud, vooral grammatica en vertalen. Als je 'je vak' maar goed beheerste, leerde je het lesgeven vanzelf wel in de praktijk, was de overheersende gedachte.

7.2.3 Meer dan honderd jaar grammatica-vertaalmethode

Waarom leunden de moderne schoolvakken zo tegen de academische studies aan? De negentiende-eeuwse leraren moderne vreemde talen moesten zich afzetten tegen hun voorgangers, de leraren aan de Franse scholen en de taalmeesters, die weinig sociaal prestige hadden. Heel veel prestige hadden de klassieke talen met hun meer dan tweeduizendjarige cultuurtraditie. Daar moesten de leraren moderne talen iets tegenover stellen. Dat deden ze onder andere door hun vakken 'levende talen' te noemen, vergelijk de in 1911 opgerichte Vereniging van Leraren in Levende Talen, nu nog steeds de beroepsorganisatie voor leraren moderne vreemde talen en Nederlands. Die naam was natuurlijk een steek onder water in de richting van de 'dode' talen Latijn en (klassiek) Grieks.

Maar evengoed deden de leraren moderne vreemde talen in hun lespraktijk zoveel mogelijk hun collega's klassieke talen na. Het vak diende immers, om in aanzien te staan, wetenschappelijk gefundeerd te zijn. Dat betekende toentertijd dat het om de teksten van 'klassieke' schrijvers moest gaan, dat wil zeggen om erkende, oudere Franse, Duitse en Engelse literatuur. Inhoud en

taal van die teksten waren studieobject van de academische taal- en letterkunde, en dat deden de nieuwe schoolvakken Frans, Duits en Engels dus na.

In de klassieketalenstudie had de grammatica altijd al een prominente plaats ingenomen als 'fundament van de taal'. In de Latijnse scholen had zich na de middeleeuwen de grammatica-vertaalmethode ontwikkeld. Men kende zelfs een grote waarde toe aan het bestuderen van de grammatica op zichzelf, uitdrukkelijk afziend van de mogelijke praktische waarde ervan om de taal correct te kunnen gebruiken. In de hele negentiende en de eerste helft van de twintigste eeuw sprak men van de 'formele vorming' die men opdeed door de grammatica te bestuderen. Het argument was dat men zich daarmee oefende in het logisch denken. Daarvoor zou de grammatica van het Latijn zich bijzonder lenen.

Het onderbouwprogramma bestond grotendeels uit een grondige behandeling van de basisgrammatica, die toen een enorme omvang had, voor huidige begrippen. De leerlingen moesten heel veel regels en rijtjes uit het hoofd leren, opzeggen en in de proefwerken opschrijven. De regels werden geoefend en getoetst in vertaalzinnen. Daarnaast werden eenvoudige teksten gelezen, dat wil zeggen voorgelezen en woord voor woord, zin voor zin in het Nederlands vertaald.

In de bovenbouw werd op de hbs de basisgrammatica herhaald en nog wat uitgebreid; op de hbs-A, gericht op handel en administratie, moesten ook brieven geschreven worden. Daarnaast stond ook literatuurgeschiedenis op het programma. Deze werd mondeling geëxamineerd. Het spreken in de vreemde taal ging zodoende voornamelijk over literatuurgeschiedenis en gelezen boeken. Ook in het '(meer) uitgebreid lager onderwijs' (mulo of ulo), dat in de tweede helft van de negentiende en het begin van de twintigste eeuw de Franse scholen verdrong en een hoge vlucht nam, ging het ongeveer zo, met dien verstande dat literatuurgeschiedenis hier niet voorgeschreven was, en het bleef bij het lezen van meer eigentijdse en toegankelijke boekjes.

