

LEVENDETALENDIDACTIEK

Bijdrage aan Studiedag Oprichting Platform Levende Talendidactici, Leiden,
18 juni 2003 (niet voor publikatie bestemd)

GERT RIJLAARSDAM

*Instituut voor de Lerarenopleiding, Universiteit van Amsterdam & Utrechts Instituut voor
Linguïstiek, Universiteit Utrecht*

1. VOORAF

Allereerst mijn felicitaties. Ik weet niet wie van u het concept van het visitatierapport heeft gelezen, maar daar komen we als sector heel goed vanaf. Rapportcijfers voor alle instituten zijn 7+. Dat is goed voor ons, voor ons zelfbeeld en zelfvertrouwen in een situatie waarin de regiefunctie van de lerarenopleidingen ter discussie lijkt te staan. Er zijn scholen die denken dat ze veel beter zelf hun leraren kunnen opleiden; scholen die altijd al een beetje tegen ons aankijken als wat praktijkvreemde betweters, die hun lio's opstoken om alsmaar nieuwe en onhaalbare dingen te verzinnen, en die nooit tevreden zijn over de verrichtingen van de schoolpracticumdocenten. De visitatiecommissie heeft een stuk geschreven dat ons als ULO's zeer steunt, tegen de politieke hoofdstroom in, om de regie over de lerarenopleiding te blijven voeren. Dat moeten we vooral samen doen.

Een tweede felicitatie daarom aan de organisatoren van deze dag. Het is lang geleden dat de universitaire talendidactici bij elkaar waren, en ik hoop dat dit een begin is van een goede traditie. Nog hartelijker zou ik deze felicitatie uitspreken als ook de vakdidactici Nederlands hier geweest zouden zijn: tot gisteren dacht ik dat dit een bijeenkomst van talendidactici zou zijn, maar onze definitie van wie er tot talendidactici behoren verschilde kennelijk. Ik zeg dat niet alleen omdat ik zelf van oorsprong Neerlandicus ben en nog steeds een beetje vakdidacticus Nederlands, en ik zeg dit ook niet omdat mijn leeropdracht voor de Levende Talenleerstoel de didactiek van het Nederlands is, in het perspectief van de moderne vreemde talen. Ik zeg dit vooral om ik de scheidlijnen tussen de didactieken zie vervagen, zeker die tussen Nederlands en Engels, dat er overeenkomstige probleemstellingen zijn in de

didactieken, en dat we veel van elkaar kunnen opsteken. In ons opleidingsprogramma verzorgen we bijvoorbeeld een grote module professionalisering voor PostHBO (MO-B) studenten in een gemengd team (mvt, nederlands, onderwijskunde) en dat is een feest van leerzaamheid voor ons en voor studenten.

Vooruit, waar ga ik het over hebben?

De titel die ik aanleverde, moet u verder vergeten. Ik ga wel even in op dat thema, in het licht van de huidige situatie, maar in samenspraak met Siebrich Mondria, een van organisatoren, heb ik ervoor gekozen een staalkaartje samen te stellen van activiteiten die we gezamenlijk kunnen oppakken, onder het mom van

Hoe werken we in Nederland aan de bloei van talendidactiek? Aan Levende Talen didactiek?

En ik voeg er meteen aan toe:

Hoe geven we vorm aan die samenwerking via Levende Talen?

2. ULO'S ALS VLEGGWIEL VOOR ONDERWIJSVERNIEUWING

De ULO's zijn bij uitstek de centra waar de onderwijsvernieuwing, dat wil zeggen de vernieuwing van de didactiek, gestalte krijgt. En Levende Talen, dat wil zeggen de Vereniging van Leraren in Levende Talen, is een belangrijk medium om die vernieuwingen uit te dragen.

