

Masterproef aangeboden tot
het verkrijgen van het
diploma Master of Arts in het
vertalen

Vertaling als didactische methode in het secundair onderwijs in Vlaanderen

Door: Laura Rombaut
Promotor: Prof. Paul Pauwels

ACADEMIEJAAR 2017-2018

Woord vooraf

Tijdens een van mijn bijlessen aan een leerling uit het TSO, werd me duidelijk dat vertaling in de lessen moderne vreemde talen voor bepaalde leerkrachten uit den boze is. Aangezien ik dat zelf tijdens mijn opleiding in het secundair onderwijs nooit gemerkt heb, had ik daar nog niet eerder bij stilgestaan. Daarom was ik niet op de hoogte van de discussie of vertalen al dan niet effectief kan bijdragen tot het verwerven van een vreemde taal. Ik kwam er voor de eerste keer mee in aanraking toen ik tijdens de bijles aan de leerling de opdracht gaf om een zin te vertalen om zo tot een oplossing te komen. Ze antwoordde me dat ze in de klas absoluut niet mochten vertalen – zelfs niet in gedachten. Dat vond ik zeer vreemd en meteen had ik een onderwerp voor mijn masterpaper in gedachten. Toen we aan het begin van het academiejaar de lijst met mogelijke onderwerpen kregen, stond dit onderwerp er ook tussen en twijfelde ik niet langer om er onderzoek naar te doen.

Na een intensieve periode van acht maanden kan ik trots de laatste hand leggen aan dit onderzoek. Het was in vele opzichten een leerrijke periode. Zowel op wetenschappelijk gebied als op persoonlijk vlak heb ik veel bijgeleerd. Dit werk was niet mogelijk zonder de steun en de medewerking van een aantal personen. Hierbij wil ik van de gelegenheid gebruik maken om hen te bedanken.

Ten eerste wil ik graag mijn promotor prof. Paul Pauwels bedanken voor zijn goede begeleiding, productieve feedback en opbouwende kritiek. Hij heeft mij de juiste handvatten aangereikt om de goede richting te kiezen, zodat ik mijn onderzoek succesvol heb kunnen afronden. Daarnaast wens ik ook mijn vriend te bedanken voor zijn hulp bij de verwerking van de resultaten van de vragenlijst in Excel. Dankzij hem heb ik bijzonder veel kostbare tijd kunnen uitsparen. Ook zou ik graag mijn ouders bedanken, die me de mogelijkheid gegeven hebben om deze opleiding te volgen. Tot slot dank ik ook mijn familie en vrienden voor hun steun en vertrouwen.

Laura Rombaut

Inhoudsopgave

Woord vooraf.....	2
Abstract.....	5
1. Inleiding.....	6
2. Literatuuroverzicht.....	8
2.1. Wat is vertaling?	8
2.2. Geschiedenis van vertaling in het vreemdetalenonderwijs	10
2.2.1. De grammatica-vertaalmethode	10
2.2.2. De verwerping	11
2.2.3. De huidige situatie.....	17
2.3. Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen.....	19
2.4. Eurobarometer en First European Survey of Language Competences	22
2.5. Vertaalactiviteiten in de klas	24
2.5.1. Al vertalend communiceren	24
2.5.2. Bemiddeling.....	24
2.5.3. Snelle vertaling.....	25
2.5.4. Aan de slag met meerdere T1's.....	25
2.5.5. Computervertaling	25
2.5.6. Experimenteren met ondertiteling	25
3. Onderzoeksmethode	27
3.1. Onderzoeksvragen.....	27
3.2. Onderzoeksinstrumenten	29
3.2.1. Leerplannen	29
3.2.2. Handboeken.....	29
3.2.3. Vragenlijst	30
3.2.4. Interview.....	31
3.3. Selectie van respondenten.....	32
4. Resultaten	33
4.1. Leerplannen.....	33
4.2. Handboeken.....	37
4.2.1. Handboeken Frans.....	37
4.2.2. Handboeken Engels	37
4.2.3. Handboeken Duits.....	37
4.3. Vragenlijst.....	38
4.3.1. Informatie over de leerkracht	38

4.3.2. Hoe staat de leerkracht tegenover vertaling?.....	40
4.3.3. Gebruik van vertaling.....	44
4.3.4. Vertaalactiviteiten	45
4.4. Interviews.....	48
5. Discussie.....	51
5.1. Leerplannen en handboeken	51
5.2. Vergelijking met Europees onderzoek (vragenlijst).....	51
5.2.1. Gebruik van vertaling in de klas.....	51
5.2.2. Leermethoden	53
5.2.3. Verband tussen ervaring van de leerkracht en gebruik van vertaling	54
5.2.4. Verband tussen onderwijsniveau en gebruik van vertaling.....	56
5.2.5. Verband taal en gebruik van vertaling.....	56
5.2.5. Negatieve meningen over vertaling	57
5.2.6. Meningen over de aard van vertaling.....	57
5.3. Interviews.....	60
6. Conclusie	62
6.1. Onderzoeksvragen.....	62
6.2. Vervolgonderzoek	66
7. Bibliografie	67
Appendix A: Online vragenlijst.....	69
Appendix B: Vragen interview.....	72
Appendix C: Handboeken.....	74
Appendix D: Herformulering interviews.....	79
Appendix E: Leermethoden	88
Appendix F: Gemeenschappelijke referentieniveaus	91

Abstract

In recent centuries there has been a lot of discussion about the role of translation in foreign language teaching. The proponents of the so-called direct method found translation to be inadequate and impractical. They revolted against the word-for-word translation of the grammar-translation method. Since then, translation as a method in foreign language teaching has been totally rejected. Although there is still a great deal of disagreement today, there has been a revival in recent years. This is noticeable in the increasing number of publications and research on translation in foreign language teaching. In 2013, for example, the European Commission conducted research into the use of translation in a number of European countries. Flanders was not part of the study. In this research project, four research instruments are used to investigate how translation is viewed in current foreign language education in Flanders. More specifically, it is investigated what Flemish teachers mean by translation, whether translation is part of the Flemish curricula, whether there are factors in the class situation that influence the use of translation, whether translation as a method can be made more attractive and whether the teacher's education and experience have an influence on the vision of translation. First, a short analysis of the Flemish curricula and a number of syllabuses was made. This way, a picture is painted of the way in which higher authorities view translation. This shows that translation is not recommended from above and that the use of the foreign language in authentic communicative contexts is as much as possible stimulated via the Communicative Method. A questionnaire based on a preliminary study conducted by the European Commission then identifies teachers' own handling of translation. The results show that Flemish teachers are strongly influenced by the guidelines in the curricula and avoid translation as much as possible. This is particularly true for young teachers. In lower grades of Flemish secondary education, more use is made of the mother tongue than in higher grades, which indicates that translation is mainly used by teachers themselves to increase pupils' understanding. Translation in the form of learning activity itself appears to be relatively limited in Flemish secondary education (compared to other European countries). Finally, a number of interviews were conducted to clarify the results. This showed that English teachers are the least likely to use translation. This outcome is also confirmed by the results of the questionnaire. Moreover, the interviews confirm that young teachers are the least likely to integrate translation into their teaching.

1. Inleiding

Het onderzoeksveld van de vreemdetaalverwerving is dynamisch en groeit voortdurend aan. Vanaf het einde van de 18^e eeuw zijn er vele theorieën in verband met het gebruik van vertaling binnen het vreemdetalenonderwijs ontwikkeld. Na de verwerping van de grammatica-vertaalmethode in het begin van de twintigste eeuw, kwam er steeds meer aandacht voor communicatiegerichte methoden. Binnen die methoden, die focussen op betekenis en gesproken taal, was er geen plaats meer voor vertaling. Ook al zijn veel leerkrachten vandaag de dag nog steeds voorzichtig met het gebruik van vertaling in de klas en wordt vertaling door velen nog steeds gebannen, toch blijkt het een belangrijke component te zijn binnen het vreemdetalenonderwijs. Er zijn aanwijzingen dat er steeds meer voorstanders van vertaling in de klas zijn. Vanaf eind jaren 80 werden er steeds meer uitgaves over vertaling in verschillende universiteitsbladen gepubliceerd. Enkele voorbeelden zijn een uitgave over vertaling door Alan Duff in de Resources Books for Teachers uitgegeven door Oxford University Press in 1989 en een nummer van Cambridge Language Reference News (1996) waarbij de voorpagina gewijd is aan een artikel (Communication through Translation) van Margherita Ulrych, professor in Vertaling aan de universiteit van Trieste. Later volgden uitgebreidere uitgaves binnen het domein van de toegepaste taalkunde. Malmkjaer (1998) gaat na op welke manier vertaling ingezet kan worden in het vreemdetalenonderwijs, daarbij gaat ze ook het verschil na tussen de standpunten over het verband tussen vertaling en taalonderwijs van de leraar vertalen en de leraar vreemde talen. Cook (2010) pleit in zijn boek voor verandering. Hij beschouwt vertaling als een natuurlijk en effectief middel in het vreemdetalenonderwijs. Hij is ervan overtuigd dat vertaalvaardigheid in onze multiculturele maatschappijen en een geglobaliseerde wereld niet meer mag ontbreken. Bovendien biedt hij een goed overzicht van de oorsprong van bepaalde ideeën rond vertaling in het vreemdetalenonderwijs. De *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (Byram, 2013) bevat een hele reeks artikels die het onderwerp uit verschillende invalshoeken bespreken, zoals methoden en materiaal, beoordeling en testen en prominente figuren binnen het onderzoeksveld. Ellis en Shintani (2014) gaan na waarom het problematisch kan zijn om vast te klampen aan bepaalde methoden. Ze zetten een methode uiteen om enerzijds te bestuderen hoe individuele methoden beantwoorden aan de manier waarop leerlingen een vreemde taal leren en om anderzijds verschillende methoden met elkaar te vergelijken. In 2013 toetste de Europese Commissie in verschillende lidstaten van de EU de theorie aan de praktijk. Pym, Malmkjaer & Gutierrez-Colon Plana gingen na op welke manier vertaling kan bijdragen aan het vreemdetalenonderwijs en of het al dan niet kan bijdragen tot het effectief (aan)leren van een vreemde taal. Daarvoor voerden ze onderzoek in het lager, secundair en hoger onderwijs in Kroatië, Finland, Frankrijk, Duitsland, Polen, Spanje en Groot-Brittannië. Vlaanderen werd daarbij niet onderzocht. Wat onmiddellijk een gegronde reden gaf om het onderzoek op Vlaanderen toe te passen. Dit onderzoek werd bovendien ingeperkt tot het secundair onderwijs. De vragenlijst waarop dit onderzoek steunt, sluit in grote mate aan bij die van de Europese Commissie. Naast de vragenlijst zijn er ter verduidelijking en ondersteuning van bepaalde vragen ook nog enkele interviews afgenomen. De Vlaamse leerplannen en handboeken van het secundair onderwijs werden in dit onderzoek als vertrekpunt genomen.

Het literatuuroverzicht, dat voorafgaat aan de bespreking van de onderzoeksmethode en de resultaten, behandelt enkele algemene thema's in het onderzoeksveld. In 2.1. wordt de vraag 'Wat is vertaling?' beantwoord. Daarbij wordt er vooral nagegaan wat 'vertaling' in het vreemdetalenonderwijs betekent en niet zozeer wat 'vertaling' in het algemeen inhoudt. Vervolgens worden de verschillende fasen besproken die vertaling als methode in het vreemdetalenonderwijs doorlopen heeft en wordt er gekeken naar hoe leerkrachten er nu tegenover staan (2.2.). 2.3. biedt een overzicht van de verschillende stappen die Europa ondernam om meertaligheid te stimuleren, met speciale aandacht voor het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen. In 2.4. worden de meertaligheid in België en enkele aspecten van het vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen besproken aan de hand van twee Europese rapporten, namelijk de Special Eurobarometer 386 en de First European Survey of Language Competences. Tot slot worden enkele vertaalactiviteiten opgesomd die in de klas aangewend kunnen worden (2.5.).

2. Literatuuroverzicht

2.1. Wat is vertaling?

In de vertaalwetenschap en in de professionele praktijk wordt er vaak een onderscheid gemaakt tussen vertalen als schriftelijke taaltransfer en tolken als mondelinge taaltransfer. In dit onderzoek bedoelen we met 'vertaling' zowel de mondelinge als schriftelijke transfer. Dat is niet ongegrond, want het gebruik van 'vertaling' als overkoepelende term is ook gangbaar in de literatuur over taalonderwijs en in de vertaalwetenschap zelf. (Pym, 2011, geciteerd in Pym et al. 2013, p. 7)

We kunnen vertaling enerzijds beschouwen als een proces en anderzijds als een product. Vertaling wordt vaak gezien als de transfer van betekenis van de ene taal in de andere. Dat wordt ook weerspiegeld in de Latijnse wortel *translatum*, een afgeleide van het werkwoord *transferre* wat 'overdragen' betekent. (Cook, 2010)

Vertaling gaat echter veel verder dan de pure omzetting van woorden uit de ene taal in de andere, daarvan geeft Cook (2010) een ruime beschrijving in hoofdstuk 4. Wat voor dit onderzoek interessant is, is het onderscheid tussen vertaling als een doel op zichzelf dat dient om teksten toegankelijk te maken in andere talen en vertaling als middel in het vreemdetalenonderwijs (Marqués-Arguado, T., & Solís-Becerra, J., 2013). In dit onderzoek is vooral de laatste variant, ook bekend als de pedagogische vertaling, van belang.

Klaudy (geciteerd in Marqués-Arguado, T., & Solís-Becerra, J., 2013, p. 39) onderscheidt pedagogische van *echte* vertaling in termen van functie, object en geadresseerde. Wat betreft functie is pedagogische vertaling vooral instrumenteel omdat de vertaalde tekst een middel is om het niveau van de vreemde taal van de leerling te verbeteren. Het is dus geen doel op zichzelf, maar een middel. Omgekeerd is de vertaalde tekst in *echte* vertaling het ultieme doel van het vertaalproces. Wat betreft het object bevat de pedagogische vertaling teksten op niveau van de leerling, niet noodzakelijk uit het dagelijkse leven. De *echte* vertaling kan daarentegen allerlei soorten teksten bevatten die altijd voortkomen uit het dagelijkse leven. Tot slot heeft de pedagogische vertaling slechts één ontvanger voor ogen, namelijk de leerkracht die de vertaling als controlemiddel kan gebruiken. De ontvangers van de *echte* vertaling kunnen uiteenlopend zijn. Klaudy (geciteerd in Marqués-Arguado, T., & Solís-Becerra, J., 2013, p. 39) maakt bovendien ook nog een opdeling binnen de pedagogische vertaling: vertaling gebruikt als middel om een vreemde taal te leren en aan te leren en vertaling gebruikt om vertalers op te leiden. Ze hebben elk een verschillend doel, respectievelijk informatie bekomen over het niveau van de vreemde taal en over het niveau van vertalen.

Zowel in dit onderzoek als in het onderzoek van de Europese Commissie worden twee belangrijke manieren waarop vertaling kan voorkomen in beschouwing genomen: wanneer de leerkracht vertaalt om het begrip van de leerling te vergroten (i.e. ter verduidelijking, wat zou moeten afnemen naarmate het leerproces vordert) en wanneer de leerling vertaalt, als een manier van taalgebruik (i.e. als een leeractiviteit zelf). Hoewel deze twee manieren in vele gevallen kunnen overlappen (bijvoorbeeld als

een leerling vertaalt om een andere te helpen), is het onderscheid ertussen zo fundamenteel en vanzelfsprekend dat het vaak niet gezien wordt, wat tot veel misverstanden leidt. (Pym, 2011, geciteerd in Pym et al. 2013, p. 7)

Als initiële hypothese kunnen we stellen dat het vertalen ter verduidelijking door de leerkracht in de beginstadia van het vreemdetalenonderwijs vereist is, terwijl de communicatieve vertaaltaak uitgevoerd wordt door meer gevorderde leerlingen. (Pym, 2011, geciteerd in Pym et al. 2013, p. 7)

In dit onderzoek wordt er verwezen naar de moedertaal van de leerling met T1 en naar de vreemde taal met T2, dit kan echter ook de derde, vierde, ... taal zijn die de leerling heeft verworven.

2.2. Geschiedenis van vertaling in het vreemdetalenonderwijs

De controverse rond het gebruik van vertaling in het vreemdetalenonderwijs kent een lange geschiedenis en is nog steeds niet van de baan. Tegenwoordig is de vraag echter niet meer zozeer of er al dan niet van vertaling gebruik gemaakt moet worden, maar wel op welke manier vertaling effectief ingezet kan worden. (Carreres en Noriega-Sánchez, 2011)

Het is namelijk zeer duidelijk dat vertaling wereldwijd nog steeds een belangrijk onderdeel is bij het aanleren van vele vreemde talen. We zouden zelfs kunnen stellen dat het gebruik van vertaling in het aanleren van een vreemde taal onvermijdelijk is en dat het heel moeilijk is om gebruik te maken van eentaligheid bij het onderwijzen van de vreemde taal. Vertaling is altijd wel ergens op een bepaalde manier al dan niet onbewust aanwezig. Leerlingen worden er bijvoorbeeld vaak op gewezen de betekenis van een woord op te zoeken in een verklarend woordenboek en aangezien niemand een gedachte kan tegenhouden, is het vaak onvermijdelijk om te vertalen in gedachten. Vertaling houdt dus zeker en vast stand, al staat men er niet overal even positief tegenover. In vele contexten bijvoorbeeld wordt het gebruik van vertaling in syllabi en op examens nog steeds gecontroleerd en gesanctioneerd door onderwijsinstanties. (Cook, 2010, p. 3)

Toch zien we dat de negatieve houding tegenover vertaling geleidelijk plaatsmaakt voor een erkenning van vertaling als methode in het vreemdetalenonderwijs. Zo zien we op het einde van de 20^{ste} eeuw artikels verschijnen die pleiten voor vertaling in het vreemdetalenonderwijs. Een voorbeeld daarvan is het artikel van Margherita Ulrych (geciteerd in Malmkjaer, 1998, p.1) waarin ze stelt dat “de rol van vertaling in het vreemdetalenonderwijs de afgelopen jaren een opmerkelijke transformatie ondergaan heeft.”

In het onderzoek naar het gebruik van vertaling als methode in het vreemdetalenonderwijs is er echter nog steeds geen consensus bereikt over de geschiktheid van vertaling om een nieuwe taal aan te leren. Vertaling is nog maar recentelijk voorwerp van onderzoek naar het vreemdetalenonderwijs en is lang bekritiseerd of genegeerd geweest. In dat onderzoek spelen ook andere onderzoeksvelden zoals linguïstiek, psychologie en Second Language Acquisition (SLA) een belangrijke rol. (Cook, 2010, p. 4)

2.2.1. De grammatica-vertaalmethode

De grammatica-vertaalmethode was de eerste leermethode voor moderne talen en vindt haar oorsprong in Pruisen aan het einde van de 18^e eeuw (Howatt, geciteerd in Malmkjaer, 1998). Ze kwam voort uit het onderwijs van Grieks en Latijn. Volgens deze methode leerde de leerling de grammatica van de vreemde taal en las (bijna uitzonderlijk religieuze of literaire) teksten met behulp van een woordenboek en de verworven grammatica, waarbij er bijna altijd een vertaling van de tekst neergeschreven werd. Deze methode werkte echter enkel voor leerlingen met een goed analytisch denkvermogen en die waren in de minderheid. (Malmkjaer, 1998, pp. 2-3)

Om het iets gemakkelijker te maken schakelde men over van volledige teksten naar losse zinnen die speciaal gevormd werden om bepaalde grammaticale aspecten naar voren te brengen. Dat maakte het mogelijk om voorbeelden in te delen naar moeilijkheid en om de grammatica op een systematische manier aan te leren (Howatt, geciteerd in Malmkjaer, 1998, p.3). Er lag een grote nadruk op toepassing, met verschillende soorten oefeningen, maar vooral vertaal oefeningen van losse zinnen in en uit de vreemde taal. (Malmkjaer, 1998, p.3)

Iedere les wordt dus opgebouwd rond enkele grammaticaregels die eerst in de moedertaal van de leerling worden uitgelegd en ingestudeerd. Daarna worden ze ingeoefend aan de hand van vertaal oefeningen van losse, uitgevonden zinnen waarin de desbetreffende grammaticaregels verwerkt zitten. Het sleutelprincipe van deze methode is dat de vertaal oefeningen enkel woorden en constructies bevatten die al gekend zijn. (Cook, 2010, p. 10)

Er ligt met andere woorden een grote nadruk op geschreven taal en grammatica, terwijl er nauwelijks aandacht is voor gesproken taal. Daarop werd de grammatica-vertaalmethode hevig bekritiseerd. Toch wil dit niet zeggen dat de grammatica-vertaalmethode totaal geen verdiensten heeft. De methode heeft aandacht voor grammaticale nauwkeurigheid, grammaticale metataal en schriftelijke vertaalvaardigheden. Bovendien biedt ze een duidelijke en goed afgebakende leerweg voor leerkrachten en leerlingen. Om de kritiek te weerleggen, kan de grammatica-vertaalmethode aangevuld worden door activiteiten die focussen op de taalaspecten die ze oorspronkelijk niet in beschouwing neemt, zoals samenhangende teksten, authentieke voorbeelden, gesproken discours, vlotheid, etc. (Cook, 2010, p. 14)

2.2.2. De verwerping

'Der Sprachunterricht muss umkehren!', deze uitspraak van Viëtor in 1882 maakte duidelijk dat de grammatica-vertaalmethode niet meer door iedereen geaccepteerd werd. Het waren de leden van de Reform Movement, met prominente figuren als Viëtor, Sweet en Jespersen, die voor het eerst bedenkingen hadden bij het gebruik van vertaling in het vreemdetalenonderwijs. Hun ideeën vonden later ook aanhang bij de voorstanders van de directe, natuurlijke en/of communicatieve methode (Malmkjaer, 1998). Het is wel belangrijk om voor ogen te houden dat de grammatica-vertaalmethode niet overal onmiddellijk afgeschreven werd en dat ze in bepaalde contexten nog steeds toegepast werd.