De eindexamens Frans, Duits en Engels van het gymnasium bestonden uitsluitend uit een schriftelijke vertaling van een (populair-)wetenschappelijke tekst, meestal over geschiedenis of literatuurgeschiedenis, uit de vreemde taal in het Nederlands – later werd dat 'in goed Nederlands'; daar is nog veel discussie over geweest. Literatuurgeschiedenis werd op het gymnasium dus niet geëxamineerd. De leraren daar waren wel aan hun stand verplicht om er het nodige aan te doen, maar genoten daar volledige vrijheid in.

Op (m)ulo en hbs werd ook naar de maatschappelijke praktijk gekeken. Daar werden brieven geschreven, voornamelijk handelscorrespondentie. Maar ook dat rechtvaardigde een zwaar accent op de grammatica in het programma. Het spreken van de vreemde taal in alledaagse situaties werd alleen van belang geacht voor 'kelners en handelsreizigers', zoals men neerbuigend zei. Wat men in het voortgezet onderwijs aan spreken deed, werd opgehangen aan literatuurgeschiedenis en gelezen boeken. Verder moesten de leerlingen

af en toe voordrachten (spreekbeurten, presentaties) houden. Voorlezen zag men als de belangrijkste oefenvorm voor mondeling taalgebruik. Aan de kwaliteit van de spreekvaardigheid stelde men weinig eisen, omdat men er geen didactiek voor had. Spreken was en bleef in feite een toevallig bijproduct van een op lezen en schrijven gericht vto.

7.2.4 Jaren zeventig: de Mammoetwet en de audiolinguale methode

In 1968 werd met de invoering van de Mammoetwet het voortgezet onderwijs in Nederland grondig hervormd. Het middelbaar algemeen voortgezet onderwijs (mavo) werd de opvolger van de drie- of vierjarige (m)ulo-school. Het hoger algemeen voortgezet onderwijs (havo) was in zekere zin een kruising van twee oudere schooltypes, namelijk de vijfjarige hbs en de eveneens vijfjarige 'middelbare meisjesschool' (mms). De havo geeft geen toegang tot de universiteit zoals de hbs voor een aantal vakken deed, maar tot het hoger beroepsonderwijs. Het vwo (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs, ook atheneum genoemd) werd de opvolger van het zesjarige gymnasium. De vakkenpakketten werden sterk veranderd en er moesten nieuwe examenprogramma's komen.

Voor de vreemde talen viel die vernieuwing samen met de omstandigheid, dat in het buitenland sinds de Tweede Wereldoorlog de audiolinguale methode ontwikkeld was en terrein gewonnen had (zie ook paragraaf 6.3 *Methode, aanpak, benadering*). De voorvechters daarvan keerden zich tegen de grammatica-vertaalmethode, zoals die door de academische taal- en letterkunde van oudsher uitgedragen werd. Niet de geschreven taal is de eigenlijke taal, en de gesproken taal daarvan een minderwaardige variant, nee, men zag in dat de gesproken taal de eigenlijke taal is. Vooral die moest geleerd worden. Centraal doel moest niet – of tenminste niet alléén – de bestudering van de erkende, klassieke literaire teksten zijn, maar de praktische beheersing van de taal in alledaagse situaties. Die beheersing moest bereikt worden zonder dat expliciete grammaticaregels uit het hoofd geleerd en opgezegd werden. In het natuurlijke taalverwervingsproces spelen zulke regels immers ook geen enkele rol. Om het verwervingsproces te versnellen moesten de grammaticale structuren van de vreemde taal ingeslepen worden met behulp van mondelinge structuuroefeningen ('pattern drills') in het talenpracticum, toentertijd een nieuwe technische ontwikkeling. Net als in natuurlijke taalverwerving moest er niet vertaald worden; het vto moest eentalig zijn.

De nieuwe mvt-examenprogramma's voor mavo, havo en vwo van 1970 vielen bijzonder summier uit; ze vermeldten praktisch alleen dat de vier taalvaardigheden (plus – voor havo en vwo – 'inzicht in en kennis van literatuur') getoetst moesten worden. Toch betekende dit voor de Nederlandse vreemdetaaldocenten een aardverschuiving of in elk geval een forse verandering,

de grootste sinds honderd jaar. Het ging niet meer om vertalen uit en naar de vreemde taal als prominente oefen- en toetsvorm.