Laten we beginnen met vast te stellen dat steeds meer talendocenten het domain van de didactiek betreden. Het opleidingslandschap verandert immers. Nu wordt aan de meeste ULO's de opleiding verzorgd door instituutdidactici en schooldidactici. Het is nog niet overla zover, maar er de band tussen band tussen opleidingsinstituut en schoolmedewerkers wordt sterker en sterker. Daardoor zijn er meer mensen bezig met vakdidactiek: de vakdidactische massa groeit. Dat was in 1988 toen we begonnen wel even anders. Toen was er voor de meeste schoolvakken niet meer beschikbaar dan 0.3 fte, vooral door de goedgeefsheid van de faculteiten die 0.2 gaven voor de tweemaandscursus). Nu de kritische massa er is, moeten we de gezamenlijke didactische activiteiten flink aanzwengelen. Inmiddels zijn de ULO's in redelijk mate uitgegroeid tot wat ze moeten zijn. Ik denk dat het goed is voor ogen te houden wat de onderscheidende kenmerken zijn van ULO's, omdat die in feite de missie van ons werk afbakenen, en duidelijk maken waarom we ons als ULO-docenten in moeten zetten voor de didactische vernieuwing, en met welk oogmerk we dat moeten doen. Ik noem er drie:

- 1) De ULO's zijn uniek in het de educatieve infrastructuur, omdat ze de volledige kenniscyclus huisvesten: onderzoek, nascholing, onderwijsontwikkeling, opleiding, onderwijspraktijk. Niet alle ULO's slagen erin om die kenniscyclus opti-

maal vorm te geven, maar de potentie is er in elk geval. In de ULO's, en in de ULO's vooral en vrijwel alleen, vindt er vakdidactisch onderzoek plaats¹.

- 2) Domein: eerstegraads: leerlingen toeleiden naar wetenschappelijk onderwijs. Dat wil zeggen dat leerlingen in de schoolvakken leren langs lijnen van wetenschappelijk denken ingeleid worden in enkele essenties van de discipline, als voorbereiding op een mogelijke studie in die discipline in het hoger onderwijs.
- 3) Publiek: academisch gevormden, maar ook anderen, vergelijkbaren (zij-instrimers, post-hbo). Dat wil zeggen: we hebben we heel goed publiek, waaraan we in korte tijd veel kunnen leren, en dat ene bijdrage kan leveren aan de kwaliteit van de vakdidactische infrastructuur. We hebben de kiemen voor onderwijsvernieuwing in huis, een jaar lang.

Daarmee zijn we een heel bijzonder gezelschap, bruggenbouwers tussen onderwijspraktijk en de academie. We zijn in staat om onderwijsontwikkelingen te voorzien van wetenschappelijke context, en om wetenschappelijke inzichten te benutten om onderwijspraktijk. We leiden academisch gevormden op, die zelf weer een bijdrage moeten leveren aan de vorming van leerlingen die interesse krijgen voor talen, en een bijdrage moeten leveren aan de ontwikkeling van hun professie, de talendidactiek.

Want we moeten niet vergeten dat we eerstegraadsleraren opleiden, een bevoegdheid die weliswaar inclusief is, maar die vooral ook exclusief is: onze lio's zijn de enigen die in het eerstegraadsgebied les mogen geven. De definiëring van dat gebied hebben we volgens mij uit het oog verloren. VWO-onderwijs leidt toe tot het wetenschappelijk onderwijs, dat wil zeggen, dat leerlingen voor de schoolvakken in zijn pakket een enigszins wetenschappelijke belangstelling zou moeten krijgen. Wat betekent zou taalonderwijs voor leerlingen in het VWO, als opstap tot WO moeten betekenen? Dat betekent interesse wekken voor (de) taal, voor taalstructuur, voor taalvaardigheidsonderzoek, voor taalbeheersing, voor literatuuronderzoek. Oftewel, het bevorderen van een meta-instelling. Dat vereist dat we ons concetrenen op het combineren van twee invalshoeken in VOII-talenonderwijs:

- 1) Heel goed taalonderwijs: de taal leren beheersen, en lol krijgen in het leren de taal te beheersen. Taal als instrument.
- 2) Heel goed meta-onderwijs: leren over taal als instrument, zien dat je uit taal en taalgebruik interessante observaties kunt maken over taalsysteem en taalgebruikssysteem.