2.2.2.1. De hervormers

Er waren drie fundamentele principes waarop de Reform Movement gebaseerd was (Howatt, geciteerd in Malmkjaer, 1998, p. 3). Elk principe ging in tegen een bepaald aspect van de grammatica-vertaalmethode:

- Het primaat van de gesproken taal
- Het belang van samenhangende tekst
- De prioriteit van mondelinge methodologie

De hervormers waren ervan overtuigd dat vertaling tot wederkerige associaties zou leiden wat de ontwikkeling in de vreemde taal in de weg zou staan. Deze ideeën over taalverwerving bleven bijna honderd jaar lang onbetwist. In de periode waarin de hervormers voor het eerst hun stem lieten horen, werd grammatica overgewaardeerd en werd er amper aandacht besteed aan gesproken taal en vlotheid. Dat maakte dat hun argumenten wel gegrond waren. Bovendien schreven ze vertaling niet radicaal af. Of zoals Howatt (geciteerd in Cook, 2010, p. 5) het stelt: “The teacher was expected to speak the foreign language as the normal means of classroom communication, retaining the mother tongue only for the glossing of new words and explaining new grammar points”.

2.2.2.2. De directe methode

De directe methode zorgde voor een totale verwerping van de grammatica-vertaalmethode. Deze beweging kent echter ook veel andere benamingen zoals Natural Method, Conversation Method, etc. (Howatt, geciteerd in Malmkjaer, 1998). Hun ideeën waren gebaseerd op de volgende filosofie:

Learning how to speak a new language ... is not a rational process which can be organized in a step-by-step manner following graded syllabuses of new points to learn, exercises and explanations. It is an intuitive process for which human beings have a natural capacity that can be awakened provided only that the proper conditions exist. Put simply, there are three such conditions: someone to talk to, something to talk about, and a desire to understand and make yourself understood. (Howatt, geciteerd in Malmkjaer, 1998, p. 4)

Maximilian Berlitz (1852-1921) zorgde voor de wijde verspreiding van de directe methode. Hij richtte scholen op voor het grote aantal migranten die vanuit Europa over heel de VS terechtkwamen. Zij hadden meestal geen geschoolde achtergrond en moesten zo snel mogelijk een nieuwe taal leren omwille van functionele redenen, namelijk een nieuw leven opbouwen in hun nieuwe vaderland. In de leerplannen van de Berlitzscholen wordt vertaling volledig afgewezen (Malmkjaer, 1998, p. 4). De focus lag op gesproken taal, eerder dan op geschreven taal en alle leerkrachten waren moedertaalsprekers van de vreemde taal waarin ze lesgaven. Leerkrachten werden er zo strikt gecontroleerd dat er in een later stadium van de Berlitzscholen microfoons in de klassen werden geïnstalleerd die bijhielden wat leerkrachten deden. Leerkrachten die vertaling gebruikten, werden ontslaan. Op die manier werd vertaling volledig uitgeroeid. (Cook, 2010, pp. 6-7)

Ook Lado (geciteerd in Malmkjaer, 1998, pp. 4-5) geeft een verklaring waarom vertaaloefeningen beter niet gebruikt worden. Volgens hem is vertaling geen vervanging van taaloefeningen. Daarvoor haalt hij drie argumenten aan. Ten eerste zijn er volgens hem maar weinig woorden – misschien zelfs

geen – volledig equivalent in twee verschillende talen. Aangezien de leerling denkt dat woorden equivalent zijn, zou hij verkeerdelijk kunnen aannemen dat zijn vertaling in verschillende contexten gebruikt kan worden, net zoals het originele woord. Dat leidt vaak tot fouten. En ten derde leveren woord-voor-woord vertalingen foutieve constructies op.

Psychologisch gezien is het proces van vertaling volgens hem complexer dan, verschillend van en onnodig om te spreken, luisteren, lezen of schrijven. Als de leerling de tweede taal niet volledig beheerst, kunnen bovendien geen goede vertalingen gemaakt worden. Daarom moet volgens Lado eerst de taal aangeleerd worden. Als het gewenst is, kan vertaling nadien aangeleerd worden als aparte vaardigheid.

De directe methode vloeide echter niet voort uit de Reform Movement. De twee ontwikkelden zich apart en omwille van verschillende redenen: de Reform Movement hield zich bezig met vreemdetalenonderwijs in middelbare scholen, terwijl de Berlitzscholen eerder voor volwassenen bedoeld waren. In tegenstelling tot de academische Reform Movement waren snelle resultaten en tevredenheid van de leerlingen bij de directe methode in de commerciële Berlitzscholen zeer belangrijk. In tegenstelling tot de grammatica-vertaalmethode, waarbij de les zich op leerlingen met dezelfde moedertaal richt, is de moedertaal van de leerling in een les waarin de directe methode wordt toegepast, niet van belang. (Cook, 2010)

Het is duidelijk dat men steeds meer geneigd was om vertaling uit de klas te bannen. De argumenten daarvoor kunnen als volgt opgesomd worden (Malmkjaer, 1998, pp. 5-6):

- Vertaling is onafhankelijk van de vier vaardigheden die taalcompetentie bepalen: lezen, schrijven, spreken en luisteren.
- Vertaling is totaal verschillend van de vier vaardigheden.
- Vertaling neemt kostbare tijd in beslag die besteed kan worden aan de andere vier vaardigheden.
- Vertaling is onnatuurlijk.
- Vertaling misleidt leerlingen omdat het de indruk geeft dat uitdrukkingen in twee talen een een-op-eenrelatie hebben.
- Vertaling verhindert leerlingen om na te denken in de vreemde taal.
- Vertaling produceert interferentie.
- Vertaling is een slechte methode om taalvaardigheden te testen.
- Vertaling is enkel geschikt om vertalers op te leiden.

Deze argumenten waren echter gebaseerd op intuïtie en zijn nooit gestaafd door wetenschappelijk onderzoek. Hoe komt het dan dat ze toch zo lang hebben standgehouden en tot op de dag van vandaag nog steeds aanhang vinden bij sommige leerkrachten en academici? Waarschijnlijk had dit te maken met de veranderingen in de demografie van leerlingen en leerkrachten, waarbij het bannen van vertaling enkele praktische voordelen met zich meebracht. Om enkele voorbeelden te geven: vertaling

kan niet makkelijk aangewend worden in klassen die bestaan uit leerlingen met verschillende moedertalen of waarin de leerkracht een moedertaalspreker van de vreemde taal is die de taal van zijn/haar leerlingen niet spreekt. In de Berlitzscholen waren de klassen echter mixen van verschillende moedertaalsprekers. Ook commercieel en politiek eigenbelang speelde een rol in de verdediging van de directe methode. De lessen werden namelijk zo ontworpen dat ze door gelijk welke leerkracht aan gelijk welke leerlingen gegeven konden worden en daardoor wereldwijd verspreid konden worden. (Cook, 2010, pp. 18-19)

Doordat men in het vreemdetalenonderwijs zo negatief tegenover vertaling stond, heeft men de associatie tussen vertaling en de traditionele methodologie met de leerkracht in het centrum (grammatica-vertaalmethode) nooit in vraag gesteld. Men verwierp de grammatica-vertaalmethode samen met vertaling zonder er verder bij na te denken. Dat zorgde ervoor dat men niet gezocht heeft naar creatievere methoden om vertaling in te zetten. (Carreres, A., & Noriega-Sánchez M., 2011, p. 283)

De directe methode bleek in de realiteit uiteindelijk vrij moeilijk te implementeren omdat ze geen rekening hield met “de praktische realiteit van de lessen” (Richards and Rodgers, geciteerd in Marqués-Arguado, T., & Solís-Becerra, J., 2013, p. 41). Byram (2000, p. 269) baseert zich op Breyman en Steinmuller om te zeggen dat de nieuwe methoden hun missie vervuld hadden door de grammatica-vertaalmethode de kop in te drukken. Maar wat de grammatica-vertaalmethode veronachtzaamde, nl. praktisch en correct gebruik van de gesproken taal, hebben de nieuwe methoden tot het uiterste doorgedreven. Door beheersing van de gesproken taal tot hoofddoel te maken, werden de aard en de functie van secundaire scholen over het hoofd gezien. Want zo’n doel is in het secundair onderwijs, waar ook nog andere vakken onderwezen worden, enkel bereikbaar in beperkte mate. De nieuwe methoden vroegen bovendien te veel van de leerkracht die de vreemde taal perfect moest beheersen. Bovendien kan een gemiddelde leerling niet voldoen aan de eisen van het mondeling gebruik van de taal; ze geraken snel verveeld of overbelast en geven op. Vroege aanhangers van de nieuwe methoden haakten geleidelijk af nadat hun enthousiasme door de harde realiteit werd ingeperkt.

2.2.2.3 Communicatieve methode: van vorm naar betekenis

Later in de 20^{ste} eeuw werd Communicative Language Teaching (CLT) geïntroduceerd. Hierbij kwam er meer aandacht voor sociale en communicatieve doelstellingen, eerder dan literaire of esthetische. De nadruk ligt dus niet op de structuren die worden aangeleerd en achteraf met betekenis worden aangevuld, maar de nadruk ligt vanaf het begin op betekenis. Bij de grammatica-vertaalmethode en de directe methode was er veel aandacht voor grammatica waarbij de focus op vorm ligt. Communicative Language Teaching (CLT) richt zich juist niet op grammatica (vorm) maar op betekenis. Tegenwoordig wordt er gezocht naar een balans tussen vorm en betekenis. (Van Wijk, 2013, pp. 17-18)

De communicatieve methode kent veel varianten. Twee van die varianten zijn Task-Based Language Teaching (TBLT) en Content-Based Language Teaching (CLIL).

Task-Based Language Teaching (TBLT) focust op authentieke taal waarbij van de leerlingen gevraagd wordt om zinvolle taken uit te voeren terwijl ze de vreemde taal gebruiken. Bijvoorbeeld naar de dokter gaan, een interview afnemen, naar een klantenservice bellen, ... Daarbij is het uiteindelijke resultaat belangrijker dan nauwkeurig taalgebruik. De nadruk ligt namelijk vooral op vlotheid en vertrouwen. Een taak is niet hetzelfde als een oefening. Een oefening vraagt van de leerling om het mogelijke te doen door zinnen aan te vullen, de leegtes aan te vullen, etc. Taken daarentegen vragen van de leerling om het mogelijke te doen met oog op een contextueel doel. (Byram, 2000)

In de literatuur over Task-Based Language Teaching is er geen consensus tot welke soort activiteit een taak behoort. Ellis (geciteerd in Carreres, A., & Noriega-Sánchez M., 2011, pp. 285-286) geeft volgende definitie:

A task is a workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills, and also various cognitive processes.

De focus op betekenis is heel belangrijk in TBLT. Om een taak te vervullen moeten leerlingen betekenisvolle dialogen aangaan in tegenstelling tot taalgebruik om linguïstische vormen aan de oppervlakte te brengen. De nadruk op communicatie in TBLT sluit niet uit dat linguïstische vormen aan bod komen, maar maakt dat deze vormen niet expliciet gemaakt kunnen worden in de instructies die aan het begin van de taak aan de leerlingen gegeven worden. Taken waarbij de keuze van taal niet vooraf gepland of bepaald zijn, worden bestempeld als *unfocused tasks*. *Focused tasks* daarentegen sturen taalgebruik in de richting van bepaalde linguïstische vormen. (Ellis, geciteerd in Carreres, A., & Noriega-Sánchez M., 2011, p. 286).

TBLT brengt een aantal voordelen met zich mee. Volgens Hurtado (geciteerd in Carreres, A., & Noriega-Sánchez M., 2011, pp. 287-288):

- Verbindt TBLT praktijk en theorie door een actieve methodologie te leveren. Dat ontbreekt in andere benaderingen.
- Focust TBLT eerder op proces dan op product.

- Maakt TBLT het voor de leerling mogelijk om al doende te leren, om te leren door problemen op te lossen en door vertaalstrategieën te verwerven.
- Vergemakkelijkt TBLT de leerling-centrale methodologie door autonomie en zelfevaluatie aan te moedigen.

Bij Content-Based Language Teaching (CLIL: Content and Language Integrated Learning) wordt de L2 van de leerling gebruikt om een ander vak/onderwerp aan te leren dan de taal zelf, het is dus een vorm van meertalig onderwijs.

Het is moeilijk om na te gaan welke methode de beste resultaten behaalt, aangezien criteria om de slaagkansen van een methode na te gaan even uiteenlopend zijn als de strategieën voor taalonderwijs zelf. Bovendien kent iedere methode zijn eigen sterktes en zwaktes.

Eén ding hebben alle claims gemeen: het gebrek aan meer dan alleen anekdotisch bewijs. In de woorden van Mackey (geciteerd in Pym et al. 2013, p. 13) zijn ze 'more a collection of opinions and feelings than an organized body of knowledge'. Bovendien bieden ze slechts een heel beperkt zicht op vertaalactiviteiten die kunnen bijdragen aan het effectief (aan)leren van een vreemde taal. Daarbij sluiten ook de woorden van Decoo (geciteerd in Humblé, 2005, p. 25) aan:

Of all disciplines, language learning is one that is the most ignorant of its own past. Theories and techniques are presented as new, while in truth they had already been invented decades before, had blossomed and then died. Proponents of new methods are often convinced that theirs is the first sweeping change and that the past was either a dreary picture of students obliged to cram wordlists and grammar rules or drilled with rote memorization.

Ellis en Shintani (2014, pp. 35-36) stellen het werken volgens een bepaalde methode in vraag. Ze zien namelijk twee redenen in waarom vasthouden aan een bepaalde methode problematisch is. Ten eerste moeten leerkrachten zelf de methode kiezen die ze toepassen. Aangezien leerkrachten vaak de kennis, vaardigheden en tijd ontbreken om verschillende methoden te evalueren, is dat vaak problematisch. Dat probleem kan opgelost worden door de leerkracht te verplichten om te werken met een handboek waarin een bepaalde methode wordt toegepast. Dat verhindert echter niet dat er nog een tweede probleem opduikt, namelijk dat de behoeften van de klas de leerkracht doen falen om de technieken van een bepaalde methode te implementeren. Eind jaren 80 kwam er veel kritiek op het concept van methode. Men was ervan overtuigd dat er in het onderwijs meer bottom-up te werk gegaan moest worden. Er kwam meer aandacht voor de behoeften van leerlingen en leerkrachten in een bepaalde socioculturele context. Pedagogen wezen erop dat geen enkele methode geschikt is voor elke situatie en dat leerkrachten nooit zomaar de blauwdruk van een bepaald methode toepassen, maar eerder zelf een methode opbouwen door rekening te houden met de capaciteiten van de leerlingen. Met andere woorden, het vastklampen aan methoden ontmoedigt innovatie en

reflectie over de eigen onderwijstechniek. Bovendien geeft het de indruk dat er een universele manier van lesgeven bestaat, onafhankelijk van de individuele leerlingen.

Aangezien er in het huidige onderwijs nog veel vertrokken wordt vanuit een bepaalde methode en er geen verandering op komst is, pleiten Ellis en Shintani (2014, pp. 48- 49) ervoor om de individuele methoden aan evaluatie te onderwerpen. Daarvoor moet zowel theoretisch onderzoek – op basis van wat men tot nu toe weet over hoe leerlingen een vreemde taal leren – als empirisch onderzoek – door comparatief methode-onderzoek – gevoerd worden. Uit hun eigen evaluaties van de Audiolinguale en Communicatieve methoden bleek echter dat een methode die theoretisch krachtig is empirisch gezien niet automatisch de beste methode is. Ze benadrukken dat er daarom nood is aan beter ontworpen onderzoek. Appendix E biedt een overzicht van de verschillende leermethoden.

2.2.3. De huidige situatie

Vandaag de dag houden vele leerkrachten nog steeds vast aan de Communicatieve Methode. Maar in deze eeuw zien we dat leerkrachten steeds positiever staan tegenover het gebruik van de moedertaal van de leerlingen. Toch houdt dit niet altijd in dat men ook positief tegenover vertaling staat. Vertaling werd lange tijd geassocieerd met de 'harde lijn' en het 'schoolse' als tegenpool van 'echt taalgebruik', eerder dan iets wat samengaat en onderdeel is van communicatie in tweetalige contexten. We hebben lang moeten wachten op tegenargumenten. Maar nieuwe inzichten in het onderzoek naar taal zelf en sociale en politieke veranderingen hebben daar verandering in gebracht. Er is een grotere herkenning van complexiteit, variatie, verschil en onbepaaldheid. Dat zien we ook terugkomen in beschrijvingen van internationale communicatie waar men geneigd is om het te hebben over **meerdere varianten van het Engels** in plaats van **hét Engels** (Kachru, geciteerd in Cook, 2010, pp. 38-39), over het veelvoudige eigendom van Engels (Widdowson, geciteerd in Cook, 2010, p. 39) en over de validiteit van non-native Engels als lingua franca (Jenkins en Seidlhofer, geciteerd in Cook, 2010, p. 39).

Welke methode de beste resultaten zal opleveren is afhankelijk van verschillende factoren. Het is belangrijk dat de leerkracht zich op voorhand enkele vragen stelt zoals: wie zijn de leerlingen? Wat is hun huidige niveau van de vreemde taal? Wat zijn hun communicatieve behoeften? Waarvoor zullen ze de vreemde taal gebruiken? etc. Met andere woorden, dé methode tot succes bestaat niet. (Qing-xue, L. & Jin-fang, S., 2007)

Carreres en Noriega-Sánchez (2011) sommen enkele argumenten op in het voordeel van vertaling. Zij beschouwen vertaling als een communicatieve activiteit en gaan er daarom vanuit dat vertaalactiviteiten zeker een plaats mogen hebben binnen het vreemdetalenonderwijs. Door vertaling los te koppelen van de grammatica-vertaalmethode staan ze open voor meer creatieve methoden om vertaling in te zetten in het vreemdetalenonderwijs. Ze sommen enkele vertaalactiviteiten op die onafhankelijk zijn van bepaalde talencombinaties en toegepast kunnen worden in verschillende contexten (pp. 290-294):

- Intralinguale vertaling van een film (met aandacht voor register, stijl, variatie, medium en doelpubliek)
- Subtitling
- Persartikels en politieke speeches vertalen
- Contrastieve analyse van de vertalingen van leerlingen

2.3. Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen

De Raad van Europa kwam in maart 2002 samen in Barcelona en riep er op tot 'action to improve the mastery of basic skills, in particular by teaching at least two foreign languages from a very early age'. Uit de Barcelonadoelstelling kwam in 2003 het 'Action Plan Promoting Language Learning and Linguistic Diversity' voort, waarin erkend werd dat meer aandacht voor het vreemdetalenonderwijs een zeer belangrijk gegeven was om dat doel te bereiken. In 2006 volgde een verslag over 'the main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners', waarin een overzicht stond van het onderzoek dat er tot dan toe over vreemdetalenonderwijs gevoerd was. In 2007 volgde het 'European Framework for Key Competences for Lifelong Learning', een meer algemeen verslag over 'the diversity of language teaching in the European Union'. Ondertussen werd de voortgang in het vreemdetalenonderwijs opgevolgd in de 'Eurydice reports on Key Data on Teaching Languages at School in Europe' (2005, 2008, 2012), in de Eurobarometer verslagen 'Europeans and their Languages' (2006, 2012), die ook informatie bevatten over de meest gangbare en effectieve manieren om een taal aan te leren, en in de 'First European Survey on Language Competences: Final Report' (European Commission 2011). Het is opvallend dat geen van bovenstaande documenten iets zegt over vertaling als leer- en/of testmethode. (Pym et al. 2013, p. 1)

Bovendien zijn er ook meer algemene beleidsdocumenten over meertaligheid. In 2005 was er sprake van het 'New Framework Strategy for Multilingualism', in 2007 van het verslag over 'High Level Group on Multilingualism', in 2008 van het 'Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment'. Maar het belangrijkste voor dit onderzoek is 'The Common European Framework of Reference for Languages', vertaald door de Nederlandse Taalunie in 'Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne vreemde talen', waarin beschreven staat wat leerlingen met de verworven vaardigheden moeten doen in een meertalige wereld. (Pym et al. 2013, p. 2)

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader maakt een eenvormige uitwerking van lesprogramma's, leerplanrichtlijnen, examens, leerboeken en dergelijke binnen Europa mogelijk. Bovendien legt het vast op welke manier leerlingen de taal moeten kunnen inzetten in communicatie en over welke kennis en vaardigheden ze daarvoor moeten beschikken. Verder biedt het Referentiekader vaardigheidsniveaus (zie appendix F) die het mogelijk maken het niveau van de leerling vast te stellen en op te volgen. De objectieve criteria om taalvaardigheid vast te stellen maken mobiliteit binnen Europa mogelijk, aangezien de kwalificaties die behaald zijn in verschillende Europese leeromgevingen wederzijds erkend worden. (Nederlandse Taalunie, 2008)

In de preambule van R(98)6 (geciteerd in Nederlandse Taalunie 2008, p. 9) worden de politieke doeleinden van de aanbevelingen op het gebied van de moderne talen bevestigd:

- Alle Europeanen uitrusten voor de uitdagingen van intensievere internationale mobiliteit en samenwerking, niet alleen in onderwijs, cultuur en wetenschap maar ook in handel en industrie.
- Wederzijds begrip, verdraagzaamheid en respect voor identiteit en culturele diversiteit bevorderen door meer doeltreffende internationale communicatie.
- De rijkdom en diversiteit van het Europese culturele leven handhaven en verder ontwikkelen door meer wederzijdse kennis van nationale en regionale talen, ook die welke op minder grote schaal worden onderwezen.
- Voorzien in de behoeften van een meertalig en multicultureel Europa door de merkbare ontwikkeling van het vermogen van Europeanen om met elkaar te communiceren over taal- en cultuurgrenzen heen, hetgeen een blijvende, levenslange inspanning vereist die door de bevoegde organen moet worden aangemoedigd, georganiseerd en gefinancierd op alle onderwijsniveaus.
- De mogelijke gevaren afwenden van de marginalisering van hen die het ontbreekt aan de vaardigheden die nodig zijn om te kunnen communiceren in een interactief Europa.

In het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader valt het begrip 'vertaling' regelmatig. Eerst en vooral figureert de term onder de noemer van 'bemiddelende activiteiten' zoals 'mondeling tolken' en 'schriftelijk vertalen'. Het is bovendien opmerkelijk dat er ook sprake is van intralinguale vertaling; ook 'het samenvatten en parafraseren van teksten in dezelfde taal, wanneer de taal van de oorspronkelijke tekst onbegrijpelijk is voor de beoogde ontvanger' (p. 83) wordt in beschouwing genomen. Als men ervan uitgaat dat het leren van een taal (door welke methode dan ook) de leerlingen in staat moet stellen om bemiddelingsactiviteiten uit te voeren, dan moet daar automatisch ook expliciet het aanleren van vertalen en tolken aan verbonden zijn (Pym et al. 2013). Enkele voorbeelden van de bemiddelende activiteiten die men in het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader opsomt zijn (Nederlandse Taalunie, 2008, p. 83):

Mondelinge bemiddeling:

- Simultaan tolken (conferenties, vergaderingen, officiële toespraken, enz.);
- Consecutief tolken (welkomsttoespraken, rondleidingen, enz.);
- Informeel tolken: voor buitenlandse bezoekers in zijn of haar eigen land; voor moedertaalsprekers in het buitenland; in sociale en transactionele situaties voor vrienden, familie, klanten, buitenlandse gasten, enz.; van aanwijzingen, menu's, bekendmakingen, enz.