Voor alle schoolvakken werd besloten dat de helft van het cijfer bepaald moest worden door een centraal schriftelijk examen, de andere helft door een schoolexamen. Het centraal schriftelijk examen moest in principe over de hele examenstof gaan. Hoe moest dat voor de vreemde talen? In het buitenland (met name Zweden) had men leesvaardigheidstoetsen ontwikkeld die centraal en machinaal gescoord konden worden, door van meerkeuzevragen gebruik te maken. Om praktische redenen koos de overheid ervoor om het centraal examen voor de vreemde talen alleen uit leesvaardigheid te laten bestaan. De inrichting van het schoolexamen voor de drie overige vaardigheden en literatuur liet men aan de scholen over.

De gevolgen van de nieuwe examenprogramma's waren onmiddellijk zichtbaar in de leergangen. Weliswaar werd de audiolinguale soep in Nederland niet zo heet gegeten als ze werd opgediend. De expliciete grammaticaregels verdwenen niet. Maar wel drong nu bij de leraren breed het besef door dat het niet gaat om het opzeggen van grammaticaregels, maar om het toepassen ervan. In overhoringen en repetities werden sindsdien veel minder uit het hoofd geleerde grammaticaregels, verbuigingen of rijtjes afgevraagd. Het aantal aangeboden grammaticaregels nam wat af, het aantal grammaticaoefeningen nam toe. De scholen schaften talenpractica aan om die mondeling te oefenen. Maar helaas, deze moderne techniek bleek niet het verlossende antwoord op de grote vraag: hoe maken we de leerlingen spreekvaardig? De apparatuur raakte al gauw defect en verstofte. Al snel werd weer zoals vanouds overwegend schriftelijk geoefend.

Wel hadden de vertaalzinnen plaatsgemaakt voor (eentalige) invul-, omvorm- en vervangoefeningen. Onder leesvaardigheid werd nu niet meer verstaan: voorlezen en woord voor woord en zin voor zin vertalen, maar: de vragen beantwoorden die de leergangauteurs bij de teksten bedacht hadden. De hoofdstukken van de onderbouwleergangen begonnen nu niet meer zoals vroeger met een nieuw stuk grammatica, maar met een dialoog in een alledaagse situatie, die van een geluidsband beluisterd kon worden. Toch kwam een echte spreekvaardigheidsdidactiek nog steeds niet van de grond.

7.2.5 Vanaf de tweede helft van de jaren tachtig: de communicatieve aanpak

Voor het lager beroepsonderwijs (lbo) bleef tot 1986 een apart examenprogramma bestaan. In dat jaar werd, om lbo en mavo dichterbij elkaar te brengen, een nieuw examenprogramma voor die twee schoolsoorten samen ingevoerd. Bij de mvt werd nu de term 'gespreksvaardigheid' ingevoerd. Daarmee werd het dialogische en alledaagse karakter benadrukt van wat tot dusver 'spreekvaardigheid' heette. Dit examenprogramma had een behoorlijke in-

vloed op de vto-praktijk in communicatieve richting. De basisvormingskern-doelen van 1993 bevestigden deze communicatieve trend. Ze zorgden ervoor dat de vaardigheden nu al in de onderbouw moesten worden geoefend en getoetst. Niet langer overheerste de opvatting dat in de onderbouw de 'basis' gelegd moest worden met grammatica en woordjes, om pas in de bovenbouw toe te komen aan 'normaal' taalgebruik.