Tot nu toe besteden we in het talenonderwijs uitzonderlijk veel (uitsluitend?) aandacht aan het instrumentele karakter van taal². Maar heel weinig aandacht gaat uit naar meta-onderwijs. Maar ook de keuze voor instrumenteel taalonderwijs bracht niet wat we hoopten: het onderwijs in de talen staat in weinig hoog aanzien. De in-

¹ *Hoe ik de vakdidacticus vooral zie: vooral als schoolvakdeskundige. In die deskundigheid kunnen we vele rollen vervullen in het onderwijslandschap: opleider, nascholer, onderzoeker, praktijkdocent. Om de kenniscyclus goed in stand te houden zou iedere vakdidacticus ten minste twee van die rollen moeten vervullen, en in een team werkzaam zijn waarin al die rollen vervuld zijn.*

² *Hoewel: aan motivatie voor taalgebruiken wordt niet veel aandacht besteed...*

spectie rekende af met het taalonderwijs in de basisvorming.³ Leerlingen in de tweedefase kregen een instrumenteel deelvak voorgeschoteld waar ze geen brood van lusten. Steeds minder leerlingen kiezen voor een talenstudie. Levende Talen was eens een bloeiende vereniging.....

Het is tijd om bakens te verzetten, de handen ineem te slaan, en een krachtig samenwerkingsverband te smeden tussen de ULO talentteams van Nederland, via de Levende Talen organisatie, om zo èn LT tot wederbloei te helpen, en ons werk aantrekkelijker en leerzamer te maken. In dit praatje wil ik graag een bijdrage leveren aan de discussies van vanmiddag. Ik ga eerst in op de talendidactiek in het vo, enigszins vanuit een bepaald toekomstperspectief, en noem dan wat acties die we zouden kunnen ondernemen.

3. TALENDIDACTIEK IN HET VO

Laat ik eens beginnen met een rijtje van kenmerken van het Talenonderwijs in het VO, uit de losse pols geschud. Bij wijze van probleemstelling.

- 1) De schoolboekvolgzaamheid is onvergelykbaar met andere landen. Schoolboeken doen erg hun best, hebben zeker bijgedragen aan de onderwijsvernieuwing, maar vertonen nog steeds tekorten qua inhoud en didactiek, en nodigen docenten niet uit tot creatief gebruik van het materiaal. Qua inhoud (leerstof) komt het pragmatisch en strategisch niveau van taalhandelen nauwelijks aan bod; de kern is nog steeds het zins- en tekstniveau⁴. Verder wordt er nauwelijks samenhang tussen de vaardigheden aangebracht: wat geleerd wordt bij lezen aan leesvaardigheid, komt niet terug bij spreek-, luister- of schrijfvaardigheid, behoudens formula's en grammaticale verschijnselen. Een collegedidacticus MVT zei me eens dat de meeste spreekoefeningen in feite verkapte grammatica-oefeningen zijn... Qua didactiek schieten de schoolboeken tekort als het gaat om transfer (relatie tussen en binnen vaardigheden, en de relatie tussen wat contextloos verworven is en de toepassing ervan in andere en echtere contexten), en, uitdaging en motivatie. De standaardleerroute is 'theorie-dan-toepassen', via het murwgeslagen PPP-model (Presentation, Praction, Production), en Neunerindelingen. De dodelijke hang naar systematiek, de eenvormige en rechtlijnige opvatting over hoe leerlingen taalverwerven, de misconceptie dat taalverwerven hetzelfde is als taalvaardigheidsverwerving, het draagt allemaal niet bij aan sprankelend taalonderwijs.
- 2) Het taalonderwijs heeft een slechte pers. Uit het inspectieonderzoek (basisvorming) bleek dat de moderne vreemde talen achterin het peloton van de schoolvakken verkeert als het om vakdidactiek gaat. Er is van alles mis, maar vooral de vaststelling dat de doeltaal zo weinig in de klas gebruikt wordt, is tekenend voor de didactische opvattingen. Een teken aan de wand is dat steeds minder leerlingen kiezen een talenstudie in het HO kiezen. Daar spelen tal van factoren een rol, maar zeker speelt ook mee dat het onderwijs in VOII niet inspireert. Het

³ Zie het *Levende Talen* themanummer uit 1999.

⁴ Zie het themanummer *Leergangen Wegen van Levende Talen, en Oostdam & Rijlaarsdam, 1995*

is verveling ten top in VO II. Bovendien is er helemaal geen relatie tussen het taalonderwijs in VOII en een taalstudie in WO.