Schriftelijk bemiddeling:

- Exact vertalen (bijvoorbeeld contracten, juridische en wetenschappelijke teksten, enz.);
- Literair vertalen (romans, drama, poëzie, libretto's, enz.);
- De kern samenvatten (kranten- en tijdschriftartikelen, enz.) binnen T2 of van T1 naar T2;
- Parafraseren (gespecialiseerde teksten voor leken, enz.).

Vertaling wordt in het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader ook beschouwd als een manier om na te gaan of leerlingen bepaalde aspecten van een taal onder de knie hebben, bijvoorbeeld door ze een tekst te laten vertalen in T1 of T2. Bovendien is er ook sprake van vertaling als activiteit op zich, zonder bemiddelings- of testaspect. Meer precies heeft men het over de vertaling van teksten en over formele oefeningen waarbij voorbeeldzinnen van T1 in T2 worden vertaald. Vertaling in/uit T1 wordt ook voorgesteld als middel om lexicale, grammaticale en pragmatische betekenissen in T2 duidelijk te maken. Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader stelt vertaling als middel in het vreemdetalenonderwijs dus duidelijk niet in vraag en doet meerdere suggesties om er gebruik van te maken.

In deze context kunnen ook de woorden van Humblé (2005) aangehaald worden. Hij maakt namelijk enkele bedenkingen bij de richtlijnen van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Hij zegt dat de richtlijnen ervan uitgaan dat vanuit functioneel oogpunt met alle talen hetzelfde gedaan wordt, bv. hotelkamers bestellen, zich voorstellen, naar de winkel gaan etc. Maar volgens hem kan je in werkelijkheid niet zo gemakkelijk in vakjes onderbrengen wat met een taal gedaan wordt. “Een van de gevolgen van de directieven van de Raad van Europa was dat taalcursussen ‘gedenationaliseerd’ werden (...) de functies zijn niet taalspecifiek, overal wordt dezelfde structuur gebruikt en dezelfde soort oefeningen.” (Humblé, 2005, p. 18).

2.4. Eurobarometer en First European Survey of Language Competences

Een overzicht van de meertaligheid en een aantal aspecten van het vreemdetalenonderwijs in enkele Europese lidstaten vinden we terug in twee onderzoekrapporten van de Europese Commissie, namelijk de Special Eurobarometer 386 (2012), respectievelijk de First European Survey of Language Competences (2011). Net zoals in het onderzoek van de EU wordt ook hier op de twee onderzoekrapporten beroep gedaan om een beeld van de meertaligheid in België te schetsen en om enkele factoren van het vreemdetalenonderwijs in Vlaanderen te bespreken.

De Special Eurobarometer 386 (2012) geeft een overzicht van het taalgebruik in de verschillende Europese landen. België werd daarbij in zijn geheel onderzocht en niet in een Vlaamstalig, Franstalig en Duitstalig gebied opgedeeld. Een aantal resultaten uit het rapport worden hier vermeld.

55% van de Belgen geeft aan het Vlaams als moedertaal te hebben, voor 38% is dat het Frans en voor 0.4% het Duits (p. 11). 72% van de Belgen geeft aan tenminste 1 vreemde taal goed genoeg te beheersen om er een conversatie in te voeren, 50% beweert er tenminste 2 te kennen. 28% geeft aan geen enkele vreemde taal te beheersen (p. 15). Engels (38%), Frans (45%) en Duits (22%) zijn volgens het onderzoek de meest gesproken vreemde talen in België. 41% van de Belgen geeft aan Engels te verstaan op de radio of op tv, voor Frans is dat 30%, voor Duits 18% en voor Spaans 4%. 35% geeft aan enkel de eigen moedertaal te verstaan op radio of tv (p. 31). Kranten of tijdschriften lezen, lukt voor 37% van de Belgen in het Engels, voor 28% in het Frans, voor 13% in het Duits en voor 3% in het Spaans. 42% van de Belgen geeft aan geen tijdschriften of kranten in een vreemde taal te kunnen lezen (p. 33). België behoort met 13% tot een van de lidstaten met het grootste aantal respondenten die aangeven dat ze in het volgende jaar een vreemde taal zullen leren (p. 57). Voor Belgen is het duidelijk belangrijk om een vreemde taal te leren omwille van de kansen die het op de werkvloer biedt (pp. 64-65). Engels en Frans worden beschouwd als de belangrijkste talen die kunnen bijdragen aan de persoonlijke ontwikkeling. Duits scoort op dat vlak laag (p. 70). In België wordt Duits zelfs het minst nuttig voor de toekomst van kinderen beschouwd (p. 79).

In de First European Survey of Language Competences (2011) wordt er wel onderscheid gemaakt tussen de Vlaamstalige, Franstalige en Duitstalige gemeenschappen in België. Aangezien dit onderzoek op de situatie in Vlaamse secundaire scholen focust, worden dus enkel de resultaten van de Vlaamstalige gemeenschap besproken.

In Vlaanderen is Frans de meest aangeleerde vreemde taal (eerste vreemde taal), gevolgd door Engels (tweede vreemde taal) (p. 7). Vlaamse leerlingen geven aan dat ze Engels makkelijker vinden dan Frans (p. 202). Men begint relatief laat met het aanleren van een vreemde taal, nl. in het vijfde jaar van het lager onderwijs (p. 74). Veel Vlaamse schooldirecteuren geven aan dat er op hun school te werk gegaan wordt volgens de Content and Language Integrated Learning (CLIL) methode, waarbij leerlingen een ander vak dan de taal zelf leren in de vreemde taal (p. 54). In Vlaanderen ligt het minst

aandacht bij schrijfvaardigheid (p. 82). In de meeste landen die deelnamen aan het onderzoek ligt de minste aandacht op grammatica, Vlaanderen vormt daarop een uitzondering wat het Frans betreft (p. 82). Vlaamse leerkrachten horen bij de top van leerkrachten die aangeven dat ze tijdens de les zoveel mogelijk in de vreemde taal spreken (p. 83). Leerlingen zouden tijdens de lessen Engels de vreemde taal meer spreken dan tijdens de lessen Frans (p. 84). Voor Engels staat Vlaanderen op de tweede plaats (van de 15) wat betreft het niveau van lees- en luistervaardigheid en op de derde plaats wat betreft schrijfvaardigheid (pp. 42-43). Voor Frans staat Vlaanderen op plaats drie (van de vijf) wat betreft lees- en schrijfvaardigheid, op plaats 2 wat betreft luistervaardigheid (p. 44). België behoort bij de top van landen waarin de leerlingen het meest in aanraking komen met de vreemde taal door buitenlandse uitstappen (p. 53). De Vlaamse leerkrachten behoren tot de Europese leerkrachten die het minst opleiding over het CEFR gekregen hebben (p. 65).

2.5. Vertaalactiviteiten in de klas

De vraag is nu op welke manier vertaling in het vreemdetalenonderwijs geïntegreerd kan worden zodat ook op de andere taalvaardigheden voortgang geboekt wordt. Het is al duidelijk dat vertaling zelden als leermethode op zich beschouwd wordt. Het maakte deel uit van de grammatica-vertaalmethode in de 19de eeuw, maar evolueerde nadien als een bepaalde soort activiteit naast vele andere. Daarom moeten we accepteren dat vertaling meestal gecombineerd wordt met een aantal algemene leermethoden. (Pym et al. 2013, p. 125)

In dat opzicht is de vraag niet langer of vertaling al dan niet gebruikt moet worden in het vreemdetalenonderwijs, maar wel hoe vertaling effectief en creatief kan worden ingezet. Pym et al. (2013, pp. 127-133) geven een overzicht van vertaalactiviteiten waarmee vrij geëxperimenteerd kan worden door leerkrachten en lesontwerpers. Ze baseerden zich daarvoor op overzichten van vertaalactiviteiten in Zabalbeascoa (1990), García-Mendall (2001), Denner and Rinvulcri (2002), Pariente-Beltran (2006), Leonardi (2010), Cook (2010) en anderen.

2.5.1. Al vertalend communiceren

Vaak wordt vertalen gezien als een activiteit die niet communicatief is. Dat klinkt echter nogal vreemd voor vele vertalers en tolken die naar hun mening voortdurend aan het communiceren zijn. Met die illusie van niet-communicatie kan komaf gemaakt worden door vertaalactiviteiten in te schakelen die doelgericht zijn. Dat kan heel gemakkelijk toegepast worden door de klas op te splitsen in twee groepen, waarbij de ene groep instructies geeft in T1 om een object in de klas te vinden en de andere groep die instructies vertaalt in T2. Of het object uiteindelijk gevonden kan worden, hangt af van de kwaliteit van de vertaling.

2.5.2. Bemiddeling

Vele leerkrachten denken dat vertaling de leerlingen doet teruggrijpen naar een vooraf gemaakt tekst, eerder dan rekening te houden met de persoon met wie ze communiceren. Om dat tegen te gaan kunnen vertaalactiviteiten vertrekken vanuit gesproken interacties (i.e. starten vanuit vertolking om dan tot geschreven vertaling te komen). Daarvoor kan er gebruik gemaakt worden van een heel aantal gesimuleerde situaties waar leerlingen optreden als bemiddelaars waar ze verplicht worden om zowel T2 als T1 te gebruiken zodat er communicatie mogelijk gemaakt wordt.

2.5.3. Snelle vertaling

Vele leerkrachten geven aan dat ze geen gebruik maken van vertaling omdat het te veel tijd in beslag neemt. Dat kan opgelost worden door leerlingen snel te laten vertalen en er een soort wedstrijd van te maken. Daarbij leren ze snel hoe boodschappen overgebracht moeten worden, eerder dan woorden, en om de belangrijkste delen van de boodschap te selecteren. Dat kan best toegepast worden onder de vorm van mondelinge vertaling (tolken) (zie 2.5.1. en 2.5.2.). Maar leerlingen gebruiken tegenwoordig ook veel geschreven vormen van communicatie die gebaseerd zijn op snelheid en spreektaalelementen bevatten. Korte berichtjes (sms'jes, tweets, ...) zijn ideaal voor vertaalwedstrijdjes.

2.5.4. Aan de slag met meerdere T1's

In de huidige maatschappij komt het vaak voor dat de leerlingen niet allemaal dezelfde moedertaal hebben. Dan kan het voor de leerkracht moeilijk zijn om gebruik te maken van vertaling, aangezien die niet elke moedertaal kent. Toch zijn er enkele manieren om daarmee om te gaan. Leerkrachten kunnen leerlingen aanmoedigen om zinnen te vertalen naar hun T1 en om daarbij uit te leggen wat de verschillen zijn. Op die manier leert de klas iets over taal in het algemeen en ontdekt men verschillen tussen de verschillende taalparen.

2.5.5. Computervertaling

De meeste taalleerkrachten zijn zich ervan bewust dat hun leerlingen op allerlei manieren gebruik maken van computervertaling, gaande van elektronische woordenboeken verstoppt onder de schoolbanken tot gratis online vertaalmachines om op een snelle manier een vertaalopdracht af te werken. Aangezien die vertalingen nog heel vaak vol fouten staan, zijn leerkrachten geneigd om die technologieën uit de klas te bannen. Toch zou het logischer zijn om leerlingen aan te leren wat vertaalmachines wel en niet kunnen. Een van de dingen die ze bijvoorbeeld wel kunnen, is een overzicht bieden van verschillende varianten. Het is aan de leerkracht om dit aan te tonen en uit te leggen waarom de ene variant al dan niet boven de andere te verkiezen is.

2.5.6. Experimenteren met ondertiteling

Leerlingen worden omgeven door vertaling: op tv, online, via reclame, ... Vertaling maakt deel uit van hun dagelijkse leven en daarom is het belangrijk dat ze er iets over leren. In dat opzicht is ondertiteling heel interessant. Het is algemeen bekend dat ondertiteling bijdraagt aan de L2 vaardigheden van leerlingen (Media Consulting Group, 2011: 26), maar door leerlingen actief ondertitels te laten produceren, kan er gewerkt worden aan specifieke vaardigheden. Er zijn veel gratis onlineprogramma's waarmee dit mogelijk is. Het audiovisueel materiaal kan aangepast worden aan het niveau en de interesses van de leerlingen.

Deze activiteiten kunnen probleemloos geïncorporeerd worden in de Communicatieve Methode die tegenwoordig gehanteerd wordt. Bovendien bieden ze de mogelijkheid om de nieuwe technologie erin te betrekken en kunnen ze toegepast worden in klassen met leerlingen met verschillende moedertalen (Pym et al. 2013, p. 125). Buiten bovengenoemde activiteiten zijn er nog heel veel mogelijkheden om met vertaling aan de slag te gaan. Leerkrachten en leerlingen kunnen daarbij hun creativiteit de vrije loop laten en kunnen er volop mee experimenteren.

Uit de literatuur blijkt dat vertaling weer aan een opmars bezig is. Er wordt steeds meer gezocht naar creatieve manieren om vertaalactiviteiten in te zetten binnen de Communicatieve Methode. Ook in het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen staat men positief tegenover vertaling. Men suggereert verschillende manieren waarop vertaling kan worden ingezet. De geschiedenis zorgde er echter voor dat de negatieve houding tegenover vertaling in het gedachtegoed van leerkrachten en pedagogen ingebakken geraakte. In dit onderzoek wordt nagegaan hoe de situatie in het huidig Vlaams secundair onderwijs is. Daarbij wordt in de eerste plaats nagegaan of Vlaamse leerkrachten gebruik maken van vertaling en wat hun visie op vertaling is.

3. Onderzoeksmethode

Om na te gaan hoe de situatie in het Vlaams secundair onderwijs is, wordt er voortgebouwd op een onderzoek van de Europese Commissie: *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union. A Study*. Vlaanderen werd daarin niet onderzocht.

3.1. Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen in dit onderzoek vallen grotendeels samen met die uit het onderzoek van de Europese Commissie. Drie vragen uit het onderzoek van de Europese Commissie werden niet verwerkt in dit onderzoek: (1) Wat is de pedagogische waarde van vertaling in vergelijking met andere taalmethoden? (2) Kan vertaling effectief bijdragen in het (aan)leren van een vreemde taal? (3) Is er een verschil in de attitude tegenover de rol van vertaling in het vreemdetalenonderwijs tussen twee-/meertalige en eentalige landen?

Vraag (1) is te breed voor dit onderzoek en kan niet beantwoord worden op basis van de studie van de leerplannen en handboeken, de vragenlijst en de interviews alleen. Hetzelfde geldt voor vraag (2). Daarvoor is uitgebreider onderzoek nodig. Vraag (3) kan in dit onderzoek niet beantwoord worden omdat dit onderzoek zich slechts op één gebied toespitst, namelijk Vlaanderen. In dit onderzoek is er geen materiaal tot vergelijking.

De eerste onderzoeksvraag van dit onderzoek, nl. 'Wat verstaan Vlaamse leerkrachten onder vertaling?', komt niet uit het onderzoek van de Europese Commissie. Het literatuuroverzicht van dit onderzoek, begon met de vraag 'Wat is vertaling?' (2.1). Aangezien deze vraag geen eenduidig antwoord kent en door velen op een andere manier beantwoord zal worden, is het belangrijk om die antwoorden in beschouwing te nemen. Ze kunnen namelijk de antwoorden op alle andere vragen sturen.

In de vragenlijst van het onderzoek van de Europese Commissie wordt er niet naar de achtergrond van de leerkracht gepeild en wordt die buiten beschouwing gelaten. Het is echter goed mogelijk dat die een grote invloed heeft op de attitude tegenover vertaling. Het is dus wel degelijk belangrijk om de ervaring en de educatieve achtergrond van de leerkracht voor ogen te houden. Daarom werd vraag 5, 'Hangt het gebruik van en de visie op vertaling af van het type leerkracht (opleiding en ervaring)?', toegevoegd.

Vraag 3, 'Zijn er aanwijzingen dat het gebruik van vertaling samenhangt met het startniveau van de leerlingen en de beoogde leerdoelstellingen?', werd deels overgenomen uit het onderzoek van de Europese Commissie, maar is iets beperkter geformuleerd. De onderzoekers van de Europese Commissie vragen zich af in welke mate de bijdrage van vertaling aan het (aan)leren van een vreemde taal afhangt van de leerdoelstelling, i.e. het beoogde level van bekwaamheid (vlotheid of zuiver begrip van een taal). In dit onderzoek zal niet nagegaan worden in welke mate dat het geval is,

maar wel of dat het geval is. Daarvoor wordt bijvoorbeeld gekeken naar het onderscheid tussen het gebruik van vertaling in de eerste graad, tweede graad en derde graad.

Op die manier worden volgende onderzoeksvragen weerhouden:

1. Wat verstaan Vlaamse leerkrachten onder vertaling?
2. A. Maakt vertaling vandaag deel uit van de leerplannen in secundaire scholen in Vlaanderen?
B. Als vertaling geen deel uitmaakt van de leerplannen, is er dan wel bereidheid om het in te voeren? Waarom wel/niet?
3. Zijn er aanwijzingen dat het gebruik van vertaling samenhangt met het startniveau van de leerlingen en de beoogde leerdoelstellingen?
4. Hoe kan vertaling als methode in het vreemdetalenonderwijs meer aantrekkelijk gemaakt worden om leerlingen te motiveren?
5. Hangt het gebruik van en de visie op vertaling af van het type leerkracht (opleiding en ervaring)?

3.2. Onderzoeksinstrumenten

Dit onderzoek werd gevoerd aan de hand van vier onderzoeksinstrumenten: de analyse van de leerplannen, de studie van de handboeken, een vragenlijst en interviews. Om een beeld te krijgen van hoe er van bovenaf naar vertaling gekeken wordt, werden de leerplannen van het GO! onderwijs bestudeerd. Ook de handboeken die aangeboden worden aan Vlaamse secundaire scholen worden in dit onderzoek betrokken. In handboeken wordt namelijk meestal volgens een bepaalde leermethode gewerkt die aanwijzingen kan geven over hoe men ten opzichte van vertaling staat. Aan de hand van een vragenlijst wordt er gekeken welke plaats vertaling vandaag in het vreemdetalenonderwijs in Vlaamse secundaire scholen inneemt. Om enkele resultaten van de vragenlijst beter te kunnen plaatsen, werden er ook nog enkele interviews afgenomen.

3.2.1. Leerplannen

De analyse van de leerplannen is geen uitgebreid onderzoek, maar beperkt zich tot de leerplannen van het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap. Naast de leerplannen van het GO! onderwijs bestaan er ook nog leerplannen van het gesubsidieerd vrij onderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs. In dit onderzoek werd met de leerplannen van het GO! onderwijs gewerkt, aangezien ze het makkelijkst te raadplegen waren. Aan de hand van de analyse van de leerplannen zal een antwoord op onderzoeksvraag 2a gevormd worden: Maakt vertaling deel uit van de leerplannen in secundaire scholen in Vlaanderen? Onderzoeksvraag 2b wordt aan de hand van de vragenlijst en de interviews beantwoord.

3.2.2. Handboeken

De studie van de handboeken is geen gedetailleerde analyse van de handboeken die in het Vlaams secundair vreemdetalenonderwijs gebruikt worden. Op basis van de beschrijvingen die op de sites van de uitgeverijen terug te vinden zijn (zie appendix C), wordt er per taal gekeken welke methode(n) de dag van vandaag in de handboeken toegepast wordt/worden. Daarbij stelt zich ook de vraag of die methode(n) overeenkomen met de richtlijnen in de leerplannen. Tekstboeken werken namelijk volgens bepaalde methodologische en didactische principes en weerspiegelen zo de doelen die beschreven staan in de leerplannen.

3.2.3. Vragenlijst

De vragenlijst waarmee gewerkt werd, is opgesteld met het enquêteprogramma van de KU Leuven, Limesurvey. De meeste vragen in de vragenlijst (zie appendix A) komen overeen met die van de enquête van het onderzoek van de Europese Commissie. Toch werden enkele vragen weggelaten en andere toegevoegd.

De eerste twee vragen uit het onderzoek van de Europese Commissie (In welk land geeft u les?, In welke context geeft u les?) werden weggelaten, aangezien ze voor dit onderzoek op voorhand vastlagen, het gaat namelijk over het secundair onderwijs in Vlaanderen. In het onderzoek van de Europese Commissie gaat men de verschillen tussen het basis, secundair en hoger onderwijs na. In dit onderzoek wordt gekeken of er een verschil is tussen de eerste, tweede en derde graad van het secundair onderwijs. In plaats van te vragen naar de context waarin de leerkracht lesgeeft, wordt er dus gevraagd naar de graad waarin de leerkracht lesgeeft. Op die manier kan achterhaald worden of er aanwijzingen zijn dat het gebruik van vertaling samenhangt met het startniveau en de beoogde leerdoelstellingen (onderzoeksvraag 3). Net zoals in het onderzoek van de Europese Commissie wordt er in de vragenlijst van dit onderzoek ook gevraagd naar de taal/talen die de leerkracht onderwijst, het aantal jaren ervaring, de mening ten opzichte van enkele leermethoden en stellingen over vertaling. Bovendien wordt er net zoals in de vragenlijst van het onderzoek van de Europese Commissie ook gepeild naar de frequentie waarmee men vertaling in de klas gebruikt en de redenen daarvoor. Tot slot somt men in de vragenlijst van het onderzoek van de Europese Commissie nog enkele vertaalactiviteiten op en vraagt men aan de leerkracht hoe vaak hij/zij die tijdens de les toepast. Daar voegt men nog de vragen 'Welke andere activiteiten past u toe?' en 'Waarom verkiest u bepaalde activiteiten?' aan toe. De vragenlijst in dit onderzoek volgt die structuur. Bovendien werden er in dit onderzoek nog drie vragen toegevoegd die niet in de vragenlijst van het onderzoek van de Europese Commissie gesteld worden. Aangezien ook de opleiding van de leerkracht een invloed op de attitude ten opzichte van vertaling kan hebben, werd de vraag 'Welk type opleiding heeft u gevolgd?' toegevoegd. Deze vraag moet een deel van het antwoord bieden op onderzoeksvraag 5: Hangt het gebruik van en de visie op vertaling af van het type leerkracht? Naast opleiding wordt voor vraag 5 ook gekeken naar het verband tussen het aantal jaren ervaring en het gebruik van en de visie op vertaling. Ook de vraag 'Wat verstaat u onder 'vertaling'?' komt niet uit de vragenlijst van het onderzoek van de Europese Commissie. Maar aangezien men aan de hand van discussies achteraf achterhaalde dat niet elke leerkracht dezelfde opvatting heeft over wat vertaling juist inhoudt, bleek dit wel een belangrijke vraag te zijn. Daarom werd ze in dit onderzoek als onderzoeksvraag opgenomen. Deze onderzoeksvraag kan dus beantwoord worden aan de hand van de vraag in de vragenlijst, maar ook in de interviews wordt er dieper op ingegaan.