De audiolinguale methode had, bij alle verschillen met de grammatica-vertaalmethode, één belangrijk element daarvan behouden, namelijk het grote belang dat gehecht werd aan de 'grammaticale basis', die in de onderbouw gelegd moest worden. De audiolinguale methode had alleen andere opvattingen over de *manier waarop* die 'basisgrammatica' geleerd moest worden. Wel introduceerde ze het praktisch gebruik van de taal in alledaagse situaties als doel. Dat namen de aanhangers van de communicatieve aanpak over, maar ze keerden zich tegen de centrale rol van de grammatica. Dat was een kleine revolutie in het Nederlandse vto.

Het accent werd nu verlegd naar het uit het hoofd leren en reproduceren van idioom, zinnen en (delen van) gesprekken. Opmerkelijk is dat de vreemdetaallessen daarmee in feite teruggrepen op de eerder versmide methoden van de Franse scholen en de 'taalmeesters' van weleer.

Een merkwaardige tegenspraak – en overblijfsel van de vto-traditie – is dat de meeste vreemdetaaldocenten wel de communicatieve uitgangspunten belijden, inclusief het belang van mondeling taalgebruik, maar dat voor velen het gebruik van de doeltaal als voertaal in de les nog steeds niet vanzelfsprekend is. Vanouds werd immers in de les *over* de vreemde taal – vooral de grammatica – gesproken en niet *erin*. Spreken is, historisch gezien, nog maar kort geleden een serieus doel geworden.

Een echte, praktisch bruikbare gespreksvaardigheidsdidactiek is nog altijd niet ontwikkeld. Veel 'gespreks'-vaardigheidsoefeningen en zelfs -toetsen worden schriftelijk gedaan. Zal de (spreekende en spraakherkende) computer hier verandering in kunnen brengen? De kerndoelen en de examenprogramma's hebben ruimte gemaakt voor de gespreksvaardigheid door de schrijfvaardigheid naar de zijlijn te schuiven. Die krijgt dus minder aandacht, inclusief de grammatica die vroeger voor het schrijven zo belangrijk geacht werd. Op het gebied van de leesvaardigheidsdidactiek is sinds de jaren tachtig flink wat gebeurd: de leesstrategieën zijn niet van de lucht. Maar de luistervaardigheidsdidactiek is daarbij achtergebleven. De mondelinge vaardigheden blijven een stief- en zorgenkindje.

Schema 7.1 geeft een overzicht van verschillen en overeenkomsten tussen de grammatica-vertaalmethode, de audiolinguale methode en de communicatieve aanpak. Zie ook paragraaf 6.3 *Methode, aanpak, benadering*.

	grammatica- vertaalmethode	audiolinguale methode	communicatieve aanpak
periode in Nederlands vto	19e eeuw tot ca. 1970/75	tot ca. 1986/90	tot heden
soort te leren taal	geschreven taal	primair gesproken taal, secundair geschreven taal	gesproken en geschre- ven taal gelijkwaardig c.q. afhankelijk van doel(groep)
leerdoel(en)	geschreven teksten van klassieke schrij- vers lezen en daar- over schrijven en evt. spreken	mondelinge en schrif- telijke contacten met doeltaalsprekers	mondelinge en schrif- telijke contacten met doeltaalsprekers
rol moedertaal	moedertaal even belangrijk als doeltaal; vertalen in beide rich- tingen	moedertaal en verta- len taboe (in theorie, niet in de praktijk)	moedertaal mag (als hulpmiddel en ter ver- gelijking met doeltaal)
grammatica	'kern', 'fundament'; regels uit het hoofd leren en toepassen in (vertaal)zinnen	nog steeds belangrij- ke plaats; (in theo- rie) geen expliciete regels (in de praktijk wel, maar ze werden minder uit het hoofd geleerd en meer toege- past in (invul)zinnen)	niet meer centraal, want weinig com- municatief relevant; aanpak nauwelijks veranderd: regels wor- den gegeven, leerling past die toe in (invul) zinnen
woordenschat	tweetalige woorden- lijsten leren, geen onderscheid tussen receptieve en produc- tieve beheersing	woorden werden met grammatica meege- leerd in mondelinge structuuroefeningen; in de praktijk bleven de tweetalige woor- denlijsten bestaan, maar zorgvuldiger sa- mengesteld op grond van frequentie	tweetalige woorden- lijsten, zorgvuldiger onderscheid tussen receptieve en pro- ductieve beheersing; meer aandacht voor uitdrukkingen en zin- netjes
meest voor- komende recep- tieve oefen- vorm(en)	woord voor woord vertalen van doel- taal naar moedertaal; 'luistervaardigheid' onbekend	inhoudsvragen; ook luisterteksten	als bij audiolingua- le methode, maar meer; nu ook lees- en luisterstrategieën en meer aandacht voor tekstopbouw