- 3) Geen aandacht voor inhoud van communicatie. Leerlingen verwerven taalvormen, maar waartoe? Als ik me even laat gaan, ben ik geneigd te zeggen (gechargeerd!): taalonderwijs, dat is onderwijs dat nergens over gaat, en als het ergens over gaat, dan is dat puur toeval.
- 4) Geen samenhang binnen en geen samenhang tussen de talen.

Voor de talendidactiek (VOII) zie ik twee soorten opdrachten:

- 1) Versterking van het meta-gehalte van de didactiek in de bovenbouw van het VO (klasniveau) en in de leerstof meer accent op communicatie
- 2) Versterking van de afstemming tussen de didactieken op schoolniveau.

3.1 Nieuwe leerstof en didactiek

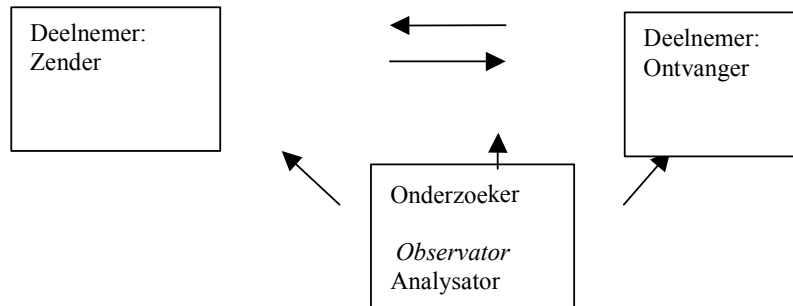
In de bovenbouw zou er meer aandacht moeten zijn voor het communicatieve niveau van taalhandelen, de pragmatiek⁵. Centrale vraagstelling voor receptieve en productieve taken is dan steeds: Wat maakt communicatie (gegeven deze situatie) effectief? Leerlingen moeten teksten en interactiesituaties leren plaatsen in het communicatieve kader, en leren vaststellen wat werkt, en waarom. Dat vereist beschouwing van communicatieve situatie, communicatieve, *interpersoonlijke* processen en ook van *intrapersoonlijke* processen: hoe verlopen leesprocessen, schrijfprocessen? Het vereist ook dat leerlingen leren deze kennis in contextrijke situaties leren te verwerven, daarvan leren te abstraheren en die abstracties ook weer kunnen contextualiseren (transfereren). In onderwijs dat leerlingen tot zelfstandige leerders wil opleiden betekent het veel aandacht voor het leren leerdoelen te stellen ('eigenaarschap van onderwijsleerprocessen') en voor het leren leereffecten te transfereren.

Didactisch gezien zou zo'n verschuiving in leerstof betekenen dat leerlingen communicatieve vaardigheden verwerven via vormen van onderzoekend leren. In elk geval hebben dergelijke leervormen in het schrijfvaardigheidsonderwijs bewezen de effectiefste leervorm te zijn (Hillocks, 1986). Bovendien sluit onderzoekend leren goed aan bij de doelstellingen van VOII (toeleiden naar HO), is het sterk constructivistisch en contextrijk, waardoor motivatie en transfer meer kans maakt.

Het betekent dat we leerlingen in meer rollen plaatsen in het onderwijsleerproces dan uitvoerders van oefeningen. Leerlingen moeten in staat zijn communicatie te *ervaren* (in de rollen van zender en ontvanger, mogelijk in complementaire rollen (schrijver-lezer, spreker-luisteraar, gespreksdeelnemers), maar ook in een enkele rol. Dergelijke situaties moeten we in het onderwijs zien te creëren. Daarnaast moeten we leerlingen proberen te plaatsen in een meta-communicatieve rol: de observator en/of analysator (dat tweede is niet steeds noodzakelijkerwijs hetzelfde als observeren) van communicatieprocessen (wat er zich afspeelt tussen zender en ontvanger v.v.) en schrijf- en leesprocessen (wat er zich afspeelt binnen de zender, en/of binnen de ontvanger). De kracht van observeren als leeractiviteit is in internationaal

⁵ Zie ook mijn oratie, Rijlaarsdam, 2001.

onderzoek veelvuldig aangetoond.⁶ Zie voor Nederlands onderzoek voor het vakonderdeel schrijven de proefschriften van Couzijn (1995) en Braaksma (2002).