3.2.4. Interview

In het onderzoek van de Europese Commissie werd er naast de vragenlijst gebruik gemaakt van focus groups waarbij de resultaten in twee sessies met enkele betrokkenen besproken werden. Daaruit bleek dat bepaalde methoden op verschillende manieren begrepen werden, dat leerkrachten in de praktijk niet altijd toepassen wat ze aangeven te doen, etc. Daarom wordt er in dit onderzoek op bepaalde vragen nog wat dieper ingegaan aan de hand van interviews.

Het interview in dit onderzoek bestaat uit 10 vragen (appendix B). Vraag 1 komt letterlijk uit de vragenlijst en werd toegevoegd omdat het antwoord op deze vraag de andere antwoorden eventueel zou kunnen beïnvloeden. Bovendien vormen de antwoorden ook rechtstreeks een antwoord op de eerste onderzoeksvraag van dit onderzoek. Vraag 2 geeft onmiddellijk een duidelijk beeld van hoe de leerkracht tegenover het gebruik van vertaling in de les staat. Dat maakte tijdens het interview duidelijk op welke vragen al dan niet wat dieper ingegaan moest worden. Vraag 3 wordt ook aan de hand van de vragenlijst onderzocht. In de vragenlijst wordt de vraag echter niet letterlijk gesteld. Maar aan de hand van de resultaten kan wel het verband tussen de frequentie waarmee een leerkracht vertaling in de lessen gebruikt en de opleiding en ervaring van de leerkracht onderzocht worden. Zo kan een antwoord op onderzoeksvraag 5 geformuleerd worden, nl. of het gebruik van en de visie op vertaling van het type leerkracht afhangt. Aan de hand van de interviews kon er echter achterhaald worden of leerkrachten zich bewust zijn van de invloed die ervaring en opleiding al dan niet op hun visie op vertaling in de klas hebben. Met vraag 4 en 5 van het interview wordt er op zoek gegaan naar aanwijzingen of het gebruik van vertaling samenhangt met het startniveau van de leerlingen en de beoogde leerdoelstellingen (onderzoeksvraag 3). Vraag 6 is gebaseerd op een uitspraak die vaak terugkwam in de antwoorden op de vragenlijst, namelijk 'Ik maak gebruik van vertaling om tijd uit te sparen'. Met de interviews werd nagegaan of dat voor meerdere leerkrachten een reden is om te vertalen. Ook vraag 7 kwam voort uit de antwoorden op de vragenlijst. In de vragenlijst zelf wordt namelijk niet echt ingegaan op de vele digitale mogelijkheden die leerlingen tegenwoordig hebben. Maar uit de antwoorden bleek dat leerkrachten daar wel mee bezig zijn. In de interviews werd nagegaan in welke mate leerkrachten het gebruik van online hulpmiddelen toelaten en hoe ze daarmee omspringen. Met vraag 8 werd dieper ingaan op een probleem waar niet elke leerkracht mee te maken krijgt, maar wat in de toekomst waarschijnlijk wel meer en meer zal voorkomen. Door de leerkrachten er tijdens de interviews mee te confronteren, kon enerzijds achterhaald worden of ze er al over nagedacht hadden en anderzijds of ze er een (creatieve) oplossing voor zouden kunnen bedenken. Vraag 9 is een heel directe vraag, maar aangezien het een van de onderzoeksvragen (onderzoeksvraag 4) is en er op basis van de antwoorden op de vragenlijsten niet genoeg materiaal was om ze te beantwoorden, werd er nagegaan of leerkrachten er een pasklaar antwoord voor hadden. Vraag 10 bestaat uit een reeks stellingen die rechtsreeks uit de antwoorden van de vragenlijsten werden overgenomen. Sommige stellingen sluiten nauw aan bij de vragen uit de vragenlijst en dienen dus ter ondersteuning van de resultaten die uit de vragenlijst voortkwamen. Andere zijn sterke uitspraken waarbij nagegaan werd of ze ook aanhang vonden bij andere leerkrachten.

3.3. Selectie van respondenten

De leerkrachten die aan dit onderzoek meegewerkt hebben, zijn willekeurig geselecteerd. Er werden mails gestuurd naar verschillende scholen met de link naar de vragenlijst en de vragenlijst werd op online mediaplatformen verspreid.

De leerkrachten die de vragenlijst beantwoord hebben, zijn afkomstig uit verschillende scholen in heel Vlaanderen, geven les in verschillende graden en op verschillende niveaus, hebben een verschillend aantal jaren ervaring en onderwijzen verschillende talen. In dit onderzoek werden alleen leerkrachten secundair onderwijs betrokken, in het onderzoek van de Europese Commissie ging het om leerkrachten uit lagere scholen, secundaire scholen en hogescholen.

In het onderzoek van de Europese Commissie wordt er aangegeven dat het onderzoek vooral op stadsniveau te werk gegaan is. Zij baseren hun resultaten dus op scholen uit 1 bepaalde stad in een bepaald land en trekken hun resultaten door naar het hele land. In dit onderzoek hebben er scholen vanuit heel Vlaanderen meegewerkt en wordt er niet gefocust op 1 bepaalde stad.

Het gemiddeld aantal leerkrachten secundair onderwijs per land in het onderzoek van de Europese Commissie was 26.75. In dit onderzoek hebben er 102 leerkrachten secundair onderwijs de vragenlijst ingevuld, al hebben ze die niet allemaal volledig ingevuld. Dit onderzoek telt 66 volledig ingevulde enquêtes. Toch werden ook de antwoorden van de onvolledige vragenlijsten verwerkt in de resultaten.

Er werden 6 leerkrachten geïnterviewd. Die werden geselecteerd op basis van beschikbaarheid, maar er werd ook getracht om zoveel mogelijk diverse leerkrachten aan te spreken. Uiteindelijk werden 1 leerkracht Frans uit het ASO met veel ervaring, 1 leerkracht Frans uit TSO/ASO met weinig ervaring, 1 leerkracht Engels uit TSO/ASO met matige ervaring, 1 leerkracht Engels uit ASO met matige ervaring, 1 leerkracht Frans en Engels uit ASO met weinig ervaring en 1 leerkracht Engels en Duits uit ASO met veel ervaring geïnterviewd. Op die manier werden de vragen in het interview beantwoord door leerkrachten Frans, Engels en Duits uit verschillende studierichtingen en graden en met verschillende ervaring. Het waren bovendien leerkrachten van twee verschillende scholen.

4. Resultaten

Dit hoofdstuk vormt een opsomming van de resultaten van de afzonderlijke onderzoeksinstrumenten. In het volgende hoofdstuk (5) worden ze verder besproken.

4.1. Leerplannen

Op <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen> staat beschreven wat we in een leerplan vinden, in een leerplan:

- Moeten de eindtermen en ontwikkelingsdoelen die de overheid vastlegt, op herkenbare wijze worden opgenomen;
- Kan het schoolbestuur doelen die het uitdrukkelijk voor zijn leerlingen formuleert, toevoegen. Dat kan zowel vanuit het eigen opvoedingsproject als vanuit de eigen visie op het vak;
- Moet er voldoende ruimte zijn voor de inbreng van scholen, leraren(teams) en leerlingen.

Via <http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/index.htm> kunnen de eindtermen per graad, per studierichting en per vak geraadpleegd worden. In de eindtermen voor moderne vreemde talen wordt echter niets gezegd over vertaling. Het wordt met andere woorden noch verboden, noch aangeraden. Dat geldt niet voor de leerplannen zelf.

Wat volgt is geen uitgebreide studie van de inhoud van de verschillende leerplannen, dat vraagt immers om een apart onderzoek. Er wordt enkel een beeld geschetst van hoe men in de leerplannen van het GO! onderwijs in de verschillende studierichtingen, graden en talen tegenover vertaling staat. Naast de leerplannen van het GO! onderwijs, bestaan er ook nog leerplannen van het gesubsidieerd vrij onderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs.

De Vlaamse leerplannen voor moderne vreemde talen baseren zich naast de eindtermen opgelegd door de Vlaamse Overheid ook op het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (2.3.).

De visie die men tegenover vertaling in de leerplannen van het GO! onderwijs heeft, loopt voor alle graden, talen en studierichtingen (in grote mate) gelijk. Bij de geraadpleegde websites in de bibliografie staan verwijzingen naar alle leerplannen van het GO! onderwijs die voor dit onderzoek geraadpleegd werden. Er wordt in de tekst niet verwezen naar elk afzonderlijk leerplan, aangezien veel delen overlappen met het leerplan Frans van de eerste graad ASO, daarom wordt voornamelijk daaruit geciteerd.

Dat vandaag de dag vooral de Communicatieve Methode ingezet wordt (2.2.3.), lezen we ook in de leerplannen voor moderne vreemde talen van het GO! onderwijs:

De Europese visie op het onderwijs in de moderne vreemde talen is in onze Vlaamse Gemeenschap geen dode letter gebleven. In alle lidstaten van de Europese Unie sturen de overheden aan op een praktisch, actief en communicatief gericht talenonderwijs. Deze visie vinden we terug in de geactualiseerde eindtermen van de Vlaamse overheid. (<http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-002.pdf>, p. 3)

De doelstellingen van het vreemdetalenonderwijs worden in het GO! leerplan in termen van taaltaken geformuleerd (<http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-002.pdf>, p. 5):

- leerlingen gebruiken taal als een interactief communicatiemiddel, zowel binnen als buiten de klas;
- leerlingen kunnen hun taalgebruik afstemmen op het doel van de taaltaak;
- leerlingen beheersen de nodige ondersteunende kennis (woorden, grammaticale constructies, socioculturele aspecten) voor het uitvoeren van de taaltaak;
- leerlingen beheersen de nodige strategieën om hun taaltaak tot een goed einde te brengen;
- leerlingen beleven plezier aan taal leren en aan intercultureel contact met anderstaligen.

In de leerplannen van het GO! onderwijs raadt men het gebruik van de moedertaal sterk af. Men wijst er voortdurend op dat leerlingen niet mogen terugvallen op de moedertaal, maar moeten leren omschrijven of visualiseren (met beeldspraak) in de doeltaal. En men pleit voor een maximaal gebruik van de doeltaal. Dit zijn de redenen die men daarvoor geeft (<http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-002.pdf>, p. 43):

- Veelvuldig contact met een taal leidt tot ontwikkeling van een impliciete systematiek: wie een taal veel hoort, pikt klanken, woorden en structuren op, legt linken, merkt verschillen, gelijkenissen en herkenningpunten op, en gaat deze gebruiken om de eigen spreekvaardigheid bij te stellen.
- De drempelvrees wordt verlaagd, de spreekdurf en luisterbereidheid worden gestimuleerd.
- De taal wordt niet als een “vak” beschouwd, maar als een communicatiemiddel. Maximale interactie (hoe eenvoudig ook) geeft succesbeleving, wat op zijn beurt motivering en positieve attitude bevordert.

Men geeft ook enkele tips om het gebruik van de doeltaal te verhogen (<http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-002.pdf>, pp. 43-44):

- Klastaallijsten en/of posters maken (liefst samen met de leerlingen) met de woordenschat en de zinstructuren die in een klas- en lessituatie vaak gebruikt worden.
- Aanmoedigen en complimenteren.
- Doen alsof je de vraag niet begrijpt wanneer ze in het Nederlands wordt gesteld en vragen om in het Frans te herhalen.
- Zelf maximaal Frans praten.
- Pairwork met beloning voor doeltaalgebruik.
- Vertrouwde klasconversaties in de doeltaal voeren.

Toch merk je dat men zich ervan bewust is dat een les niet altijd volledig eentalig kan zijn. Men maakt namelijk hier en daar een paar nuances, enkele voorbeelden daarvan zijn (<http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-002.pdf>):

- Om na te gaan of de leerlingen wel alles begrepen hebben, kan het zinvol zijn door een leerling in het Nederlands te laten navertellen/samenvatten wat door de leerkracht werd gezegd. Dit is een betere aanpak dan zelf op het Nederlands terug te vallen, en kan ook gebruikt worden om de Nederlandse samenvatting te laten terugkoppelen naar het Frans. (p. 43)
- Niet alle lesonderdelen zijn geschikt voor doeltaalgebruik (technische uitleg, ingewikkelde constructies, verklaring van sommige woorden, controle op begrip van receptieve teksten ...). In deze gevallen kan vlotter en efficiënter gewerkt worden met behulp van het Nederlands. We beperken het gebruik van de moedertaal in de les Frans echter tot het functionele minimum. (p. 43)
- Het beantwoorden van open vragen of het verduidelijken van vrai/faux-vragen kan de validiteit van de toets in het gedrang brengen. Afhankelijk van het niveau van de tekst en van de leerlingen zou het antwoorden in het Nederlands een oplossing kunnen bieden. (p. 47)
- Opdrachten bij luistertaken kunnen, indien nodig, in een eerste fase in het Nederlands geformuleerd worden. Geleidelijk aan wordt dan naar opdrachten in de doeltaal overgeschakeld, eventueel met een tussenfase in beide talen. (p. 47)

Voor Duits zien de leerplannen er een beetje anders uit. Dat kan verklaard worden door het feit dat de leerlingen op latere leeftijd dan Frans en Engels met de Duitse taal in contact komen en het een minder gangbare onderwijstaal is (in sommige richtingen is er slechts sprake van 1 uur Duits in de week, Duits wordt niet in alle richtingen aangeboden, soms wordt het aangeboden als keuzevak en is het niet verplicht).

Men is iets milder in het gebruik van vertaling ten opzichte van in de leerplannen Frans en Engels (<http://pro.g-o.be/blog/documents/2006-041.pdf>, p. 40):

De voertaal in de lessen is het Duits. De leraar gebruikt consequent het Duits en hij verwacht van zijn leerlingen dat ze hun vragen en reacties ook zoveel mogelijk in het Duits formuleren. In de eerste helft van het eerste leerjaar van de derde graad moet de leraar zich echter mild opstellen, indien leerlingen geen Duits hebben gevolgd in de tweede graad. Teruggrijpen naar het Nederlands mag slechts gebeuren als daardoor het verwervingsproces bevorderd wordt. Dit kan bijv. het geval zijn bij het verwerven van functionele kennis m.b.t. de grammatica. Bij de woordverklaring bepaalt de leerkracht of hij al dan niet een beroep doet op het Nederlands. Als een direct begrijpelijke formulering in het Duits niet kan, neemt hij zijn toevlucht tot vertalen. Soms kan het interessant zijn de leerlingen te wijzen op taalverschijnselen die in het Duits verschillen van het Nederlands. Bij de behandeling van woordenschat mag niet nagelaten worden de 'falsche Freunde' onder hun aandacht te brengen. Ook het contrastief gebruik van grammaticale fenomenen (bijv. het gebruik van de tijden) moet binnen een zinvolle context aan bod komen.

4.2. Handboeken

Via <http://examencommissiesecundaironderwijs.be/vakfiches> kan men een overzicht raadplegen van handboeken die door de examencommissie worden aangeraden. Enkele handboeken die voor Frans voorgesteld worden zijn 7 à dire (Van In), Coup de pouce (Plantyn), Quartier français (Pelckmans), Mistral T (Pelckmans). Voor Engels zijn dat o.a. Touchdown! (Pelckmans), On Track (Van In), Fairway (Intertaal) en Insight (Oxford University Press). Alles im Griff Upd@te (Die Keure), Alles klar? Aktuell (Van In), Bestimmt! (Pelckmans) zijn enkele handboeken die voor Duits voorgesteld worden.

In appendix C staat een overzicht van enkele handboeken die in Vlaanderen gebruikt worden. Een gedetailleerde analyse wordt hier niet gegeven, aangezien dat om een apart onderzoek vraagt. Aan de hand van de beschrijvingen die op de sites van de handboeken terug te vinden zijn, wordt per taal die in dit onderzoek meespeelt (Frans, Engels en Duits) telkens een kort besluit geformuleerd.

4.2.1. Handboeken Frans

Er wordt in elk handboek Frans naar een geïntegreerde taaltaak toegewerkt vanuit kleinere taaltaakjes waarin woordenschat en grammatica verwerkt worden. Vaak wordt daarbij rond een bepaald thema gewerkt dat nauw aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, zodat leerlingen in authentieke communicatieve contexten geplaatst worden. De nadruk lijkt in de meeste handboeken Frans op productieve vaardigheden te liggen, al komen ook de receptieve vaardigheden aan bod. Uit de beschrijvingen wordt duidelijk dat er vooral volgens de Communicatieve Methode en meer bepaald volgens TBLT gewerkt wordt.

4.2.2. Handboeken Engels

Ook in de handboeken Engels wordt in gestructureerde units met realistische taaltaken gewerkt. In de beschrijvingen van de handboeken legt men vaak de nadruk op de balans van de vaardigheden en communicatieve taken. Ook voor de handboeken Engels kan geconcludeerd worden dat er gewerkt wordt aan de hand van de Communicatieve Methode en meer concreet volgens TBLT.

4.2.3. Handboeken Duits

Ook in de handboeken Duits wordt gewerkt volgens de communicerende taaldidactiek. Centraal staan communicatieve taaltaken zodat leerlingen 'iets concreets met de taal kunnen doen'. De taaltaak op het einde van een hoofdstuk wil lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheid samenbrengen. Ook in de handboeken Duits wordt rond actuele thema's gewerkt zodat de leerlingen in authentieke situaties geplaatst worden.

4.3. Vragenlijst

4.3.1. Informatie over de leerkracht

Welke taal/talen onderwijst u?

Er zijn vier vreemde talen die in dit onderzoek meespelen: Frans (63.7%), Engels (37.3%), Duits (15.7%) en Spaans (4.9%). Een deel van de leerkrachten onderwijst meer dan één taal waardoor er overlapping is.

Hoe lang geeft u al les?

Heel veel leerkrachten die de vragenlijst hebben ingevuld, hebben meer dan 20 jaar ervaring. Maar elke categorie wordt door minstens 10 leerkrachten vertegenwoordigd.

1 - 3 (A1)	16	15.69%
4 - 6 (A2)	10	9.80%
7 - 10 (A3)	13	12.75%
11 - 20 (A4)	23	22.55%
Meer dan 20 (A5)	40	39.22%

Tabel 1. Hoe lang geeft u al les?

In welke graad geeft u les?

Leerkrachten konden bij deze vraag meerdere opties aankruisen. Het is dus mogelijk dat een leerkracht in 1, 2 of alle 3 de graden lesgeeft.

Antwoord	Telling	Percentage
1e (SQ001)	34	33.33%
2e (SQ002)	62	60.78%
3e (SQ003)	64	62.75%

Tabel 2. In welke graad geeft u les?

Welk type opleiding heeft u gevolgd?

Antwoord	Telling	Percentage
Taal- en Letterkunde (A1)	39	38.24%
Toegepaste Taalkunde (A2)	14	13.73%
Bachelor Secundair Onderwijs (A3)	41	40.20%
Andere	8	7.84%

Tabel 3. Welk type opleiding heeft u gevolgd?

Volgens de cijfergegevens zouden er nog 8 leerkrachten een andere opleidingen dan Taal- en Letterkunde, Toegepaste Taalkunde of Bachelor Secundair Onderwijs gevolgd hebben. Dat moet echter genuanceerd worden. Een respondent geeft aan Romaanse Filologie gestudeerd te hebben, een andere Germaanse Filologie, wat eigenlijk overeenkomt met Taal- en Letterkunde. Een andere respondent geeft aan twee opleidingen gevolgd te hebben die beide in de lijst staan (Bachelor Secundair Onderwijs + Master Taal- en Letterkunde). Nog iemand anders geeft aan naast zijn Bachelor Secundair Onderwijs ook nog een Master Communicatiewetenschappen gevolgd te hebben. Licentiaat Tolk en Master Vertalen zijn hoogstwaarschijnlijk vervolgopleiding op Toegepaste Taalkunde. Zo worden er onder 'Andere' eigenlijk slechts drie andere opleidingen weerhouden: Vertaalacademie Maastricht, Masteropleiding in een Franstalige universiteit en Master Communicatiewetenschappen.

Wat verstaat u onder 'vertaling'?

Vele leerkrachten geven aan dat ze vertaling zien als de (al dan niet letterlijke) omzetting van de ene taal naar de andere "waarbij de oorspronkelijke betekenis zoveel mogelijk bewaard blijft". In plaats van "omzetting" werden ook "omschrijving" en "correcte equivalent" vermeld. Die omzetting kan zowel schriftelijk als mondeling plaatsvinden, al hebben enkelen het uitzonderlijk over schriftelijke vertaling. Wat er juist omgezet wordt, wordt niet door iedereen gespecificeerd, sommigen hebben het enkel over een tekst, anderen over een woord, zin, tekst en beeld, nog anderen over boeken, artikels en gesprekken. Velen geven aan dat de omzetting moet gebeuren "volgens de conventies van de doeltaal".

De vertaalrichting wordt door weinig leerkrachten gespecificeerd. Vaak gaan ze ervan uit dat er in twee richtingen vertaald wordt, al geven enkelen wel aan dat het enkel om "het vertalen van de vreemde taal naar de moedertaal" gaat.

Een respondent vermeldt dat hij/zij onder vertaling ook "taaltaken waarin leerlingen eerst in de moedertaal denken en dan naar de vreemde taal omzetten" verstaat, dat onderscheidt hij/zij van "letterlijke vertaling".

4.3.2. Hoe staat de leerkracht tegenover vertaling?

Hoe staat men tegenover volgende taalonderwijs-methoden binnen de institutie en graad waarin u lesgeeft?

Volgende tabellen geven de absolute cijfers en percentages weer van de antwoorden per methode. Voor een bespreking van de antwoorden zie 5.2.2.

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	0	0.00%
Negatief (A2)	1	0.98%
Onverschillig (A3)	10	9.80%
Positief (A4)	30	29.41%
Zeer positief (A5)	7	6.86%
Geen antwoord	21	20.59%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 4. Audiolinguale methode.