meest voor- komende pro- ductieve oefen- vorm(en)	vertaalzinnen, die (mondeling) geleerd werden; in bovenbouw werden in bepaalde schooltypes brieven geschreven (vertaald of als geleide opdrach- ten), ook wel opstellen	veel mondeling oefen- nen in structuuroefe- ningen (pattern drills); werd in de praktijk al gauw schriftelijk oefen- nen in invulzinnen; de geoefende grammatica en woorden moesten aansluitend gebruikt worden in transferoe- feningen (geleide of open spreek-/schrijf- opdrachten), maar daar kwam in de praktijk weinig van terecht; in bovenbouw veel geleide briefop- drachten	ook in onderbouw meer spreekopdrach- ten en kleine schrijfop- drachtjes met behulp van geleerde woorden, maar meestal zonder relatie met de geoefen- de grammatica
curriculum- opbouw	hoofdlijn grammatica en woorden; in onder- bouw 'basisgramma- tica'; in bovenbouw herhaling en uitbrei- ding daarvan, plus tek- sten lezen en schrijven (vertalen)	hoofdlijn grammatica en woorden gecombi- neerd met alledaagse situaties en thema's; nog steeds 'basisgram- matica' in onderbouw, herhaald en uitgebreid in bovenbouw	hoofdlijn alledaagse situaties en thema's met daarmee ver- bonden woorden en zinnetjes; grammatica hangt er vaak nogal los bij, alleen gericht op schrijven
hoofdrichting taalleerproces	van klein (elementen) naar groot (tekst), 'synthetisch' taalleer- proces, bottom-up, taal als 'blokkendoos'	in theorie van groot (tekst) naar klein (ele- menten), 'analytisch' taalleerproces, top- down vanuit 'taalbad'; in praktijk nadruk op elementen, transfer naar betekenisvol taalgebruik pas in bo- venbouw	van groot (tekst) naar klein (elementen), 'analytisch' taalleer- proces, top-down vanuit 'taalbad', met wisselwerking top- down en bottom-up; maar afstemming en systematiek behoeven verbetering
werkvormen	klassikaal en indivi- dueel, sterk gestuurd door leraar	klassikaal en indivi- dueel, sterk gestuurd door leraar	ook werk in tweetallen en groepjes

Schema 7.1 Verschillen en overeenkomsten tussen grammatica-vertaalmethode, audiolinguale methode en communicatieve aanpak

7.3 Kwaliteit en vernieuwing in het vto

Hoe zijn de – hiervoor heel kort geschetste – vernieuwingen in het vto tot stand gekomen? Het is een heel ingewikkeld maatschappelijk proces, waarin je toch wel een paar mechanismen kunt onderscheiden.

Maatschappelijke processen worden wat inzichtelijker als je ze ziet als een interactie van groepen, die allemaal hun eigen functies en belangen hebben. Voor het vto spelen een rol:

- de overheid: onderwijspolitici en onderwijsbeleidsambtenaren in Den Haag, de onderwijsinspectie;
- de schoolleidingen;
- de onderwijskundigen en de vto-deskundigen: vto-specialisten van onderwijsverzorgingsinstellingen als SLO, Cito en nascholingsaanbieders, vreemdetalendidactici in lerarenopleidingen, toegepastetaalwetenschappers;
- de leergangauteurs en educatieve uitgevers;
- de leerlingen en hun ouders;
- last but not least: de vreemdetalidocenten.