Figuur 1. Leerlingen als taalgebruikers (productief en receptief) en als onderzoekers.

Ik verwijs voor voorbeelden korthedshalve naar twee casussen die ik presenteerde op de studiedag van Levende Talendidactici⁷. Dat is de casus Natuurkundeproef, ontleend aan Couzijn (1995), waarin leerlingen de handleiding die zij geschreven hadden bij een natuurkundig proefje uitgevoerd zagen door een medeleerling die nog geen kennis had van de proef, en de handleiding met alle benodigde attributen uitvoerde, hardopdenkend. Zonder enige instructie kwamen leerlingen er achter wat er *grosso modo* aan de handleidingen mankeerden, toonden zij aan een veel betere handleiding te kunnen schrijven door een herschrijving te maken, en toonden zij aan over genrekennis te beschikken door drie weken later een handleiding te schrijven over het schrijven van handleidingen. Dat is ten tweede de casus Smikkelreep, waarin leerlingen uit de brugklas een brief schrijven naar een firma om iets van de firma gedaan te krijgen (klein onrecht), daarna spelen enkele leerlingen de rol van directieleden om drie brieven te selecteren, de overige leerlingen spelen de rol van onderzoeksteams die nagaan wat de argumenten (criteria voor effectieve communicatie) zijn van de directie om brieven te selecteren.

3.2 Versterking didactische samenhang: opleidingsdidactiek

Als taaldidactici moeten we de schoolvakken in relatie tot elkaar brengen en samenhang tussen taalvakken bevorderen. Het leren van T2/T3⁸ stelt zo zijn taalspecifieke eisen, maar op zeker abstractieniveau zijn er meer overeenkomsten dan ver-

⁶ Zie Bandura, 1986; 1997; Schunk, 1987, 1991, 1995, 1998; Rosenthal & Zimmerman, 1978.

⁷ De casussen zijn te zien op mijn homepage: www.ilo.uva.nl/homepages/gert, menu Webpresentaties.

⁸ T2 voor Engels behalve voor leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond; T3 voor de andere moderne vreemde talen, behalve voor Duits (T2) in de oostelijke grensstreek voor Nederlandstalige leerlingen.

schillen, zeker op niveau van communiceren en leersstrategieën. Een paar didactische onderwerpen die zich op dit moment aandienen voor nader onderzoek en onderwijsontwikkeling, en die we in de opleidingsdidactiek een plaats kunnen geven:

- 1) De didactiek van Engels/Nederlands gaat erg op elkaar lijken. In de opleiding daarop anticiperen door gezamenlijke bovenbouwdidactiektaken en –colleges te ontwerpen en organiseren.
- 2) De didactiek van Engels als Lingua Franca moet tot ontwikkeling worden gebracht.
- 3) Inhoudelijk georiënteerd taalonderwijs vergt vakdoorbreking (het gaat om inhoudsverwerving met behulp van verschillende talen). In de opleiding moeten we dat laten zien, door vakdidactiek Talen her en der te combineren, door vakdidactiek talen door verschillende taaldidactici te laten geven, door aandacht voor ‘content-based’ en ‘task-based’ onderwijsontwerpen.
- 4) Meta-instrumentele/communicatieve invalshoek bevorderen door studenten te leren kijken naar overeenkomsten en verschillen op tekstueel en pragmalinguïstisch niveau in communicatieve taken, naar taal/cultuurspecifieke regels voor geslaagde communicatie in bepaalde situaties, en door studenten taaloverstijgende projecten te laten ontwerpen waarin het meta-communicatieve perspectief een plaats krijgt.

4. ZES SAMENWERKINGSTHEMA’S

In het voorgaande heb ik betoogd dat het tijd wordt de didactische bakens te verzetten, en om de handen ineen te slaan om gezamenlijk een bijdrage te leveren aan een meer sprankelend talenonderwijs, vanuit de ULO’s als kenniscentra, in samenwerking met Levende Talen als schakel waar ontwikkelwerk en praktijk elkaar ontmoeten, en als platform voor een wetenschappelijk taaldidactisch geluid. Ik noem zes thema’s.