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	0	0.00%
Negatief (A2)	1	0.98%
Onverschillig (A3)	6	5.88%
Positief (A4)	30	29.41%
Zeer positief (A5)	17	16.67%
Geen antwoord	15	14.71%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 5. Audiovisueel taalonderwijs.

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	1	0.98%
Negatief (A2)	15	14.71%
Onverschillig (A3)	12	11.76%
Positief (A4)	23	22.55%
Zeer positief (A5)	1	0.98%
Geen antwoord	17	16.67%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 6. Tweektalige methode.

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	0	0.00%
Negatief (A2)	1	0.98%
Onverschillig (A3)	2	1.96%
Positief (A4)	30	29.41%
Zeer positief (A5)	27	26.47%
Geen antwoord	9	8.82%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 7. Communicatieve leermethode

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	0	0.00%
Negatief (A2)	6	5.88%
Onverschillig (A3)	13	12.75%
Positief (A4)	20	19.61%
Zeer positief (A5)	5	4.90%
Geen antwoord	25	24.51%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 8. Directe methode.

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	6	5.88%
Negatief (A2)	22	21.57%
Onverschillig (A3)	12	11.76%
Positief (A4)	11	10.78%
Zeer positief (A5)	1	0.98%
Geen antwoord	17	16.67%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 9. Grammatica-vertaalmethode.

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	0	0.00%
Negatief (A2)	0	0.00%
Onverschillig (A3)	24	23.53%
Positief (A4)	10	9.80%
Zeer positief (A5)	2	1.96%
Geen antwoord	33	32.35%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 10. Humanistische leermethode.

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	0	0.00%
Negatief (A2)	3	2.94%
Onverschillig (A3)	17	16.67%
Positief (A4)	19	18.63%
Zeer positief (A5)	11	10.78%
Geen antwoord	19	18.63%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 11. Immersie.

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	0	0.00%
Negatief (A2)	2	1.96%
Onverschillig (A3)	26	25.49%
Positief (A4)	6	5.88%
Zeer positief (A5)	0	0.00%
Geen antwoord	35	34.31%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 12. Suggestopedia.

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	0	0.00%
Negatief (A2)	1	0.98%
Onverschillig (A3)	10	9.80%
Positief (A4)	19	18.63%
Zeer positief (A5)	12	11.76%
Geen antwoord	27	26.47%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 13. Task-based method (TBLT).

Antwoord	Telling	Percentage
Zeer negatief (A1)	0	0.00%
Negatief (A2)	2	1.96%
Onverschillig (A3)	23	22.55%
Positief (A4)	8	7.84%
Zeer positief (A5)	0	0.00%
Geen antwoord	36	35.29%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 14. Total Physical Response.

Onder 'Andere' methoden werden geen bijkomende methoden vermeld.

In welke mate gaat u akkoord met volgende uitdrukkingen?

Ook hier worden louter de absolute cijfers en percentages opgesomd. Een verdere bespreking komt aan bod in 5, waar de antwoorden in verband gebracht worden met het aantal jaren ervaring en de opleiding van de leerkrachten.

Antwoord	Telling	Percentage
Helemaal niet akkoord (A1)	4	3.92%
Niet akkoord (A2)	20	19.61%
Geen mening (A3)	4	3.92%
Akkoord (A4)	33	32.35%
Helemaal akkoord (A5)	6	5.88%
Geen antwoord	2	1.96%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 15. Vertalen is een vijfde vaardigheid.

Antwoord	Telling	Percentage
Helemaal niet akkoord (A1)	7	6.86%
Niet akkoord (A2)	23	22.55%
Geen mening (A3)	7	6.86%
Akkoord (A4)	23	22.55%
Helemaal akkoord (A5)	7	6.86%
Geen antwoord	2	1.96%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 16. Vertalen brengt de vaardigheden van lezen, schrijven, luisteren en spreken samen.

Antwoord	Telling	Percentage
Helemaal niet akkoord (A1)	3	2.94%
Niet akkoord (A2)	33	32.35%
Geen mening (A3)	11	10.78%
Akkoord (A4)	17	16.67%
Helemaal akkoord (A5)	3	2.94%
Geen antwoord	2	1.96%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 17. Vertalen neemt tijd weg voor nuttigere leeractiviteiten.

Antwoord	Telling	Percentage
Helemaal niet akkoord (A1)	7	6.86%
Niet akkoord (A2)	35	34.31%
Geen mening (A3)	7	6.86%
Akkoord (A4)	15	14.71%
Helemaal akkoord (A5)	3	2.94%
Geen antwoord	2	1.96%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 18. Vertalen is enkel weggelegd voor professionals.

Antwoord	Telling	Percentage
Helemaal niet akkoord (A1)	5	4.90%
Niet akkoord (A2)	36	35.29%
Geen mening (A3)	3	2.94%
Akkoord (A4)	18	17.65%
Helemaal akkoord (A5)	5	4.90%
Geen antwoord	2	1.96%
Niet afgerond of Niet getoond	33	32.35%

Tabel 19. Vertaling verhindert de studenten om na te denken in de nieuwe taal.

8 leerkrachten gaven aan dat er nog een ander verband is tussen vertalen en het vreemdetalenonderwijs. Dit zijn hun antwoorden:

- Pictogrammen gebruiken.
- Voor mij is de beste methode om een taal te leren 14 dagen in een familiale situatie vertoeven.
- Vertalen doet nadenken over de verschillen tussen talen en culturen in communiceren en omgaan met taal.
- Ja, zo zien leerlingen het verschil (en de overeenkomst) tussen de talen en ook meer nuances van de taal zelf.
- Culturele achtergronden.
- Vertalen naar een andere context, of voor een ander doelpubliek, of naar een andere tekstsoort kan aanleiding geven tot heel creatieve en leerrijke opdrachten.
- Vertalen expliciteert wat bij het begin van de studie van een vreemde taal ook in ons hoofd gebeurt. Het is een illusie te denken dat mensen onmiddellijk in de vreemde taal zouden 'denken'.

- Vertalen is de meest efficiënte manier om te toetsen of iemand een tekst écht verstaat; je kan dit op geen enkele andere manier zo goed te weten komen.

4.3.3. Gebruik van vertaling

4.5% geeft aan nooit vertaling te gebruiken in de lessen, 34.3% zelden. 58.2% maakt geregeld gebruik van vertaling en 3% bijna altijd.

De volgende redenen spelen een rol om nooit of zelden gebruik te maken van vertaling:

- Het leerplan verbiedt het (27%)
- Ik denk dat het niet bevorderlijk is voor de taalverwerving (42.3%)
- Andere (30.7%):
 - o Via afbeeldingen en via gebaren, amper via benoemen naar brontaal.
 - o Engels is de voertaal. Leerlingen worden aangemoedigd om altijd Engels te spreken, iets in het Engels te vragen, zelfs als ze het woord niet kennen: leren omschrijven in het Engels.
 - o Genoeg andere nuttige opdrachten.
 - o Vertaling blijkt zelden nodig.
 - o Het leerplan vraagt zo min mogelijk klassieke vertaal oefeningen. Soms is een korte vertaling wel nodig om iets duidelijk te maken.
 - o Omdat ik me wil focussen op het gebruik van de doeltaal.
 - o Niet bevorderlijk voor de taalverwerving en er is geen 1 op 1 verhouding.
 - o Zo weinig mogelijk, want tijdens een les Frans in het secundair wil ik de leerlingen zoveel mogelijk onderdompelen in de vreemde taal. Alleen wanneer het contrastieve aspect mij een meerwaarde lijkt te hebben, zal ik overschakelen naar het Nederlands.

Als het leerplan het niet zou afraden, zou 57% die om die reden geen gebruik maakt van vertaling toch gebruik maken van vertaling, 43% geeft aan het niet te weten. Niemand geeft aan er zeker van te zijn nog steeds geen gebruik te maken van vertaling als het wel in de leerplannen geaccepteerd zou worden.

4.3.4. Vertaalactiviteiten

Hoe vaak past u de volgende activiteiten toe?

In 5.2.1. worden de resultaten verder besproken.

Antwoord	Telling	Percentage
Nooit (A1)	19	18.63%
Heel soms (A2)	16	15.69%
Af en toe (A3)	25	24.51%
Bijna altijd (A4)	6	5.88%
Altijd (A5)	1	0.98%
Geen antwoord	0	0.00%
Niet afgerond of Niet getoond	35	34.31%

Tabel 20. Vertalen in L2 van losse zinnen.

Antwoord	Telling	Percentage
Nooit (A1)	18	17.65%
Heel soms (A2)	21	20.59%
Af en toe (A3)	23	22.55%
Bijna altijd (A4)	5	4.90%
Altijd (A5)	0	0.00%
Geen antwoord	0	0.00%
Niet afgerond of Niet getoond	35	34.31%

Tabel 21. Vertalen in T1 van lossen zinnen.

Antwoord	Telling	Percentage
Nooit (A1)	35	34.31%
Heel soms (A2)	13	12.75%
Af en toe (A3)	13	12.75%
Bijna altijd (A4)	5	4.90%
Altijd (A5)	1	0.98%
Geen antwoord	0	0.00%
Niet afgerond of Niet getoond	35	34.31%

Tabel 22. Vertalen in T2 van langere passages.

Antwoord	Telling	Percentage
Nooit (A1)	38	37.25%
Heel soms (A2)	14	13.73%
Af en toe (A3)	14	13.73%
Bijna altijd (A4)	1	0.98%
Altijd (A5)	0	0.00%
Geen antwoord	0	0.00%
Niet afgerond of Niet getoond	35	34.31%

Tabel 23. Vertalen in T1 van langere passages.

Antwoord	Telling	Percentage
Nooit (A1)	31	30.39%
Heel soms (A2)	17	16.67%
Af en toe (A3)	13	12.75%
Bijna altijd (A4)	4	3.92%
Altijd (A5)	1	0.98%
Geen antwoord	1	0.98%
Niet afgerond of Niet getoond	35	34.31%

Tabel 24. Vertaalanalyse/-kritiek/-discussie.

Antwoord	Telling	Percentage
Nooit (A1)	9	8.82%
Heel soms (A2)	13	12.75%
Af en toe (A3)	29	28.43%
Bijna altijd (A4)	13	12.75%
Altijd (A5)	3	2.94%
Geen antwoord	0	0.00%
Niet afgerond of Niet getoond	35	34.31%

Tabel 25. Ondertitelde films bekijken.

Antwoord	Telling	Percentage
Nooit (A1)	57	55.88%
Heel soms (A2)	6	5.88%
Af en toe (A3)	3	2.94%
Bijna altijd (A4)	1	0.98%
Altijd (A5)	0	0.00%
Geen antwoord	0	0.00%
Niet afgerond of Niet getoond	35	34.31%

Tabel 26. Gedubde films bekijken.

Antwoord	Telling	Percentage
Nooit (A1)	55	53.92%
Heel soms (A2)	9	8.82%
Af en toe (A3)	3	2.94%
Bijna altijd (A4)	0	0.00%
Altijd (A5)	0	0.00%
Geen antwoord	0	0.00%
Niet afgerond of Niet getoond	35	34.31%

Tabel 27. Werken met teksten vertaald door de computer.

20 leerkrachten gaven aan nog andere activiteiten toe te passen dan bovenstaande.

Enkele van die activiteiten zijn:

- Eigen teksten/meningen formuleren in L2 aan de hand van aangereikt materiaal in L2.
- Woord vertaling.
- Taaltaken in trant van schrijf een brief waarin je om inlichtingen vraagt om een reis te maken, een sollicitatiebrief, een passage voor een website. Bepaalde woorden/uitdrukkingen moeten er zeker in voorkomen.
- Lezen en verhalen navertellen
- Rollenspel
- Vertaling van een stukje films, serie, reclamespot, ...
- Ter plaatse op natives afstappen om vragen te stellen.
- Vragen in lees oefening in het Nederlands beantwoorden om te controleren of de leerling de tekst begrijpt en niet enkel de passage met het juiste antwoord gevonden heeft.
- Uitleggen in doeltaal, context bieden, synoniem voorzien, met andere woorden samenvatten, ...

- Tijdens mijn lessen Engels en Frans leg ik vaak de link tussen die twee talen. Als leerlingen een woord niet begrijpen in het Frans (bv. l'estomac) en ik geef daar de Engelse versie (bv. the stomach) van, begrijpen ze meestal meteen inhoudelijk wat het woord betekent, zonder dat ik daarvoor naar het Nederlands hoef om te schakelen.

Waarom verkiest u bepaalde activiteiten?

- Vertalen van T1 naar T2 om woordenschat en zinsconstructies van de T2 te leren. Vertalen van T2 naar T1 om tot een beter begrip te komen.
- Ondertitelde en gedubde films bekijken lijken mij de meest natuurlijke manieren om vertalen te integreren/bestuderen zonder verstoring van taalverwerving of het creëren van een onrealistische activiteit.
- Vertalen spaart tijd uit en maakt dat de grammatica duidelijker uitgelegd kan worden.
- Ik weeg af hoe groot de waarschijnlijkheid is dat de leerlingen met dergelijke activiteiten in contact komen.
- Ik gebruik vooral vertaling om verschillen tussen Frans en Nederlands aan te tonen of in te oefenen. Zomaar vertalen gebeurt quasi nooit meer.
- Leerlingen diverse vertalingen van een literaire tekst (bv. gedicht) met elkaar laten vergelijken en bekritisieren, is een boeiende oefening. Zeker nadat ze werden uitgedaagd om zelf een deel van die tekst te vertalen.
- Met vertalen combineer je zowel algemene kennis (woordenschat, grammatica) met vaardigheden (vooral lezen, schrijven).
- Ik toon films ondertiteld in de vreemde taal. Dat is een goede methode om een nieuwe vreemde taal aan te leren. Verschillende zintuigen worden aangesproken.
- Het vertalen van losse zinnen gebruik ik soms om grammaticale verschillen tussen twee talen te duiden. Langere passages komen niet aan bod omdat dit meer inzicht in het vertalen vereist. Dit is voor mijn leerlingen vaak nog te hoog gegrepen (3^{de} graad TSO, BSO).
- Ik pas weinig van deze activiteiten toe om duidelijk te maken dat vertalen moeilijk is en dat ze beter direct in de vreemde taal proberen denken/noteren.
- Vooral bij 'faux amis' en vaak gemaakte taalfouten is het contrasterend werken de enige manier om duidelijk te stellen wat fout en juist is.

4.4. Interviews

Aangezien in dit onderzoek vooral met de resultaten van de vragenlijsten gewerkt wordt, de interviews slechts ter aanvulling dienen en het tijdsbestek te beperkt was, werd er geen transcriptie van de interviews gemaakt. Appendix D is een herformulering van de antwoorden tijdens de interviews. Hieronder worden de antwoorden samengevat. In 5.3 volgt een uitgebreidere bespreking van de antwoorden en worden ze vergeleken met de studie van de leerplannen, handboeken en de antwoorden uit de vragenlijsten.

Het begrip vertaling

De geïnterviewde leerkrachten beschouwden vertaling over het algemeen als de omzetting van de ene taal in de andere. Enkelen maken daarbij onderscheid tussen het 'letterlijk omzetten' en het 'overbrengen van betekenis'. Het 'letterlijk omzetten' vindt volgens hen plaats op een 'eenvoudiger niveau' en 'het overbrengen van betekenis' is weggelegd voor de gevorderde leerling die 'loskomt van de woorden'. Een leerkracht vermeldt expliciet dat je bij vertaling ook met 'het doelpubliek, het einddoel en de context' rekening moet houden. Volgens alle geïnterviewde leerkrachten is vertaling een combinatie van algemene kennis en vaardigheden.

Gebruik van vertaling

Alle leerkrachten geven aan dat ze terugvallen op vertaling als ze merken dat de leerlingen iets niet begrijpen. Sommigen zien absoluut geen probleem in het gebruik van vertaling en beschouwen de moedertaal als 'een verankeringspunt voor de leerlingen'. Vertaling kan volgens de voorstanders bijvoorbeeld helpen om 'de zinsconstructies van een vreemde taal onder de knie te krijgen'. Anderen zijn iets gematigder en geven aan slechts in laatste instantie van vertaling gebruik te maken. Sommige leerkrachten werken in de eerste plaats bijvoorbeeld met 'omschrijvingen', anderen vallen enkel terug op het Nederlands 'buiten de lescontext; als ze zich kwaad maken voor storend gedrag en voor praktische zaken'. Vooral leerkrachten Engels geven aan dat ze zelden of nooit vertaling gebruiken.

Als vertaling gebruikt wordt, is dat volgens de geïnterviewde leerkrachten vooral tijdens schriftelijke oefeningen, instapoefeningen ('om leerlingen met een thema vertrouwd te maken') en om grammatica uit te leggen. Vaak is tijdsgebrek ook een belangrijke stimulans om terug te schakelen op de moedertaal.

De sterkte van de leerlingen, de voorkennis die de leerlingen van de taal hebben, de frequentie waarop leerlingen met de taal in aanraking komen (Engels meer dan Frans en Duits), het lesonderwerp en de medewerking van de leerlingen zijn allerlei factoren die het gebruik van vertaling in de les beïnvloeden.

De meeste leerkrachten geven aan dat ze meer gebruik zouden maken van vertaling als de leerplannen er niet zo negatief over zouden zijn. Sommigen blijven echter bij hun standpunt en zijn

ervan overtuigd dat leerlingen langer onthouden aan de hand van omschrijvingen en visuele informatie.

Invloed van opleiding en ervaring

Leerkrachten lijken zich wel degelijk bewust te zijn van de invloed die hun opleiding en ervaring op hun manier van lesgeven heeft. Leerkrachten met veel ervaring geven bijvoorbeeld aan dat er vroeger meer van vertaling gebruik gemaakt werd. Volgens een van die leerkrachten is men steeds meer geneigd om van vertaling af te stappen 'omdat de richtlijnen in het leerplan dat eisen'. Dat weerspiegelt zich volgens hem ook in het dalende aandeel vertaal oefeningen in handboeken. De nadruk komt volgens een andere leerkracht steeds meer en meer te liggen op 'formuleren' in plaats van vertalen. Daarbij is er niet één juist antwoord, maar zijn er telkens verschillende mogelijkheden. Een jongere leerkracht geeft aan dat het gebruik van vertaling tijdens haar opleiding (Bachelor Secundair Onderwijs) sterk afgeraden werd. Ze gelooft er ook in dat 'leerlingen sneller onthouden aan de hand van omschrijvingen, afbeeldingen of uitbeeldingen'. Ook andere jonge leerkrachten geven aan dat vertaling tijdens de opleiding sterk afgeraden werd, maar voegen daaraan toe dat 'het in de praktijk heel moeilijk blijkt'.

Vertaalmachines

De meeste leerkrachten raden het gebruik van vertaalmachines niet af, maar weinigen geven instructies over hoe de leerlingen er juist mee omgaan. De meesten wijzen er wel op dat ze zinnen niet letterlijk mogen knippen en plakken en dat vertaalmachines geen rekening houden met context, maar daar blijft het bij. Er is slechts één leerkracht die aangeeft dat ze er een oefening voor inbouwt: 'Ik laat de leerlingen 15 synoniemen opzoeken en vraag hen wat de nuances zijn'.

Meertalige leerlingen

Er was geen enkele geïnterviewde leerkracht die voor meertalige klassen les gaf. Hier en daar werd aangegeven dat er in de klas een OKAN*-leerling zat, maar dat werd niet als problematisch beschouwd. Een leerkracht geeft aan dat 'OKAN-leerlingen in Engels vaak al sterker zijn', een andere leerkracht vermeldt dat er voor OKAN-leerlingen bijlessen voorzien worden. Volgens een andere leerkracht kan het voor OKAN-leerlingen ook interessant zijn om op het Nederlands terug te schakelen, 'op die manier leren ze Engels en Nederlands'. (*OKAN: Onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers)

Vertaling aantrekkelijk maken

Een leerkracht geeft aan dat het interessant en leerrijk zou zijn om met een oefening op vertaalmachines aan de slag te gaan, hij stelt daarbij voor een door Google Translate vertaalde tekst te laten verbeteren door de leerlingen. Iemand anders vermeldt dat 'het vertalen van een filmfragment wel interessant kan zijn, maar eerder in het kader van een uitwisselingsproject'. Een andere leerkracht liet zijn leerlingen eerder al een liedjestekst vertalen waarbij rekening gehouden moest worden met ritme. 'De leerlingen vonden dat heel leuk, maar wegens tijdsgebrek was het resultaat niet zo goed'. Een andere leerkracht geeft in sterkere klassen de opdracht om vertaalde artikels uit Engelstalige kranten te vergelijken.

Het gebruik van de vreemde taal door leerlingen

De meeste leerkrachten geven aan dat het geen evidentie is om leerlingen zo ver te krijgen dat ze beginnen te denken in de vreemde taal. Enkel de leerkrachten Engels denken dat het wel mogelijk zou moeten zijn omdat 'leerlingen overal Engels rond zich hebben'. Alle leerkrachten gaan ermee akkoord dat het onmogelijk is om een les volledig vrij van vertaling te houden. De reden daarvoor leggen ze bij de leerlingen zelf: 'zij denken en spreken niet de hele les in de vreemde taal'. Een leerkracht geeft aan dat het enkel mogelijk is als je er punten voor geeft: 'voor ieder woord Nederlands verliest de leerling dan een punt, maar dan zwijgen de meesten gewoon'.

5. Discussie

Uit bovenstaande resultaten kunnen een aantal zaken afgeleid worden. In wat volgt worden de resultaten apart besproken, in 6 worden er tussen de afzonderlijke resultaten enkele verbanden gelegd om zo tot een antwoord op de onderzoeksvragen te komen.

5.1. Leerplannen en handboeken

Uit de leerplannen en de beschrijvingen van de handboeken komt duidelijk naar voren dat er vandaag de dag aan de hand van de Communicatieve Methode – en meer bepaald TBLT – gewerkt wordt. De doelstellingen in de leerplannen worden in termen van taaltaken geformuleerd. Het gebruik van vertaling wordt afgeraden: hoe meer men met de vreemde taal in aanraking komt, hoe sneller men klanken, woorden en structuren oppikt. Bovendien wordt op die manier de drempelvrees verlaagd. Toch zijn er ook enkele nuances en merk je dat men er zich van bewust is dat een les niet volledig eentalig kan zijn. Sommige lesonderdelen kunnen bijvoorbeeld beter uitgelegd worden in het Nederlands. Om na te gaan of de leerlingen de leerstof begrepen hebben, kan de leerkracht de leerlingen de opdracht geven zijn/haar woorden in het Nederlands samen te vatten. Er is wel een verschil tussen Engels en Frans enerzijds en Duits anderzijds. In de leerplannen Duits neemt men een mildere houding ten opzichte van vertaling aan.