Simplificerend kun je zeggen dat deze groepen voortdurend om elkaar heen draaien, elkaar proberen 'te duwen en te trekken' en op die manier zorgen dat het onderwijs als geheel en het vto in het bijzonder in beweging blijven, in sommige tijden meer, in andere minder. De volgende schets generaliseert en simplificeert, maar geeft een idee hoe dingen gaan.

7.3.1 De onderwijskundigen, de vto-deskundigen, de leergangauteurs

Waar komen de vernieuwingsideeën vandaan? Voor het onderwijs in het algemeen meestal van *onderwijskundigen*, zoals het idee van zelfstandig (of zelfs autonoom) leren. Als zoiets aanslaat, heeft dat natuurlijk ook zijn uitwerking op het vto. Specifiek voor het vto worden de meeste vernieuwingsideeën ontwikkeld in internationale kringen van *vto-deskundigen*. Hun soortgenoten in Nederland verspreiden deze ideeën via de vakpers, de nascholing, deels via de lerarenopleiding. Met de vakpers en nascholing bereiken ze niet alle vt-leraren, en ze kunnen de praktijk maar moeilijk beïnvloeden. Sommige lerarenopleiders slagen erin sommige van hun pupillen te overtuigen van sommige vernieuwingen, maar het is voor beginnende leraren in de scholen moeilijk hun collega's mee te krijgen met hun ideeën; veel vaker gebeurt het omgekeerde. Ook in de nascholing leert de ervaring: als een nieuw idee al bijval vindt, vragen de leraren vaak meteen om leermateriaal waarin het verwerkt is.

Dat lijkt dus de koninklijke weg: vernieuwingen moeten via de leermiddelen gaan. Maar dat gaat ook niet zo gladjes. *Leergangauteurs* proberen wel-

eens vernieuwingen in hun leergangen op te nemen, maar uitgevers zijn daar meestal terughoudend in, omdat ze bang zijn dat veel leraren geen – of in elk geval niet te veel – veranderingen willen. En ook een vooruitstrevende leergangauteur moet op een gegeven moment inzien: met een vernieuwende leergang die niet verkocht wordt, vernieuw je niks.

7.3.2 De overheid, de leergangauteurs

Om de zoveel tijd zorgen politici en beleidsambtenaren voor een hervorming van het onderwijs. Dat zijn langdurige processen. De Mammoetwet van 1968 was al een jaar of tien, vijftien voorbereid en betekende een heel grondige reorganisatie van het historisch gegroeide Nederlandse onderwijssysteem. Vrijwel meteen na de invoering begonnen de discussies over de zogenoemde 'middenschool', die uiteindelijk, na veel politiek geharrewar en allerlei compromissen, uitmondde in de invoering van de basisvorming in 1993. Die operatie betrof de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Daarna kwam de bovenbouw aan de beurt: in 1998-1999 werd de nieuwe tweede fase havo/vwo ingevoerd, in 1999 het vmbo als vervanging van vbo en mavo.

Dit waren allemaal hervormingen van het schoolstelsel. In Nederland bestaat sinds de schoolstrijd – begonnen in de loop van de negentiende eeuw en beëindigd in 1917 – een traditie dat de overheid zich alleen bemoeit met de regeling van de schooltypes en de aantallen leerjaren, vakken en aantallen lessen daarin, en met de examenprogramma's. Hoe de scholen hun onderwijs binnen die kaders inrichten, is hun vrijheid. Maar na de Mammoetwet is de overheid begonnen meer en meer invloed uit te oefenen op de didactische aanpak. Een duidelijk voorbeeld is het 'studiehuis', een didactische vernieuwing die geen kracht van wet had, maar in de tweede helft van de jaren negentig door de overheid krachtig gepropageerd en gestimuleerd werd, *naast* de wél wettelijke regeling van de tweede fase havo/vwo met de nieuwe vakkenpakketten in de profielen en de nieuwe examenprogramma's voor de vakken. Omstreeks 2005 namen de ontevredenheid en de kritiek op dit beleid toe, culminerend in een parlementair onderzoek in 2007/2008, en daarop gaf de overheid de scholen veel meer vrijheid, ook in de examenprogramma's, haar traditionele sturingsmiddel. In 2007 maakte ze de kerndoelen en de examenprogramma's veel korter, globaler en opener.