4.1 *Creëren van Ontwerpkringen*

In plaats van ‘de docent als onderzoeker’ wat we binnen de ULO’s lange tijd als missie voor onderwijsvernieuwing hebben gepropageerd, zou ik willen kiezen voor ‘de docent als ontwerper’. Die slogan staat dichterbij de onderwijspraktijk, is ook precies wat we willen: niet het volgen van het schoolboek, maar het schoolboek zien als materiaalverzameling, die van pas kan komen bij het ontwerpen van levendig taalonderwijs. Bovendien, wie ontwerpt onderzoekt ook of het ontwerpt geslaagd is. Twee vliegen in een klap dus.

Zeker nu we in alle ULO’s samenwerken met een groep schoolpracticumdocenten/schoolopleiders, is er nu een flink potentieel aan ontwerpkrachten. Peter Bimmel heeft bij de SLO een veldaanvraag ingediend⁹ om vakdidactische ontwerpkringen op

⁹ *Aanvraag is gehonoreerd; najaar 2003 volgen meer berichten vanuit SLO over de verdere invulling en procedure.*

te zetten met schoolpracticumdocenten¹⁰. Op basis van een uitgangspunten notitie (kan ook worden: vakdidactisch handboek, zie hieronder) gaan docenten in groepen ontwerpen en beproeven. Een eenvoudige website dient ter ondersteuning (ontwerpen worden erop geplaatst, en ervaringen met de lessen worden eraan toegevoegd). Dit zou hele goed een landelijk netwerk kunnen worden, van ULO's, studenten, alumni en schoolpracticumdocenten.

4.2 *Vakdidactisch handboek*

Er ontbreekt al lange tijd een handboek voor de vakdidactiek Talen. Er is dan wel onlangs een handboek voor VOII onderwijs Nederlands verschenen, maar dat is erg praktijkgericht. Wat ik me voorstel van een vakdidactisch handboek is een principiële didactiek, waarin kort een aantal hoofdlijnen voor goed VOII-taalonderwijs worden geschetst en onderbouwd. De praktijk moeten we niet in een handboek vastleggen, maar levendig houden via een website met onderwijsontwerpen en –ervaringen (zie punt 1 hierboven).

4.3 *Gezamenlijk opleidingsonderwijs*

Zo'n handboek zou een van de resultaten zijn van een gezamenlijk actie om aan een belangrijke algemene aanbeveling van de visitatiecommissie te gaan voldoen. De aanbeveling luidt: 'start van proefprojecten voor ontwikkeling van studiemateriaal bij onderwijskunde, pedagogiek en de vakdidactieken.' Zo'n gezamenlijk handboek zou een mooie actie kunnen zijn. Maar er zijn ook op kortere termijn interessante resultaten te boeken.

4.3.1 *Competenties, taken en bronnen*

Alle ULO's zijn bezig om het opleidingsonderwijs te herzien in het licht van competentiegebaseerd onderwijs. Allemaal zijn we bezig om taken te maken die we kunnen relateren aan competenties: een georganiseerde grabbelton voor studenten. Competentiekieren, noemt een van onze vakdidactici biologie die taken. Dat vind ik een mooi vondst, die ik wel even vast wil houden in deze alinea's. Allemaal zijn we bezig om bronnen voor studenten te ordenen: artikelen, websites, software.

Wat zou het mooi zijn als we samen een website maken waar die taken en die bronnen bij elkaar staan, en die we allemaal gebruiken als basisverwijzing. Ingewikkeld is dat niet, het levert een mooie schatkamer op. Uitwisselen studietaken, aanklampen bij competenties. Vorm: blackboard inrichten; Ontwikkelgroepje maken, het kan heel snel.

¹⁰ Op de studiedag hebben we afgesproken dat die aanvraag op de gezamenlijke blackboardvoorziening beschikbaar zal zijn; tot op dit moment heb ik nog geen blackboardadres ontvangen op daar de aanvraag op te plaatsen.