5.2. Vergelijking met Europees onderzoek (vragenlijst)

In wat volgt worden een aantal resultaten die uit de vragenlijst naar voren kwamen, vergeleken met de resultaten van het onderzoek van de Europese Commissie. Bovendien worden tussendoor nog een aantal resultaten besproken die voortkwamen uit dit onderzoek en niet aan het licht kwamen in het onderzoek van de Europese Commissie.

5.2.1. Gebruik van vertaling in de klas

Het gemiddelde gebruik van vertaling in het secundair onderwijs in het Europees onderzoek ligt op 2.739. Uit dit onderzoek bleek dat het gemiddelde voor Vlaanderen op 2.597 ligt. Dat betekent dat Vlaamse leerkrachten minder gebruik maken van vertaling dan de gemiddelde Europese leerkracht.

Table 4. 'Do you use translation exercises in your language-teaching classes?' – replies from 824 teachers, from all countries; means of frequencies (1='never', 5='always')

	HR	FI	FR	DE	PL	ES	UK	China	AUS	US	Mean
Primary	2.739	3.063	1.930	1.285	2.458	1.783	1.962	2.867	2.462	2.000	2.255
Secondary	2.278	3.000	2.422	2.414	2.714	2.826	3.083	3.217	2.375	3.059	2.739
Higher	2.842	3.000	3.004	2.857	2.667	2.400	3.136	2.944	2.846	2.407	2.811
Mean	2.619	3.021	2.452	2.185	2.613	2.336	2.727	3.009	2.561	2.488	2.554

Tabel 28. Gemiddeld gebruik van vertaling. (Europese Commissie)

Een beperkt aantal leerkrachten geeft aan dat vertaling afgeraden wordt. Dat geldt zowel voor het onderzoek van de Europese Commissie als voor dit onderzoek. In het Europees onderzoek waren dat er 43 van de 896 (daarin zitten ook leerkrachten van het lager en hoger onderwijs ingerekend). In dit onderzoek gaven 7 van de 102 leerkrachten aan dat vertaling in de leerplannen afgeraden wordt. Uit het interview bleek echter dat de kans groot is dat meerdere leerkrachten zich bewust zijn van de negatieve houding ten opzichte van vertaling die de leerplannen erop nahouden. Alle geïnterviewden gaven namelijk aan dat ze ofwel zeker wisten, ofwel ergens wel dachten dat de leerplannen vertaling afraden. In de vragenlijst werden echter enkel leerkrachten die aandauiden dat ze 'zelden' of 'nooit' gebruik maken van vertaling geconfronteerd met de vraag of ze vertaling uit de les bannen omdat de leerplannen het verbieden. Of leerkrachten die wel gebruik maken van vertaling daarvan op de hoogte zijn, kan niet uit de vragenlijst afgeleid worden.

Wat in ieder geval zowel uit het Europees onderzoek als uit dit onderzoek duidelijk werd, is dat vertaal oefeningen toch deel uit maken van de lessen. Onderstaande tabel geeft een beeld van hoe vaak bepaalde vertaalactiviteiten toegepast worden in de klas.

Hoe vaak past u volgende activiteiten toe?	
Ondertitelde films bekijken	2,820896
Vertalen in vreemde taal van losse zinnen	2,313433
Vertalen in eigen taal van losse zinnen	2,223881
Vertaalanalyse/-kritiek/-discussie	1,893939
Vertalen in vreemde taal van langere passages	1,865672
Vertalen in eigen taal van langere passages	1,671642
Andere	1,606061
Gedubde films bekijken	1,223881
Werken met teksten vertaald door de computer	1,223881

Tabel 29. Gemiddeld gebruik van vertaalactiviteiten in de klas. (Vlaanderen. 1 = nooit, 5 = altijd)

Het is opvallend dat 'ondertitelde films' bekijken op de eerste plaats staat. Dat geldt voor geen enkel ander land uit het Europees onderzoek. Vertalen van losse zinnen (in beide richtingen) volgt, wat min of meer gelijkstaat aan de grammatica-vertaalmethode. De toepassing van de grammatica-vertaalmethode blijkt ook uit een aantal antwoorden op de vraag 'Waarom verkiest u bepaalde activiteiten?':

- Vertalen van T1 naar T2 om woordenschat en zinsconstructies van de T2 te leren. Vertalen van T2 naar T1 om tot een beter begrip te komen.
- Vertalen spaart tijd uit en maakt dat de grammatica duidelijker uitgelegd kan worden.
- Ik gebruik vooral vertaling om verschillen tussen Frans en Nederlands aan te tonen of in te oefenen. Zomaar vertalen gebeurt quasi nooit meer.
- Met vertalen combineer je zowel algemene kennis (woordenschat, grammatica) met vaardigheden (vooral lezen, schrijven).

- Het vertalen van losse zinnen gebruik ik soms om grammaticale verschillen tussen twee talen te duiden. Langere passages komen niet aan bod omdat dit meer inzicht in het vertalen vereist. Dit is voor mijn leerlingen vaak nog te hoog gegrepen (3^{de} graad TSO, BSO).

In de meeste andere Europese landen staat vertalen van losse zinnen (in beide richtingen) zelfs bovenaan. Het is opvallend dat alle waarden uit tabel 29 heel laag liggen in vergelijking met die van de landen uit het Europees onderzoek, wat erop wijst dat Vlaamse leerkrachten minder geneigd zijn om vertaalactiviteiten in de les te integreren dan leerkrachten uit andere Europese landen.

Veel andere activiteiten werden niet aan de lijst toegevoegd. Dat kan erop wijzen dat leerkrachten niet echt bezig zijn met het inzetten van vertaling op een creatieve manier. Ook uit het interview bleek dat leerkrachten niet onmiddellijk leuke en creatieve manieren konden bedenken om vertaling aantrekkelijker te maken.

5.2.2. Leermethoden

In het Europees onderzoek was er een duidelijke consensus over de landen heen: de communicatieve methode, TBLT en immersie waren de meest populaire methoden. De grammatica-vertaalmethode is uit de gratie. We moeten er wel rekening mee houden dat alle onderwijsniveaus hierbij ingerekend zitten. In dit onderzoek gaat het enkel om het secundair onderwijs.

Table 3. 'How are these language-teaching methods viewed in your institution at the level at which you teach?' - 824 teachers' responses, in order of global preference

	HR	FI	FR	DE	PL	ES	UK	China	AUS	US	Mean
Communicative	4.542	4.701	4.366	4.461	4.535	4.651	4.354	4.217	4.477	4.500	4.480
Task-based	4.222	4.200	4.402	4.145	4.081	4.365	4.125	4.129	4.282	4.289	4.224
Immersion	3.625	4.000	4.139	3.692	4.000	4.767	3.855	3.458	3.950	4.302	3.979
Audiovisual	3.860	4.053	3.857	3.899	4.123	3.996	4.126	3.981	4.049	3.757	3.970
Bilingual	3.725	4.164	3.692	3.642	3.606	3.019	3.731	3.827	3.684	3.314	3.640
Humanistic	3.912	3.946	3.598	3.254	3.771	3.714	3.581	3.487	3.700	3.423	3.639
Total physical	4.095	3.606	3.157	3.647	3.721	3.854	3.538	3.357	3.346	3.763	3.608
Audiolingual	3.469	3.800	3.682	3.804	3.539	3.375	3.620	3.614	3.406	2.917	3.523
Direct	3.744	3.545	3.141	3.375	3.540	3.390	3.596	3.505	3.704	3.441	3.498
Grammar translation	2.947	3.241	2.709	2.768	2.963	2.492	3.447	3.519	2.925	2.763	2.997
Suggestopedia	2.714	3.275	2.837	2.909	2.941	2.786	3.100	3.295	2.565	2.520	2.894
Other	3.600	3.615	3.176	3.387	3.267	3.429	3.688	3.182	3.200	3.615	3.416

Tabel 30. Gemiddeldes leermethoden. (Europese Commissie. 1 = zeer negatief, 5 = zeer positief)

Ook in Vlaanderen staat de communicatieve methode op 1. Daarna komt de audiovisuele methode. We zien echter dat die in het onderzoek van de Europese Commissie ook hoog scoort en zo goed als gelijkloopt met immersie. Vele Vlaamse leerkrachten zijn ook voorstander van TBLT. De populariteit van immersie ligt in Vlaanderen iets onder het gemiddelde van het Europees onderzoek.

De grammatica-vertaalmethode is in Vlaanderen nog meer dan in andere Europese landen uit de gratie. De grammatica-vertaalmethode staat in Vlaanderen op de laatste plaats, in het onderzoek van de Europese Commissie staat suggestopedia gemiddeld op de laatste plaats. Het is opvallend dat de audiolinguale methode in Vlaanderen hoger aangeschreven staat dan in de meeste landen uit het Europees onderzoek. De humanistische leermethode, total physical response en de tweetalige methode scoren daarentegen beter in andere Europese landen dan in Vlaanderen. De Vlaamse resultaten sluiten het dichtst aan bij die van Duitsland en Groot-Brittannië. Dit zijn de resultaten voor het Vlaams secundaire vreemdetalenonderwijs:

Hoe staat men tegenover volgende taalonderwijs-methodes binnen de institutie en graad waarin u lesgeeft?	
Communicatieve leermethode	4,383333
Audiovisueel taalonderwijs	4,166667
Task-based method	4
Audiolinguale methode	3,895833
Immersie	3,76
Directe methode	3,545455
Humanistische leermethode	3,388889
Total physical response	3,181818
Tweetalige methode	3,153846
Suggestopedia	3,117647
Grammatica-vertaalmethode	2,596154

Tabel 31. Gemiddeldes leermethoden. (Vlaanderen. 1 = zeer negatief, 5 = zeer positief)

Een iemand duidde in dit onderzoek 'andere' aan, met de vermelding dat hij/zij niet vertrouwd was met de leermethoden.

5.2.3. Verband tussen ervaring van de leerkracht en gebruik van vertaling

Zowel in het onderzoek van de Europese Commissie als in dit onderzoek, waren de leerkrachten met meer dan 11 jaar ervaring in de meerderheid.

Table 2. 'For how many years have you been teaching?' - percentages for teachers in case-study countries

	HR	FR	FI	DE	PL	ES	UK	China	AUS	US	Mean
<3	16%	9%	3%	15%	10%	7%	10%	23%	5%	14%	11%
4-6	14%	7%	9%	22%	22%	14%	12%	21%	9%	16%	15%
7-10	18%	12%	16%	13%	26%	8%	14%	28%	14%	16%	17%
11-20	27%	30%	26%	26%	29%	30%	28%	18%	45%	29%	29%
>20	25%	42%	45%	24%	13%	42%	34%	10%	27%	24%	29%

Tabel 32. Gemiddeldes ervaring. (Europese Commissie)

Als we een tabel zouden opstellen voor de Vlaamse leerkrachten ziet die er als volgt uit:

1 - 3 (A1)	16	15.69%
4 - 6 (A2)	10	9.80%
7 - 10 (A3)	13	12.75%
11 - 20 (A4)	23	22.55%
Meer dan 20 (A5)	40	39.22%

Tabel 33. Gemiddeldes ervaring. (Vlaanderen)

De meerderheid van de leerkrachten in het Europees onderzoek waren leerkrachten Engels. In dit onderzoek zijn de leerkrachten Frans in de meerderheid (63.7%), gevolgd door de leerkrachten Engels (37.3%), Duits (15.7%) en Spaans (4.9%). De meeste leerkrachten onderwijzen meer dan één taal, waardoor er overlappingen zijn.

Uit het Europees onderzoek bleek dat vertaal oefeningen vooral door leerkrachten met veel ervaring gebruikt worden. Vooral door diegenen met meer dan 20 jaar ervaring. Dat bleek ook uit dit onderzoek. Ook al vertonen de leerkrachten met 7-10 ervaring in dit onderzoek de grootste bereidheid om vertaling in zetten, leerkrachten met meer dan 20 jaar ervaring volgen op de tweede plaats. Voor de groep leerkrachten met 11-20 jaar ervaring kunnen geen concrete uitspraken gedaan worden, aangezien de standaardafwijking groot is en de resultaten verspreid liggen.

Verband ervaring en gebruik van vertaling	Gemiddelde	σ
1 - 3 jaar	2,4	0,49
4 - 6 jaar	2,5	0,5
7- 10 jaar	3,17	0,37
11 - 20 jaar	2,58	0,86
> 20 jaar	2,62	0,56

Tabel 34. Verband ervaring en gebruik van vertaling. (Vlaanderen. 1 = nooit, 5 = altijd)

Ook hier zien we weer dat de Vlaamse gemiddeldes meestal (met uitzondering van de leerkrachten met 7-10 jaar ervaring) onder die van het Europees onderzoek liggen. Dat wijst opnieuw in de richting van een negatievere houding ten opzichte van vertaling onder Vlaamse leerkrachten.

Table 7. Use of translation in class by years of teaching experience, mean of replies from 878 teachers from all case-study countries

	HR	FI	FR	DE	PL	ES	UK	China	AUS	US	Mean
<3	3.000	4.000	2.199	2.100	2.333	2.000	3.222	2.792	2.000	2.429	2.608
4-6	2.250	3.000	2.502	2.333	2.550	2.500	2.917	3.130	3.200	2.250	2.663
7-10	2.636	2.909	2.099	2.333	2.696	2.000	2.692	3.206	2.667	2.625	2.586
11-20	2.563	3.316	2.512	2.485	2.640	2.190	2.767	2.947	2.304	3.231	2.696
>20	2.667	2.769	2.685	3.500	2.833	5.000	2.688	3.000	2.692	2.273	3.011

Tabel 35. Verband ervaring en gebruik van vertaling. (Europese Commissie. 1 = nooit, 5 = altijd)

5.2.4. Verband tussen onderwijsniveau en gebruik van vertaling

Table 35. Frequency of use of translation (means for each country, by education level)

	HR	FR	FI	DE	PL	ES	UK	China	AUS	US	Mean
Primary	2.739	1.930	3.063	1.285	2.458	1.783	1.962	2.867	2.462	2.000	2.255
Secondary	2.278	2.422	3.000	2.414	2.714	2.826	3.083	3.217	2.375	3.059	2.739
Higher	2.842	3.004	3.000	2.857	2.667	2.400	3.136	2.944	2.846	2.407	2.811
Mean	2.619	2.452	3.021	2.185	2.613	2.336	2.727	3.009	2.561	2.488	2.554

Tabel 36. Gebruik van vertaling per onderwijsniveau. (Europese Commissie)

Het onderzoek van de Europese Commissie ging het verschil na tussen het gebruik van vertaling in lagere scholen, secundaire scholen en het hoger onderwijs. Daaruit bleek dat er in het algemeen in de lagere scholen het minst gebruik gemaakt wordt van vertaling en in het hoger onderwijs het meest.

In dit onderzoek werd nagegaan of we ook een stijgende of dalende lijn in het gebruik van vertaling in de verschillende graden van het secundair onderwijs konden bemerken. Zowel in graad 1, 2 als 3 wordt er gebruik gemaakt van vertaling, maar met mate. Procentueel zou er meer 'geregeld' gebruik gemaakt worden van vertaling in graad 1. Maar er zijn te weinig cijfergegevens om grote conclusies te trekken uit het verschil tussen de verschillende graden.

Verband graad en gebruik van vertaling	Gemiddelde	σ
Graad 1	2,7	0,64
Graad 2	2,56	0,66
Graad 3	2,45	0,58

Tabel 37. Gebruik van vertaling per graad. (Vlaanderen. 1 = nooit, 5 = altijd)

5.2.5 Verband taal en gebruik van vertaling

Aangezien het tijdens de interviews leek alsof de leerkrachten Engels minder snel op vertaling overschakelden dan leerkrachten Duits en Frans, was het de moeite waard om te kijken of dit gevoel ook door de resultaten van de vragenlijst bevestigd werd. Als we het verband berekenen tussen de taal die de leerkracht onderwijst en het gebruik van vertaling, komen we tot de volgende gemiddeldes:

	Gemiddeld gebruik van vertaling	σ
Frans	2,67	0,56
Duits	2,5	0,65
Engels	2,46	0,64

Tabel 38. Gebruik van vertaling per taal. (Vlaanderen. 1 = nooit, 5 = altijd)

Uit de gemiddeldes blijkt dat leerkrachten Engels het minst gebruik maken van vertaling. Als we echter naar de standaardafwijking kijken, zien we dat de resultaten voor alle groepen ongeveer gelijklopen. Uit dit onderzoek kunnen dus geen grote conclusies getrokken worden. In het onderzoek van de Europese Commissie werd niet onderzocht of er een verband is tussen de taal waarin lesgegeven wordt en het gebruik van vertaling.

5.2.5. Negatieve meningen over vertaling

Aan leerkrachten die aangaven dat ze nooit of zelden gebruik maken van vertaling, werd gevraagd wat de reden daarvoor is. In het onderzoek van de EU werden vooral 'ik denk niet dat het bevorderlijk is voor de taalverwerving' en 'ik heb er nooit ernstig over nagedacht' als belangrijkste redenen opgegeven.

Table 36. 'If you have answered Never or Rarely [with respect to the use of translation in class], please say why'; percentages of respondents in each country

	HR	FR	FI	DE	PL	ES	UK	China	AUS	US	Mean
Forbidden	0%	9%	0%	12%	7%	3%	1%	2%	1%	4%	4%
Not considered	13%	4%	0%	4%	7%	12%	4%	4%	8%	8%	6%
Detrimental	3%	13%	0%	14%	9%	12%	2%	2%	3%	12%	7%
Not qualified	1%	2%	4%	0%	3%	1%	4%	3%	1%	0%	2%

Tabel 39. Reden om nooit of zelden gebruik te maken van vertaling. (Europese Commissie)

Dat geldt niet voor dit onderzoek. In het Vlaamse onderzoek werden 'Het leerplan verbiedt het' (6.9%), 'Ik denk dat het niet bevorderlijk is voor de taalverwerving' (10.8%) en 'Andere' (7.8%) opgegeven als redenen om nooit of zelden gebruik te maken van vertaling.

In het Europees onderzoek werden vooral 'gebrek aan tijd' en de bewering dat vertaling niet met jonge kinderen gebruikt kon worden, opgegeven als verdere redenen. In dit onderzoek waren dat vooral 'er zijn genoeg andere nuttige opdrachten' en 'de focus op de doeltaal is belangrijk'.

5.2.6. Meningen over de aard van vertaling

In het Europees onderzoek bleek er een sterke consensus te zijn over het feit dat vertaling een vijfde vaardigheid is en de andere vaardigheden samenbrengt. Met 'vertaling is enkel weggelegd voor professionals' gingen de Europese leerkrachten over het algemeen niet akkoord. De meningen over of vertaling al dan niet 'tijd wegneemt voor nuttigere leeractiviteiten' en 'studenten verhindert om na te denken in de vreemde taal' lopen uiteen.

Table 37. Degrees of agreement with theoretical propositions on translation - replies from 878 teachers in all case-study countries; as means (5= 'strongly agree')

	HR	FI	FR	DE	PL	ES	UK	China	AUS	US	Mean
Fifth skill	3.836	3.561	3.994	3.841	3.764	3.597	3.802	3.717	3.490	3.739	3.737
Uniting skill	3.672	3.697	3.631	3.330	3.685	3.224	3.844	3.938	3.451	3.739	3.631
Takes time	2.459	2.415	2.649	2.668	2.393	2.537	2.198	2.575	2.451	2.457	2.482
Stops thought	2.344	2.138	2.015	2.731	2.427	2.537	2.250	2.469	2.400	2.457	2.450
Professionals only	2.475	2.138	2.683	2.155	2.281	2.164	1.854	2.292	2.137	2.085	2.158

Tabel 40. Gemiddeldes van de meningen over de aard van vertaling. (Europese Commissie. 1 = helemaal niet akkoord, 5 = helemaal akkoord)

Hoewel Vlaamse leerkrachten het eens zijn dat vertaling een vijfde vaardigheid is, zijn ze veel minder enthousiast dan de leerkrachten uit het Europees onderzoek. Het Vlaamse gemiddelde ligt onder het Europees gemiddelde. Over het algemeen zijn de Vlaamse leerkrachten meer geneigd om akkoord te gaan met alle stellingen over de aard en de rol van vertaling. Dat wijst op een negatieve houding ten opzichte van vertaling. Het feit dat leerkrachten akkoord gaan met de stellingen dat 'vertaling tijd wegneemt voor nuttigere leeractiviteiten' en dat het 'studenten verhindert om na te denken in de nieuwe taal', suggereert dat Vlaamse leerkrachten vertalen als een 'vijfde vaardigheid' beschouwen in de zin dat het een taalvaardigheid is die niet gemixt moet worden met de andere vier vaardigheden en dat vertaling apart aangeleerd moet worden, niet in de L2 les. Ook het feit dat het gemiddelde van het 'brengt vaardigheden samen' idee veel lager ligt dan het Europees gemiddelde en de trend om vertaling te beschouwen als een activiteit die enkel voor professionals is weggelegd, wijzen in die richting. In Vlaanderen liggen de waarden als volgt:

In welke mate gaat u akkoord met volgende uitdrukkingen	
Vertalen is een vijfde vaardigheid (bovenop lezen, schrijven, luisteren en spreken).	3,25373
Vertalen brengt de vaardigheden van lezen, schrijven, luisteren en spreken samen.	3
Vertalen neemt tijd weg voor nuttigere leeractiviteiten.	2,76119
Vertalen is enkel weggelegd voor professionals.	2,58209
Vertaling verhindert de student om na te denken in de nieuwe taal.	3,21053

Tabel 41. Gemiddeldes van de meningen over de aard van vertaling. (Vlaanderen. 1 = helemaal niet akkoord, 5 = helemaal akkoord)

In dit onderzoek werd bovendien nog nagegaan of ervaring of opleiding invloed hebben op de meningen van de leerkrachten. Daaruit bleken een aantal zaken. De meeste groepen zijn echter te klein om uit de resultaten algemene conclusies te trekken. De enige groep die goed vertegenwoordigd is, is die van de leerkrachten met meer dan 20 jaar ervaring. Die bestaat namelijk uit 40 respondenten. Leerkrachten met meer ervaring zien vertaling eerder als een mix van verschillende vaardigheden. Die met 7-10 jaar ervaring, staan duidelijk het meest positief tegenover vertaling. Ze zien het niet als een activiteit die tijd wegneemt voor nuttigere activiteiten. Bovendien vinden ze niet dat vertaling de studenten verhindert om na te denken in de vreemde taal. Dat vinden de meeste andere leerkrachten wel, vooral leerkrachten met 11 tot 20 jaar ervaring.