Bij elke vernieuwing door de overheid vragen de leraren om nieuwe *leergangen* die voldoen aan de nieuwe eisen. De nieuwe leermiddelen vertonen forse verschillen in de mate waarin ze werkelijk vernieuwend zijn. In Nederland is de leermiddelenmarkt geheel vrij, er bestaat geen overheidscontrole op leermiddelen zoals in veel andere landen. De markt, dat wil zeggen de samenwerking tussen aanbieders en kopers (de leraren en de schoolleidingen), bepaalt de mate van werkelijke vernieuwing. De leergangauteurs kunnen geen vernieuwingen bewerkstelligen die de kopers niet willen.

De *onderwijsinspectie* ziet er namens de overheid op toe dat leraren hun lessen geven in de geest van kerndoelen en eindtermen in examenprogramma's, maar kan in feite niet veel druk uitoefenen zolang een school redelijk scoort op het centraal examen en de resultaten van het schoolexamen daar niet te veel van afwijken.

7.3.3 De schoolleidingen, de leerlingen en hun ouders

Schoolleidingen lieten traditioneel de vakdocenten en vaksecties veel vrijheid om zelf het onderwijs vorm te geven en hun leermiddelen te kiezen. Maar naarmate de schoolorganisaties ingewikkelder worden, en doordat de overheid de scholen meer autonomie en verantwoordelijkheid geeft, zijn de schoolleidingen meer controle en sturing gaan uitoefenen.

Schoolresultaten en tevredenheid van leerlingen en ouders worden steeds belangrijker. Daarbij kunnen de scholen kiezen voor een meer vooruitstrevende of juist behoudende koers, al naargelang de mate waarin ze er het best mee scoren op de onderwijsmarkt. Dit alles betekent dat schoolleidingen zich meer gaan bemoeien met wat traditioneel de competentie van de vaksectie is: de didactische aanpak, de keuze van leergangen, het gebruik van moderne media, en dergelijke.

7.3.4 De leraren, de collega's, de leerlingen

Tussen al deze groepen die het vto beïnvloeden, staan de *leraren*, die natuurlijk ook niet meer – zoals in de vele eenmanssecties die je vroeger had – in hun eentje bepalen welke leergang ze willen gebruiken, hoeveel en welke grammatica ze in de proefwerken vragen enzovoort. Binnen de vaksectie moet veel afgestemd worden. Onderbouw en bovenbouw moeten op allerlei punten tot overeenstemming komen. In toenemende mate moet de sectie voor de ene vreemde taal ook overleggen, coördineren en samenwerken met die voor de andere vreemde talen en Nederlands.

Het meest intensief hebben leraren natuurlijk elke dag met de *leerlingen* te maken. Het dagelijkse samenspel tussen leraren en leerlingen is en blijft het centrale gebeuren in de school. Geen wonder dat leraren zich tegenover andere groepen vaak – en terecht – beroepen op wat in de praktijk met die leerlingen wel kan of niet kan.

7.3.5 De leraren tegenover de andere groepen

Vernieuwingsideeën komen vaak van vto- of andere onderwijsdeskundigen die niet zelf voor de klas staan. Zij worden ervoor betaald om analytisch en kritisch naar het onderwijs te kijken en willen graag scoren op vernieuwingsideeën. Onderwijs politici en -ambtenaren moeten scoren op beleidsdaden,

schoolleidingen op profilering van hun school in de onderwijsmarkt. Dat levert het risico op dat er vernieuwingen gelanceerd worden om de vernieuwing, en niet omdat ze werkelijk nodig zijn.