4.3.2 *Talenpraktijk in beeld*

Een opleidingsdidactisch probleem is dat studenten weinig variatie zien in hun praktijk. Zeker zij-instromers zien niet veel meer dan de eigen praktijk (als ze er al oog voor hebben), en nu de meeste studenten zelf baantjes vervullen in plaats van stage lopen, zien ook zij maar weinig andere docenten aan het werk. Een opleidingsdidactisch probleem van alle jaren wordt door de huidige omstandigheden steeds ernstiger.

In Amsterdam proberen we het probleem op te lossen door heel veel praktijkclips (video) te digitaliseren en in een database onder te brengen, die via het web op trefwoorden is te raadplegen. Zo kunnen studenten binnenkort schoolpracticumdocenten en lio's aan het werk zien¹¹. Bovendien kunnen ze clips digitaal bespreken, van commentaar voorzien. Er zijn drie functionaliteiten:

- 1) instructie en analyse: bijvoorbeeld: voorbeelden van samenwerkend leren in taalonderwijs, met interviews van leerlingen en docenten, mogelijkheid om onderling commentaar uit te wisselen;
- 2) reflectie: studenten leveren van hun les een aantal videofragmenten aan, met vragen aan feedbackgevers (daardoor wordt de database elke maand ververst)
- 3) assessment: studenten leren een videoverhaal over hun praktijkhandelen te vertellen tbv hun assessment

Dit lijkt me een digitaal hulpmiddel voor studerenden waar we in alle ULO's veel baat bij kunnen hebben. Wie een demonstratie op zijn ULO zou willen, mail Judith Janssen (judith@ilo.uva.nl). Zo'n catalogus van praktijk kan een prettige aanvulling zijn op het vakdidactiek handboek, en de ontwerpsite (zie hierboven)

4.3.3 *Levende Talen Taken*

We moeten proberen studenten aan de ULO's in te leiden in de Vereniging voor Leraren in Levende Talen, omdat deze studenten later dragende leden kunnen worden in de ontwikkeling van de didactiek en de VVLT. Probeer dus studietaken te maken en activiteiten te organiseren.

Voorbeeld: een gezamenlijke landelijke studiedag vakdidactiek. De sectie Nederlands van LT heeft dat dit jaar voor het eerst gedaan, en organiseert zo'n dag het volgende jaar weer. De datum staat al vast. Op die dag waren alle ULO's vertegenwoordigd door hun vakdidactici, en waren er ca 50 lio's van alle ULO's. De dag bestond uit workshops, waar de vakdidactici hun beste kunstje vertoonden. Erg geslaagd evenement.

Voorbeeld: examenbesprekingen. Alle secties van LT organiseren elk jaar een examenbespreking (en als ze het niet doen zouden wij dat via het Levende Talendidac-

¹¹ *De functionaliteit hebben we gebouwd in een intern deskundigheidsbevorderingstraject. Hij wordt nu uitgebouwd door een werkgroep bekostigd door de Digitale Universiteit, waaraan de lerarenopleidingen van UvA, VU en UT deelnemen naast andere partners, waaronder de tandartsenopleiding van UvA-VU (willen ook voorbeelden van interactie (tandarts-patiënt) ter beschikking hebben voor zelfstuderende studenten)*

ticiplatform moeten doen). Laat studenten aan die besprekingen deelnemen (door hen eerst het examen zelf te laten maken als ze geen examenklassen zelf hebben). Hier ontmoeten ze andere leraren en als ze eenmaal aan zo'n bijeenkomst hebben deelgenomen is de kans groot dat ze dit als een traditie opvatten en volgende jaar weer komen.

Voorbeeld: artikelen schrijven (studiepunten vergaren) voor LTM of LTT. Het lukt me bijna elk jaar om drie studenten te strikken, met of zonder studiepunten, om een leuk ontwerp of verdiepingsonderzoek om te zetten in een LTM of LTT artikel.

Voorbeeld: schoolboekervaringen. We zouden de schoolboekbeoordelingen van 1999 (themanummer *Leergangen Wegen*) op een gemeenschappelijke website kunnen plaatsen, en studenten kunnen vragen deelonderzoeken te doen (er zullen in alle ULO's wel schoolboektaken rondzwerven in het curriculum). Die plaatsen we ook op dat web, met een link naar LT-web, zodat LT-leden er gebruik van kunnen maken (met een discussiefunctie, vanzelfsprekend). Verder zouden we met zijn allen eens moeten kijken hoe we gezamenlijk vorm zouden kunnen geven aan het toestandbrengen van goede schoolboekbeoordelingen.