	Vijfde vaardigheid	Brengt vaardigheden samen	Neemt tijd weg	Weggelegd voor professionals	Verhindert nadenken in L2
1-3 jaar	3,2	2,5	2,5	2,5	2,6
4-6 jaar	2,875	2,75	3,375	2,625	2,875
7-10 jaar	3,429	3,429	1,857	2,429	2,143
11-20 jaar	3	3,167	2,833	2,583	3,154
Meer dan 20 jaar	3,448	3,103	2,857	2,536	2,69

Tabel 42. Verband ervaring en mening over aard van vertaling. (Vlaanderen. 1 = helemaal niet akkoord, 5 = helemaal akkoord)

Ook het verband tussen opleiding en de visie op vertaling werd bestudeerd. De leerkrachten die uit Toegepaste Taalkunde komen, gaan er niet mee akkoord dat vertaling de andere vier vaardigheden samenbrengt, bovendien gaan zij er het meest mee akkoord (met uitzondering van 'andere') dat vertaling voor professionals is weggelegd. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten uit Toegepaste Taalkunde de mogelijkheid hebben om een master Vertalen te volgen. Leerkrachten uit de master Vertalen beschouwen vertaling mogelijk als een vijfde vaardigheid die losstaat van de andere vaardigheden en die apart getraind moet worden. Ook hier moet vermeld worden dat er slechts 13 leerkrachten uit Toegepaste Taalkunde deelnamen aan het onderzoek. De resultaten zijn dus te beperkt om algemene conclusies te formuleren.

	Vijfde vaardigheid	Brengt vaardigheden samen	Neemt tijd weg	Weggelegd voor professionals	Verhindert nadenken in L2
Bachelor Secundair Onderwijs	3,24	3	2,72	2,16	2,92
Taal- en Letterkunde	3,5	3,193	2,76	2,692	2,462
Toegepaste Taalkunde	3,2	2,364	2,455	2,727	2,545
Andere	2,8	2,4	3,8	3	3,6

Tabel 43. Verband opleiding en mening over aard van vertaling. (Vlaanderen. 1 = helemaal niet akkoord, 5 = helemaal akkoord)

5.3. Interviews

Tijdens de interviews werd duidelijk dat leerkrachten de richtlijnen uit de leerplannen zoveel mogelijk proberen op te volgen. Velen geven dan ook aan meer van vertaling gebruik te maken als de leerplannen het niet zouden afraden. Alle leerkrachten bevestigen dat ze zich ervan bewust zijn dat er veel nadruk op het gebruik van de vreemde taal gelegd wordt. Leerkrachten merken op dat het in de praktijk onmogelijk is om een les volledig vrij te houden van vertaling, ook in de leerplannen is men zich daarvan bewust. Dat zien we aan enkele nuances die men maakt (4.1.). Uit de leerplannen blijkt dat men zich wat milder opstelt wat betreft het gebruik van vertaling tijdens de lessen Duits.

Aangezien er slechts één leerkracht Duits geïnterviewd werd, kunnen hier geen algemene conclusies getrokken worden. Maar het is opvallend dat de leerkracht Duits vaak vermeldt dat ze in de lessen Duits meer naar het Nederlands terugschakelt dan tijdens haar lessen Engels. Uit de interviews werd bovendien duidelijk dat vooral leerkrachten Engels spaarzaam zijn met vertaling. Vaak gaan zij namelijk uit van een zekere voorkennis van het Engels, aangezien leerlingen dagelijks met de taal in aanraking komen. De resultaten van de vragenlijst sluiten daarbij aan.

De geïnterviewde leerkrachten geven aan dat ze vooral terugschakelen op het Nederlands om zeker te zijn dat de leerlingen de leerstof begrijpen. Vaak schemert in dit verband in de antwoorden van de leerkrachten een soort van schuldgevoel door. Een leerkracht zegt: “Voor grammatica schakel ik wel soms over op het Nederlands, maar dat mag ook wel vanuit de leerplannen, denk ik.” Daaruit komt een soort van verantwoording naar boven voor het gebruik van vertaling in grammatica-lessen.

Uit de interviews bleek dat vertaling vooral in oefeningen rond woordenschat en grammatica ingeschakeld wordt, het gaat daarbij vooral om vertaling van losse zinnen en woorden. Dat komt overeen met de resultaten uit de vragenlijst waarbij het ‘vertalen van losse zinnen in de vreemde taal’ op de tweede plaats en ‘vertalen van losse zinnen in de eigen taal’ op de derde plaats staat. Geen enkele van de geïnterviewde leerkrachten geeft aan naar ondertitelde films te kijken, ook al is dat volgens de resultaten van de vragenlijst de meest gebruikte activiteit rond vertaling. Een geïnterviewde leerkracht geeft haar leerlingen soms de opdracht om vertaalde artikels uit Engelse kranten via een vertaalanalyse met elkaar te vergelijken. Vertaalanalyse is volgens de vragenlijst de vierde meest toegepaste vertaalactiviteit in het Vlaams secundair onderwijs. ‘Werken met teksten vertaald door de computer’ staat in de resultaten van de vragenlijst op de laatste plaats. Dat wordt ook door de geïnterviewden bevestigd. Geen enkele geïnterviewde leerkracht werkt tijdens de lessen met teksten vertaald door de computer. Er is wel een leerkracht die een oefening geeft om verschillende woordvarianten aangeboden door vertaalmachines te leren beoordelen (zie 4.4.). Aan de lijst van activiteiten die in de vragenlijst gebruikt werd, konden leerkrachten zelf nog activiteiten toevoegen. Dat werd slechts in beperkte mate gedaan, waardoor er niet onmiddellijk een antwoord op onderzoeksvraag 4 geformuleerd kon worden. Tijdens de interviews werden er een aantal ideeën gegeven voor aantrekkelijke opdrachten die eventueel ingeschakeld konden worden, maar het was duidelijk dat de leerkrachten toch geneigd waren om vast te houden aan de vertaling van losse zinnen

en woorden – als ze dat al deden tenminste. De ideeën die naar voren kwamen waren het vertalen van filmfragmenten, liedjesteksten en het corrigeren van een door Google Translate vertaalde tekst.

Uit de resultaten van de vragenlijst bleek dat vooral meer ervaren leerkrachten geneigd waren om gebruik te maken van vertaling. Dat was ook zo tijdens de interviews. De leerkrachten met meer ervaring hadden over het algemeen een positievere houding ten opzichte van vertaling dan jonge leerkrachten. De jonge leerkrachten die een Bachelor Secundair Onderwijs volgden, gaven aan dat het gebruik van vertaling sterk afgeraden werd tijdens hun opleiding en zijn er ook van overtuigd dat er met omschrijvingen en visuele informatie het meest bereikt kan worden. Er was een jonge leerkracht die wel vrij positief stond tegenover vertaling, zij kwam uit Toegepaste Taalkunde. Dat is misschien eerder toevallig. Uit de vragenlijst bleek namelijk dat er niet onmiddellijk een verband tussen de opleiding van de leerkracht en het gebruik van vertaling kan worden aangetoond. Ten eerste komt er namelijk geen duidelijk verband naar voren en ten tweede zijn de groepen te klein om algemene conclusies te trekken.

Uit de interviews blijkt dat er vooral in zwakkere klassen vertaald wordt. Hoe lager het niveau, hoe meer er vertaald wordt. Daarmee wordt vooral de vertaling door de leerkracht als verduidelijking bedoeld en niet vertaling door de leerling als communicatieve taak (zie 2.1.). Als we echter kijken naar de resultaten van de vragenlijst, zien we niet onmiddellijk een verband tussen het gebruik van de vertaling en de graad waarin de leerkracht lesgeeft. Er is wel een dalende lijn te bemerken, maar daar kan niet veel uit afgeleid worden. Het moet namelijk gezegd dat er in de vragenlijst geen onderscheid gemaakt wordt tussen ASO, TSO en BSO. Als we per graad én studierichting te werk zouden gaan, is er misschien wel een duidelijke tendens te zien.

6. Conclusie

6.1. Onderzoeksvragen

Aan de hand van de analyse van de leerplannen, de studie van de handboeken en de bespreking van de antwoorden op de vragenlijsten en interviews werd genoeg materiaal verzameld om de vooropgezette onderzoeksvragen te beantwoorden.

1. Wat verstaan Vlaamse leerkrachten onder vertaling?

De meeste leerkrachten zijn het erover eens dat vertaling de omzetting van de ene taal naar de andere is. Daarbij dient de oorspronkelijke betekenis zoveel mogelijk bewaard te blijven. In de interviews werd er echter onderscheid gemaakt tussen 'letterlijke omzetting' en 'het overbrengen van betekenis'. Het laatste is volgens de geïnterviewde leerkrachten voor meer gevorderde leerlingen voorbehouden. Naast de term 'omzetting', gebruiken leerkrachten ook 'omschrijving' en 'equivalent' om vertaling te benoemen. De meeste leerkrachten houden zowel de mondelinge als schriftelijke transfer voor ogen. Al zijn er enkelen die het alleen over de schriftelijke transfer hebben. Weinig leerkrachten specificeren wat er juist omgezet wordt. De geïnterviewde leerkrachten hadden vooral zinnen en woorden voor ogen. Sommigen gaven in de vragenlijst ook aan dat het gaat om teksten, beelden, boeken, artikels en gesprekken.

2a. Maakt vertaling vandaag deel uit van de leerplannen in secundaire scholen in Vlaanderen?

Uit de Vlaamse leerplannen komt een negatieve houding ten opzichte van vertaling naar voren. Van een expliciet verbod op vertaling is geen sprake, maar het wordt zeer sterk afgeraden. Men is zich er wel van bewust dat een les niet volledig vrij van vertaling gehouden kan worden. Daarom brengt men hier een paar nuances aan. Als het spreken in de moedertaal het begrip van de leerlingen tijdens grammaticalessen bevordert, mag er bijvoorbeeld wel op vertaling overgeschakeld worden. Maar het is volgens de leerplannen uiterst belangrijk dat de leerlingen zoveel mogelijk met de vreemde taal in aanraking komen. De leerkrachten moeten er alles aan doen om dat te bewerkstelligen.

2b. Als vertaling geen deel uitmaakt van de leerplannen, is er dan wel bereidheid om het in te voeren? Waarom wel/niet?

Zowel uit de vragenlijst als uit de interviews blijkt dat leerkrachten toch gebruik maken van vertaling, ongeacht de richtlijnen in de leerplannen. Toch geven sommige leerkrachten ook aan dat ze er nog meer gebruik van zouden maken als de leerplannen het wel zouden accepteren. Leerkrachten worden door de leerplannen dus wel beperkt in het gebruik van vertaling.

Het is onduidelijk vanwaar de afkeer tegenover vertaling in de Vlaamse leerplannen komt. In de eindtermen wordt er bijvoorbeeld niets over gezegd. In Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen (2.3.) wordt vertaling zelfs aangeraden. Vertaling wordt er voorgesteld als een bemiddelende activiteit (zowel schriftelijk als mondeling) die belangrijk is in deze geglobaliseerde samenleving en als een activiteit die voor verschillende doeleinden kan worden ingezet, zoals het testen van het niveau van de vreemde taal, het verduidelijken van grammaticale structuren in de vreemde taal, etc. Uit de First European Survey of Language Competences (2.4.) bleek echter dat Vlaamse leerkrachten het minst opleiding genoten hebben rond het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Aangezien leerkrachten mee bepalen hoe de leerplannen eruitzien, kan dat misschien verklaren waarom vertaling in de Vlaamse leerplannen nog steeds afgewezen wordt.

Vlaamse leerkrachten uit het secundair onderwijs zijn in ieder geval minder dan leerkrachten uit andere Europese landen geneigd om van vertaling gebruik te maken. Dat blijkt uit een aantal zaken. Ten eerste ligt het gemiddelde gebruik van vertaling in het secundair onderwijs voor Vlaanderen lager dan het gemiddelde gebruik in het onderzoek van de Europese Commissie. Ten tweede liggen ook de gemiddeldes van de afzonderlijke vertaalactiviteiten in Vlaanderen lager dan in andere Europese landen. Tot slot blijkt uit de beoordeling van een aantal stellingen dat Vlaamse leerkrachten vertalen als een 'vijfde vaardigheid' beschouwen die niet met de andere vier vaardigheden gemixt dient te worden en apart aangeleerd moet worden. Het feit dat er in de leerplannen van Europese landen geen vermelding gemaakt wordt van vertaling, noch op een negatieve noch op een positieve manier, en dat men daar meer gebruik maakt van vertaling, kan een bewijs leveren voor het feit dat de leerplannen Vlaamse leerkrachten beperken in het gebruik van vertaling.

3. Zijn er aanwijzingen dat het gebruik van vertaling samenhangt met het startniveau van de leerlingen en de beoogde leerdoelstellingen?

Aan de hand van de resultaten van de vragenlijst zien we dat het gebruik van vertaling afneemt in de hogere graden. Als we de standaardafwijking bekijken, zien we echter dat de resultaten ongeveer gelijklopen. Bovendien werd er geen opdeling gemaakt in onderwijsniveau (ASO, TSO en BSO). We kunnen daaruit dus geen gegronde conclusies trekken. Toch bleek ook uit de interviews dat leerkrachten in lagere graden sneller op vertaling terugschakelen. Het gaat daarbij echter om vertaling ter verduidelijking, tijdens grammaticale lessen bijvoorbeeld en niet om echte vertaal oefeningen. De geïnterviewde leerkrachten geven aan dat leerlingen in de eerste graad meer ondersteuning nodig hebben en de moedertaal soms als houvast dient.

Bovendien kwamen er uit de interviews nog een aantal zaken naar voren die invloed kunnen hebben op het gebruik van vertaling. De sterkte van de leerlingen, de voorkennis die de leerlingen van de taal hebben, de frequentie waarop leerlingen met de taal in aanraking komen (Engels meer dan Frans en

Duits), het lesonderwerp en de medewerking van de leerlingen zijn allerlei factoren die het gebruik van vertaling in de les beïnvloeden.

De initiële hypothese uit het onderzoek van de Europese Commissie was dat het vertalen ter verduidelijking door de leerkracht in de beginstadia van het vreemdetalenonderwijs vereist is, terwijl de communicatieve vertaaltaak uitgevoerd wordt door meer gevorderde leerlingen (2.1.). Als we die hypothese volgen, wijst de dalende lijn erop dat Vlaamse leerkrachten vertaling vooral gebruiken ter verduidelijking en niet als communicatieve taal taak. In dat geval zou er volgens de hypothese namelijk een stijgende lijn moeten zijn.

4. Hoe kan vertaling als methode in het vreemdetalenonderwijs meer aantrekkelijk gemaakt worden om leerlingen te motiveren?

Aan de hand van de antwoorden op de vragenlijst kon op deze vraag niet meteen een antwoord geformuleerd worden. Slechts bijzonder weinig leerkrachten suggereerden nog andere activiteiten naast de activiteiten die in de vragenlijst opgesomd werden. Enkele activiteiten die nog toegevoegd werden zijn vertaling van series en reclamespotjes, ter plaatse op natives afstappen en vertaalde gedichten vergelijken. Om na te gaan of leerkrachten aantrekkelijke activiteiten konden inbrengen als die vraag hen letterlijk gesteld werd, werd de vraag in de interviews verwerkt. Het viel op dat velen er even over moesten nadenken. Slechts de helft gaf een concreet voorstel: het vertalen van filmfragmenten en liedjesteksten, het verbeteren van een door Google Translate vertaalde tekst. Het feit dat Vlaamse leerkrachten maar weinig creatieve activiteiten kunnen bedenken, zou verklaard kunnen worden door de afwijzende visie op vertaling in de leerplannen. Tijdens de interviews werd namelijk duidelijk dat leerkrachten zich willen houden aan de richtlijnen van de leerplannen. Aangezien die vertaling echter afraden, worden leerkrachten niet gestimuleerd om na te denken over creatieve en innovatieve manieren om vertaling in te schakelen. Er zijn nochtans tal van leerrijke, ludieke en interessante vertaal oefeningen (zie 2.5.).

Naast het bekijken van ondertitelde films is de meest toegepaste activiteit het vertalen van losse zinnen in en uit de vreemde taal. Dat is paradoxaal met het feit dat de grammatica-vertaalmethode volledig uit de gratie is. Het vertalen van losse zinnen is namelijk gebaseerd op de principes van de grammatica-vertaalmethode (2.2.1.). Bovendien geven meerdere leerkrachten, zowel in de vragenlijst als in de interviews, zelf ook aan dat ze deze activiteit prefereren aangezien ze zo grammaticale verschillen tussen de moedertaal en de vreemde taal kunnen duiden en woordenschat en zinsconstructies op die manier het effectiefst aanleren.

Veel leerkrachten beschouwen vertaling niet als communicatieve activiteit. Dat blijkt vooral uit de antwoorden op de vragenlijst waaruit blijkt dat veel leerkrachten vertaling niet gebruiken omdat ze er belang aan hechten dat oefeningen overeenkomen met de realiteit. Leerlingen worden gestimuleerd

om zoveel mogelijk in de vreemde taal te denken en spreken zonder daarbij eerst vanuit de moedertaal te denken. Leerkrachten volgen daarbij de richtlijnen van de leerplannen en de opbouw van de handboeken die leerlingen zoveel mogelijk in authentieke communicatieve contexten willen plaatsen. Nochtans is vertaling in deze geglobaliseerde wereld op zich al een authentieke communicatieve situatie. Cook (2010) is ervan overtuigd dat vertaalvaardigheid in onze multiculturele maatschappijen en een geglobaliseerde wereld niet meer mag ontbreken. En in het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (2.3.) wordt vertaling als een bemiddelende activiteit beschouwd. In deze maatschappij gaat men er met andere woorden steeds meer van uit dat het leren van een taal de leerlingen in staat moet stellen bemiddelingsactiviteiten uit te voeren. Vertaling moet dus wel degelijk als communicatieve activiteit beschouwd worden en past als oefening – als ze op de juiste manier ingeschakeld wordt (2.5.) – zeker binnen de Communicatieve Methode.

5. Hangt het gebruik van en de visie op vertaling af van het type leerkracht (opleiding en ervaring)?

Aan de hand van de resultaten van dit onderzoek alleen kan er niet echt een duidelijk antwoord op deze vraag geformuleerd worden. Daarvoor waren er namelijk te weinig respondenten om elke groep representatief te kunnen vertegenwoordigen. Uit het verband tussen de opleiding en het gebruik van vertaling kon slechts heel weinig afgeleid worden. Wat we zagen is dat leerkrachten Toegepaste Taalkunde veel meer dan leerkrachten uit andere opleidingen vertaling als een vijfde vaardigheid beschouwen die voor professionals is weggelegd. Maar nogmaals, de resultaten mogen absoluut niet doorgetrokken worden naar alle leerkrachten Toegepaste Taalkunde.

Wat wel opviel, is dat leerkrachten met meer ervaring (meer dan 20 jaar) meer gebruik maken van vertaling dan jongere leerkrachten. Dat werd achterhaald aan de hand van de vragenlijst, maar werd ook bevestigd tijdens de interviews. Leerkrachten met veel ervaring gaven aan dat ze tijdens hun carrière merkten dat vertaal oefeningen in de handboeken afnamen en dat er overgeschakeld werd van vertalen op formuleren. Jonge leerkrachten gaven bovendien aan dat tijdens hun opleiding het gebruik van vertaling sterk afgeraden werd en dat er een grote nadruk lag op omschrijven en werken met visuele informatie.

Tijdens het onderzoek kwam echter nog een verband naar voren. Bij de interviews had ik namelijk het gevoel dat leerkrachten Engels minder geneigd waren om van vertaling gebruik te maken. Daarom werd aan de hand van de resultaten uit vragenlijst nagegaan of dat gevoel ook bevestigd werd. Uit de vragenlijst kunnen geen grote conclusies getrokken worden, maar toch wijzen de resultaten er lichtelijk op dat leerkrachten Engels over het algemeen het minst van vertaling gebruik maken. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat leerkrachten Engels uitgaan van een zekere voorkennis van de taal. Vlaamse leerlingen komen namelijk voortdurend in contact met Engels en gebruiken de taal bijna dagelijks (actief en/of passief). Dat werd ook tijdens de interviews door de leerkrachten Engels een aantal keer opgegeven als reden waarom vertaling zoveel mogelijk vermeden werd. Ook uit de First

European Survey of Language Competences (2.4.) bleek dat leerlingen tijdens de lessen Engels de vreemde taal meer spreken dan tijdens de lessen Frans.

6.2. Vervolgonderzoek

De resultaten uit dit onderzoek bieden de mogelijkheid om nog meer verbanden te bestuderen die hier niet onderzocht werden. Wegens tijdsgebrek konden in dit onderzoek echter niet alle verbanden bestudeerd worden. In dit onderzoek werd er apart gekeken naar de invloed van taal, ervaring en opleiding, maar er kan ook onderzocht worden of er meerdere factoren samen (taal én ervaring, opleiding én ervaring, etc.) een invloed hebben op de visie op vertaling. Bovendien werd in dit onderzoek niet echt op de verschillende leermethoden gefocust. In verder onderzoek kan er bijvoorbeeld nog naar het verband tussen de beoordeling van de verschillende leermethoden en de toepassing van bepaalde activiteiten gekeken worden. Ook daaruit kunnen aanwijzingen over de visie op vertaling afgeleid worden. De relatief kleine omvang van de steekproef in dit onderzoek liet bovendien niet toe om het verband tussen bepaalde zaken, zoals het gebruik van vertaling enerzijds en opleiding en ervaring anderzijds, te onderzoeken. Daarop kan zeker voortgebouwd worden.

In het onderzoek van de Europese Commissie neemt men ook enkele meertalige landen in beschouwing om na te gaan of er een verschil is wat betreft de visie op vertaling in eentalige en meertalige landen. In dat opzicht zou het ook interessant zijn om ook het Franstalige en Duitstalige gebied van België te onderzoeken, zodat de situatie in heel België beschreven kan worden. Die resultaten kunnen dan vergeleken worden met de meertalige landen die in het onderzoek van de Europese Commissie onderzocht werden.

Bovendien is er mogelijk een verschil tussen wat leerkrachten aangeven te doen en wat er werkelijk gedaan wordt. Daarom kan het ook interessant zijn om op dit onderzoek voort te bouwen door te kijken wat er zich werkelijk in de praktijk afspeelt.