Maar vernieuwingen moeten wel. De maatschappij is voortdurend in beweging. De school is een maatschappelijk dienstverleningsinstituut, dus de school hoort te reageren op de veranderende eisen die de maatschappij aan de school stelt. De school van nu en het vto daarbinnen zijn niet bepaald ideaal, maar de school en het vto van vijftig jaar geleden zijn in de huidige maatschappij ondenkbaar.

Maar wie stelt vast welke vernieuwingen echt nodig zijn? De wetenschap misschien? Een terugblik leert dat de wetenschappelijke theorieën over hoe mensen talen leren, behoorlijk aan veranderingen en deels aan slingerbewegingen onderhevig zijn. Dat geldt ook voor de consequenties die de vto-deskundigen daaraan verbinden voor de vraag hoe je vto moet geven. Voor een werkelijk wetenschappelijk gefundeerd vto weet de mensheid, dus weten ook de wetenschappers, nog veel te weinig. Bovendien: wetenschappers isoleren telkens kleine stukjes werkelijkheid en analyseren die zo rationeel en grondig mogelijk. Maar leraren moeten voortdurend beslissingen nemen in een heel complexe werkelijkheid, en dat gaat niet alleen op grond van een paar wetenschappelijke vaststellingen of een nieuwe theorie, maar ook op grond van intuïtie en traditie, gestuurd door allerlei groepsverschijnselen en groepsprocessen. De praktijk van het vto hangt per definitie aan elkaar van compromissen. Het vto is wat je noemt een maatschappelijk gebeuren.

Voor een vreemdetaalleraar is het heel moeilijk om een houding aan te nemen tegenover al die verschillende eisen die aan hem gesteld worden, al die druk die van zoveel kanten op hem wordt uitgeoefend. Toch moet hij dat. Een troost kan zijn dat dit geldt voor elke beroepsbeoefenaar. Wel zijn er zeker beroepen te noemen waarin die dingen niet zo complex liggen als in het leraarschap. Maar met de keus voor het leraarsberoep neem je die verantwoordelijkheid.

Het is makkelijk om over een nieuw idee, een nieuwe eis te zeggen: 'Dit is onhaalbaar', of: 'Allemaal theoretisch, typisch aan de schrijftafel bedacht, laten ze het zelf maar eens in de praktijk proberen.' Soms is dat terecht trouwens. De beste stuurlied staan aan wal en weten het altijd beter dan de praktijkmensen op de werkvloer. Maar het lastige is dat die mensen aan de wal bepaalde dingen toch ook weleens goed gezien *kunnen* hebben en gelijk *kunnen* hebben. In de drukte van de dagelijkse praktijk kun je als docent makkelijk blinde vlekken ontwikkelen. Eén van de grootste gevaren is wel dat je alleen nog maar ziet wat binnen de school, met het examen als eindpunt, de beste of makkelijkste aanpak is, en niet wat leerlingen daarmee kunnen in de maatschappij, buiten en na hun schooltijd.

Wat er uiteindelijk verandert of niet verandert, hangt af van de interactie en de samenwerking tussen de verschillende groepen die zich met het vto

bemoeien. Wat goed vto is en wat niet, daarover kun je flink van mening verschillen, en een korte blik op de recente geschiedenis is al genoeg om te zien dat de communis opinio daarover, voor zover die er is, in de loop van de tijd sterk kan veranderen. Maar dat betekent niet dat het niet uitmaakt wat je doet. Wie in de school werkt, werkt voor de gemeenschap. Voor alle individuen en alle groepen die zich met het vto bemoeien is dat een grote verantwoordelijkheid – om kritisch te zijn, maar ook om elkaar serieus te nemen, zich op de hoogte te stellen van elkaars zienswijzen en argumenten en met elkaar in discussie te blijven.

DEEL II

Vaardigheden