4.3.4 *Kwaliteitszorg*

Het zou goed zijn als we als ULO-docenten zelf de nascholing ter hand zouden nemen, via *Levende Talen*). Vaknascholing is in de centrale nascholingsinstellingen vrijwel doodgebloed, niet omdat er geen behoefte is, maar omdat vooral omdat het zo bewerkelijk in de organisatie is. Verder vind ik dat nascholing rond taalonderwijs een onderwerp is waar juist de vakvereniging zelf een hoofdrol zou moeten spelen. Neem bijvoorbeeld het onderzoek van de inspectie over de basisvorming. Dat leverde een prachtig assortiment aan instrumenten op, waarmee wij op scholen het taalonderwijs hadden kunnen doorlichten, als 'task force' van de vereniging, tegen een vergoeding die ruimschoots kostendekkend is, maar lang nog niet de duizelingswekkende hoogte zou bereiken als de dagvergoedingen die de commerciële instituten berekenen. En ideëler: nascholing behoort een deel van de vereniging te zijn. Ik zou zelf veel liever onder het label van *Levende Talen* nascholen dan van een commercieel instituut, dat alleen oog heeft voor hoge tarieven en winstmakers, waardoor er uitzonderlijk weinig aandacht is voor vakdidactische nascholing, terwijl er zeker behoefte is aan allerlei vormen van ondersteuning.

4.3.5 *Onderzoek*

Wat zou het mooi zijn als we onder het landelijke label van *Levende Talen* een onderzoeksmaster zouden kunnen organiseren voor het talenonderwijs. Een master waarin studenten zowel een onderzoekskwalificatie als een eerstegraads bevoegdheid zouden kunnen ontlenen. Zo'n master is de bakermat van de educatieve infrastructuur van het taalonderwijs en de wegvoorbereider voor studenten die hun PhD in taalonderwijs onderzoek willen doen.

Ook hier zou de invalshoek ‘de leraar als ontwerper’ een leidraad kunnen zijn voor het opleidingscurriculum.

Verder zouden we als ULO’s een poging kunnen doen om het vakdidactisch onderzoek landelijk samen te brengen. Landelijk overleg, proberen een aandachtsgebied bij NWO te veroveren; met inachtneming dat de mogelijkheid tot ontwerponderzoek binnen de PROO van NWO tot de mogelijkheden gaat behoren.

REFERENTIES

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Braaksma, M.A.H. (2002). *Observational learning*. Unpublished Dissertation. University of Amsterdam.
- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities. Effects on learning and transfer*. Unpublished dissertation. University of Amsterdam.
- Rijlaarsdam, G. (2001). *Vreemd talenonderwijs. Over vernieuwing, samenhang, didactiek en onderzoek*. Inaugurale rede bij de aanvaarding van de leerstoel didactiek van het Nederlands in het perspectief van het vreemdetalenonderwijs op 12 september 2001 te Utrecht.
- Rijlaarsdam, G. (eindredactie), Gerda den Hartog, Christien van Gool, Erik van Schooten & Alex Riemersma (1999). Talen in de basisvorming. Voer voor discussie. *Levende Talen*, 545 (dec. 1999). [694-787].
- Rijlaarsdam, G. (eindredactie), Mulder, H., Tholey, M. & Witte, Th. (red). (1999). Leergangen wegen. *Levende Talen*, 536 (jan. 1999). [1-120].
- Rosenthal, T. L., & Zimmerman, B. J. (1978). *Social learning and cognition*. New York: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1987). Peer Models and Children’s Behavioral Change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1991). *Learning theories: An educational perspective*. New York: Merrill.
- Schunk, D. H. (1995, March, April). *Social origins of self-regulatory competence: The role of observational learning through peer modeling*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Indianapolis, IN.
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman. (Eds.), *Self-regulated learning, from teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). New York: The Guilford Press.