In dit onderzoek werd er uitgegaan van de ervaring van leerkrachten. Er zou ook een vragenlijst opgesteld kunnen worden die onderzoekt hoe leerlingen de lessen vreemde talen beleven. Hoe vaak maken leerkrachten volgens hen gebruik van de moedertaal, hoe (vaak) zijn ze bezig met vertaling, draagt vertaling volgens leerlingen zelf bij aan de verwerving van de vreemde taal, etc. De brede reikwijdte van het onderzoeksveld laat in ieder geval nog veel ruimte voor verder onderzoek. Met dit onderzoek werd een poging gedaan om een aantal zaken uit het Vlaams secundair vreemdetalenonderwijs aan het licht te brengen.

7. Bibliografie

Byram, M. (ed.) (2000). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. USA & Canada: Routledge.

Carreres, A., & Noriega-Sánchez M. (2011). Translation in language teaching: insights from professional translator training. *The Language Learning Journal*, 39(3), 281-297.

Cook, G. (2010). *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*. Oxford: Oxford University Press.

Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. & Shintani, N. (2014). *Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research*. USA & Canada: Routledge.

Europese Commissie (2012). *Special Eurobarometer 386. Europeans and their languages*. Geconsulteerd via http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf op 12/05/2018.

Europese Commissie (2011). *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Geconsulteerd via http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/language-survey-final-report_en.pdf op 12/05/2018.

Humblé, P. (2005). *Een paar bedenkingen bij het vreemdetalenonderwijs*. Geconsulteerd via <http://www.vlrom.be/pdf/052humble.pdf> op 06/12/2017.

Malmkjaer, K. (ed.) (1998). *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*. Manchester: St Jerome.

Marqués-Aguado, T., & Solís-Becerra J. (2013). An overview of Translation in Language Teaching Methods: Implications for EFL in Secondary Education in the Region of Murcia. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 38-48.

Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen*. Geconsulteerd via http://taalunieversum.org/sites/tuv/files/downloads/gemeenschappelijk_europees_referentiekader.pdf op 22/03/2018.

Pym, A., Malmkjaer, K. & Gutierrez-Colon Plana, M. (2013). *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union. A Study*. Directorate-General for Translation, European Commission. doi:10.2782/13783.

Qing-xue, L., & Jin-fang, S. (2007). An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods – Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, 4(1), 69-71.

Van Wijk, J. (ed.) (2013). *Het voertuig. Onderzoeksverslag lectoraat Engels. Literatuuronderzoek*. Geconsulteerd via <https://www.driestar-educatief.nl/medialibrary/Driestar/Kennisontwikkeling/Lectoraat%20Engels/Documenten/6-Het-voertuig.pdf#page=6> op 22/01/2018.

Geraadpleegde websites (12/04/2018):

<http://examencommissiesecundaironderwijs.be/vakfiches>

<http://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/frans/7-a-dire>

<https://www.plantyn.com/web/nl/secundair-onderwijs/frans/coup-de-pouce>

http://quartierfrancais-quartierlibre.folders.pelckmans.be/nl_NL/2640/42285/de_5_troeven.html

<https://www.pelckmans.be/onderwijsniveaus/secundair-onderwijs/frans/mistral-t.html#gref>

<https://www.pelckmans.be/onderwijsniveaus/secundair-onderwijs/engels/touchdown.html#gref>

<http://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/engels/on-track>

<https://www.intertaal.nl/uitgeverij/serie/fairway/1002>

<http://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/engels/insight>

<https://www.diekeure.be/nl-be/educatief/secundair-onderwijs/alles-im-griff-update>

<http://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/duits/alles-klar-aktuell>

<https://www.pelckmans.be/onderwijsniveaus/secundair-onderwijs/duits/bestimmt.html#gref>

<http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/leerplannen>

<http://eindtermen.vlaanderen.be/secundair-onderwijs/index.htm>

Leerplannen (geraadpleegd op 12/04/2018):

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-001.pdf> (Engels 1ste graad)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-002.pdf> (Frans 1ste graad)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2010-025.pdf> (Frans/Engels 2e graad BSO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2012-025.pdf> (Frans 2e graad TSO/KSO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2012-024.pdf> (Engels 2e graad TSO/KSO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2012-002.pdf> (Frans 2e graad ASO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2012-003.pdf> (Engels 2e graad ASO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2014-020.pdf> (Frans 3e graad TSO/KSO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2014-019.pdf> (Engels 3e graad TSO/KSO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/96180.pdf> (Duits 3e graad TSO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2014-015.pdf> (Frans 3e graad ASO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2014-014.pdf> (Engels 3e graad ASO)

<http://pro.g-o.be/blog/documents/2006-041.pdf> (Duits 3e graad ASO)

Appendix A: Online vragenlijst

Welke taal/talen onderwijst u?

Hoe lang geeft u al les?

- ☐ 1 – 3
- ☐ 4 – 6
- ☐ 7 – 10
- ☐ 11 – 20
- ☐ Meer dan 20

In welke graad geeft u les?

- ☐ 1^{ste}
- ☐ 2^e
- ☐ 3^e

Welk type opleiding heeft u gevolgd?

- ☐ Taal- en letterkunde
 - ☐ Toegepaste taalkunde
 - ☐ Bachelor secundair onderwijs
 - ☐ Andere
- Indien 'Andere' specificeer

Wat verstaat u onder 'vertaling'?

Hoe staat men tegenover volgende taalonderwijs-methoden binnen de institutie en graad waarin u lesgeeft? (Gelieve geen voorkeur aan te duiden als u niet bekend bent met de methode)

	Ze er negatief	Negatief	Onverschillig	Positief	Ze er positief
Audiolinguale methode					
Audiovisueel taalonderwijs					
Tweetalige methode					
Communicatieve leermethode					
Directe methode					
Grammatica-vertaalmethode					
Humanistische leermethode					
Immersie					
Suggestopedia					

Task-based method (TBLT)					
Total Physical Response					
Andere					

Gelieve de methode(n) te noteren als u 'Andere' selecteerde.

In welke mate gaat u akkoord met volgende uitdrukkingen?

	Volledig oneens	Oneens	Onversc hillig	Eens	Volledig eens
Vertalen is een vijfde vaardigheid (bovenop lezen, schrijven, luisteren en spreken).					
Vertalen brengt de vaardigheden van lezen, schrijven, luisteren en spreken samen.					
Vertalen neemt tijd weg voor nuttigere leeractiviteiten.					
Vertalen is enkel weggelegd voor professionals.					
Vertaling verhindert de student om na te denken in de nieuwe taal.					

Denkt u dat er nog een ander verband is tussen vertalen en vreemdetalenonderwijs buiten de bovengenoemde?

Gebruikt u vertaling in u lessen?

- ☐ Nooit
- ☐ Zelden
- ☐ Geregeld
- ☐ Bijna altijd
- ☐ Altijd

Verklaar indien u nooit of zelden aanduidde:

- ☐ Het leerplan verbiedt het
- ☐ Ik heb er nooit ernstig over nagedacht
- ☐ Ik denk dat het niet bevorderlijk is voor de taalverwerving
- ☐ Ik denk niet dat ik in staat ben om vertaling te gebruiken in de les
- ☐ Andere (specificeer)

Als u 'het leerplan verbiedt het' aanduidde, zou u dan vertaling gebruiken als het wel werd toegestaan?

- ☐ Ja
- ☐ Neen
- ☐ Ik weet het niet

Hoe vaak past u de volgende activiteiten toe

	Nooit	Heel soms	Af en toe	Bijna altijd	Altijd
Vertalen in T2 van losse zinnen					
Vertalen in T1 van losse zinnen					
Vertalen in T2 van langere passages					
Vertalen in T1 van langere passages					
Vertaalanalyse/-kritiek/-discussie					
Ondertitelde films bekijken					
Gedubde films bekijken					
Werken met teksten vertaald door de computer					
Andere (specificeer hieronder)					

Welke andere activiteiten past u toe?

Waarom verkiest u bepaalde activiteiten?

Appendix B: Vragen interview

1. Wat verstaat u onder vertaling?
2. Wat vindt u er in het algemeen van om vertaling te gebruiken in de les?
3. Hebben uw ervaring enerzijds en uw opleiding anderzijds volgens u invloed op uw visie op vertaling?
4. Zijn er factoren in de klassituatie die u ervoor doen kiezen om wel of niet gebruik te maken van vertaling?
5. Op welke manier(en) maakt u gebruik van vertaling? Koppelt u bepaalde activiteiten aan bepaalde leerdoelstellingen?
6. Schakelt u soms ook over op vertaling om tijd uit te sparen? Bv. als u grammatica uitlegt?
7. Als u schrijfopdrachten geeft, is er veel kans dat leerlingen gebruik maken van vertaalmachines, hoe staat u daar tegenover? Bouwt u erop voort of raadt u het gebruik van vertaalmachines eerder af? Waarom?
8. Leerkrachten die in twee- of meertalige klassen staan geven vaak aan dat ze geen gebruik maken van vertaling omdat dat moeilijk is. Hoe staat u daar tegenover?
9. Heeft u een suggestie om vertaling als methode in het vreemdetalenonderwijs meer aantrekkelijk te maken om leerlingen te motiveren?
10. Hoe staat u tegenover volgende uitspraken van collega's:

“Als de leerplannen vertaling niet zouden verbieden, zou ik er wel gebruik van maken.”

“Hopen dat een leerling vanzelf begint te denken in een vreemde taal, is een utopie. Wie niet leert vertalen, krijgt geen woord gezegd.”

“Ik denk dat het nuttiger is leerlingen meteen in T2 te laten schrijven in plaats van eerst in T1 en dan pas vertalen in T2. Zo werkt gewone communicatie immers ook niet.”

“De ene aanpak past beter bij het ene doel en de andere aanpak bij een andere doelstelling.”

“Vooral bij ‘faux amis’ en vaak gemaakte taalfouten, is het contrasterend werken de enige manier om duidelijk te stellen wat fout en juist is.”

“Het is onmogelijk om een les volledig vrij van vertaling te houden.” (bv. vertaling in gedachten, leerlingen die iets tegen elkaar fluisteren omdat ze het niet begrijpen, woordenboek, ...)

“Vertaling is een combinatie van algemene kennis (woordenschat en grammatica) en vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren, spreken)”.

“In de eerste graad is het meestal niet nodig om te vertalen. Meestal kan met uitbeelding, synoniemen, uitleg of visuele ondersteuning voldoende bereikt worden.”

“Een taalsterke leerling gaat zich al gauw vervelen bij vertalingen.”

“Vertalen heeft volgens mij weinig zin. Leerlingen leren sneller in de doeltaal communiceren als ze er volledig in ondergedompeld worden. Bovendien leren en oefenen ze zo om in die taal te denken.”

“Vooral bij inzichtelijke lessen (grammatica) leg ik regelmatig de link met de eigen taal. Dit geeft meer inzicht in de structuur van de vreemde taal.”

Appendix C: Handboeken

1. Handboeken Frans

7 à dire

Op <http://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/frans/7-a-dire> lezen we het volgende over dit handboek:

7 à dire is een complete reeks Frans, van leerjaar 1 tot en met 6, voor de A-stroom & het aso. Het is een verfrissend concept volgens helder gestructureerde leertrajecten die per graad op elkaar voortbouwen. Elk leertraject bevat de woordenschat, grammatica en vaardigheidstraining die de leerling nodig heeft om de taaltaak op het einde van het traject te realiseren.

De troeven?

- Erg taakgerichte methode: in elk unité wordt er van een mini-taaltaak naar een grotere geïntegreerde taaltaak gewerkt
- Een duidelijke structuur en de mogelijkheid om lineair te werken
- De vaardigheden worden afwisselend aangebracht
- Voldoende herhalings- en inoefeningsmomenten voor taalzwakkere leerlingen
- In de derde graad wordt ingezet op onderzoekscompetenties

Coup de pouce

Op <https://www.plantyn.com/web/nl/secundair-onderwijs/frans/coup-de-pouce> staat het volgende te lezen:

Elk dossier vertrekt van een authentieke communicatieve context waarin de leerlingen ondergedompeld worden. Doorheen het dossier rolt de verhaallijn zich verder uit om dan op het einde van het dossier uit te monden in een toffe en haalbare eindtaaltaak.

Alle bouwstenen die nodig zijn voor de eindtaaltaak komen aan bod in het dossier. Grammatica en woordenschat worden aangebracht in zinvolle contexten en via de drie fases van reproductie - transfer - creatief-communicatieve opdrachten (mini-taaltaakjes).

De receptieve en productieve vaardigheden wisselen elkaar continu af. Net zoals in het 'echte' leven vloeien ze logisch in elkaar.

Quartier français

Via http://quartierfrancais-quartierlibre.folders.pelckmans.be/nl_NL/2640/42285/de_5_troeven.html krijgen we een beeld van de methode die toegepast wordt in Quartier français:

In Quartier français en Quartier libre werken de leerlingen naar een taaltaak toe aan het einde van een hoofdstuk. Omdat leerlingen nood hebben aan houvast bij het zien van nieuwe leerstof, ontdekken ze, in aparte lessen voorafgaand aan de taaltaak, de nodige woordenschat, taalhandelingen en spraakkunst. In een laatste oefenfase wordt alle leerstof samengebracht en kunnen de leerlingen testen of ze klaar zijn voor de taaltaak.

Werken met taaltaken vraagt naar een begeleid proces. Nieuwe kennis wordt ingeoefend op drie verwerkingsniveaus: drill- en transferoefeningen, communicatieve activiteiten en productieoefeningen (spreken, gesprek en schrijven). Quartier français en Quartier libre leren leerlingen ook met strategieën werken en stimuleren taalattitudes. Alle behandelde items sluiten aan bij de interessesfeer en leefwereld van de doelgroep.

Quartier français en Quartier libre bieden dus heel wat 'handvaten' voor leerlingen, maar dagen hen ook telkens opnieuw uit!

Mistral T

Op <https://www.pelckmans.be/onderwijsniveaus/secundair-onderwijs/frans/mistral-t.html#gref> staat de methode van dit handboek als volgt beschreven:

Mistral T is gericht op het ontwikkelen van attitudes (wil, durf, respect) en strategieën en wil jongeren spreekdurf bijbrengen. Daarbij wordt vertrokken vanuit gebruikscontexten die nauw aansluiten bij hun leefwereld.

De methode is taakgericht ontwikkeld: communicatieve activiteiten en taaltaken vormen de essentie. In elke leseenheid worden kennis en vaardigheden geïntegreerd binnen een concrete context met het oog op het realiseren van een productieoefening of taaltaak.

Er wordt veel aandacht besteed aan gevarieerde werkvormen. Elke leerling krijgt de gepaste ondersteuning en de nodige tools om deze uit te voeren.

Leren leren, structuur en houvast staan centraal. Er wordt gewerkt met terugkerende kleuren, handige tips en leuke weetjes. De lessen kennen een progressieve opbouw qua moeilijkheidsgraad en staan garant voor een succesbeleving.

Inoefenen gebeurt op elementair niveau, basis- en verdiepingsniveau aan de hand van drill-, transfer-

en productieactiviteiten. De methode bevat bovendien heel wat remediërings- en differentiatieoefeningen (zowel in het leerwerkboek als op de dvd-rom).

2. Handboeken Engels

Touchdown!

Op <https://www.pelckmans.be/onderwijsniveaus/secundair-onderwijs/engels/touchdown.html#gref> lezen we de volgende beschrijving van dit handboek:

Touchdown! biedt tso-leerlingen die veel nood hebben aan structuur en herhaling de juiste ondersteuning. De methode kent een sterke opbouw van woordenschat en grammatica, bevat taaltaken en integreert kennis, vaardigheden en grammatica op een aantrekkelijke manier.

Daarnaast wordt erg veel aandacht aan leren leren besteed en krijgen leerlingen tal van leertips en geïntegreerde leerstrategieën.

On Track

Op <http://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/engels/on-track> lezen we het volgende over dit handboek:

Een nieuwe reeks Engels voor de a-stroom en het ASO, beschikbaar voor de 3 graden.

- Originele taaltaken
 - Elke unit bouwt op naar een realistische taaltaak
 - De leerstof voor de taaltaak wordt doorheen de unit aangebracht
- Haalbare differentiatie
 - Remediëring en verrijking
 - Voortgangsmeting met gedifferentieerd traject

Fairway

Op <https://www.intertaal.nl/uitgeverij/serie/fairway/1002> lezen we de volgende beschrijving van Fairway:

Fairway gaat uit van drie pijlers: clarity, security en success.

- Clarity door de duidelijke structuur van de units en doordat nieuw taalmateriaal overzichtelijk wordt gepresenteerd door middel van: speech bubbles (taalhandelingen), blue boxes (grammatica), white boxes (taalhandelingen die in de oefeningen gebruikt moeten worden) en beige boxes (tips, memo's en woordenschat).
- Security door herhaling bij elke nieuwe stap, veel oefeningen en Self-checks.
- Success doordat de cursisten snel resultaat zien. De mondelinge communicatie wordt bevorderd door veel opdrachten in tweetallen of in groepjes.

Insight

Op <http://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/engels/insight> staan de troeven van dit handboek als volgt beschreven:

- Boeiende, informatieve teksten dagen je leerlingen uit
- Coherente en systematische woordenschatyllabus, inclusief pagina's met Vocabulary Insight, Vocabulary Bank en bijkomende woordenschatoefeningen
- Cultuurpagina's in elke unit met video op dvd
- Balans van alle vaardigheden en communicatieve taken in elke unit
- Strategieboxen in elke unit gidsen je leerlingen stap voor stap naar het verbeteren van hun studie- en communicatievaardigheden
- Woordenlijst met Nederlandse vertalingen

3. Handboeken Duits

Alles im Griff Upd@te

Op <https://www.diekeure.be/nl-be/educatief/secundair-onderwijs/alles-im-griff-update> lezen we het volgende over Alles im Griff Upd@te:

Essentieel blijft nog steeds de filosofie van de communicerende taaldidactiek, waarbij we onze leerlingen met behulp van onze methode Duits aanleren als een bruikbare taal, waarmee ze zelfstandig aan de slag kunnen. We leren moderne vreemde talen immers niet om de taal op zich, maar om er iets concreets mee te kunnen doen. Vandaar dat Alles im Griff Upd@te de communicatieve taaltaken in elk hoofdstuk een centrale plaats biedt.

Alles im Griff Upd@te is dan ook de vernieuwde communicatieve methode Duits voor het secundair onderwijs en de opvolger van het welbekende Alles im Griff Update.

Door bij elk hoofdstuk een taaltaak als einddoel voorop te stellen, willen we tot een interactief samenspel van lezen, luisteren, schrijven, gespreks- en spreekvaardigheid komen, waarbij we rekening houden met de mogelijkheden van de leerlingen.

Alles klar? Aktuell

Op <http://www.vanin.be/nl/secundair-onderwijs/duits/alles-klar-aktuell> krijgen we een beeld van de methode van dit handboek:

De nieuwe Alles Klar! Aktuell biedt een sterke didactische ondersteuning waarbij leerlingen de Duitse taal leren en de Duitstalige cultuur ontdekken. Daarbij staan vaardigheden en communicatief taalonderwijs centraal.

We reiken op een leuke en verfrissende manier de juiste tools aan, zodat je leerlingen met vertrouwen Duits leren spreken. Jij zit als leerkracht aan het stuur en bepaalt zelf de klemtonen van je lessen door te kiezen uit het uitgebreide aanbod aan lesmateriaal, oefeningen en vaardigheidsoopdrachten. Daarnaast bieden we een sterke basis aan grammatica, woordenschat en Redemittel aan.

- Kleine en grote taaltaken in elk hoofdstuk
- Grote variatie aan werkvormen
- Veel audio-, video- en beeldmateriaal
- Leg je eigen accenten en speel in op de leerbehoeftes van je klas
- Online ondersteuning via het leerplatform diddit

Bestimmt!

Op <https://www.pelckmans.be/onderwijsniveaus/secundair-onderwijs/duits/bestimmt.html#gref> lezen we het volgende:

Bestimmt! is een methode Duits voor het aso. Communicatieve oefeningen worden toegepast op authentiek, boeiend en gevarieerd materiaal. Er wordt telkens een duidelijk onderscheid gemaakt tussen receptief en actief te kennen woordenschat.

Appendix D: Herformulering interviews

Op vraag 1 'Wat verstaat u onder vertaling?', kwamen veel antwoorden uit de vragenlijst terug. Voor de geïnterviewde leerkrachten was dit geen evidente vraag. Velen moesten er een lange tijd over nadenken. Dit waren enkele antwoorden:

- Het omzetten van de ene taal naar de andere, zowel van vreemde taal naar moedertaal als omgekeerd. Bovendien is er een groot verschil tussen het letterlijk omzetten en het overbrengen van betekenis.
- Dezelfde boodschap proberen overbrengen in de andere taal. Letterlijk op een eenvoudiger niveau, maar op een meer gevorderd niveau komt men los van de woorden en brengt men de boodschap over.
- Instructies vertalen, woordenschat vertalen, opdrachten op toetsen die overlopen worden en in het Nederlands verduidelijkt worden.
- Vertalen is veel meer dan inhoud omzetten van de ene taal in de andere. Je moet ook rekening houden met doelpubliek (lokaliseren). Het einddoel en de context zijn zeer belangrijk.

De meningen over het gebruik van vertaling in de les waren zeer divers, er waren zowel absolute voorstanders, absolute tegenstanders en leerkrachten die zich tussenin bevonden:

- Ik maak zeker gebruik van het Nederlands. Ik geef mijn les in het Frans, maar als ik merk dat leerlingen een aantal woorden niet kennen, ook niet als ik ze omschrijf, grijp ik terug naar het Nederlands. Voor de leerlingen is dat iets wat ze kennen, een verankeringspunt en dat maakt het wat eenvoudiger om sommige dingen te begrijpen en om mee te zijn. Vroeger kwam er tijdens overhoringen altijd een vertaal oefening aan bod, dat is nu niet meer zo. De laatste jaren is dat veranderd door de handboeken.
- In het vijfde jaar Engels vertaal ik nooit/zelden. In het vijfde jaar werk ik meer met omschrijvingen. Voor Duits is dat moeilijker door de beperkte voorkennis van de leerlingen, maar toch probeer ik meer te omschrijven dan onmiddellijk te vertalen. Voor Duits geef ik op toetsen wel eens een vertaal oefening (Nederlands > Duits), voor Engels niet. Bij Engels maken we gebruik van woordenlijsten maar ik werk eraan om te zeggen dat het niet goed is om het woord enkel vanbuiten te leren. Ik wijs de leerlingen erop dat ze de context moeten begrijpen. Voor Duits is dat beperkter door het niveau.
- Zowel voor Frans als voor Engels raad ik vertaling absoluut niet aan. Maar het hangt wel af van het niveau. In het eerste jaar merk ik bijvoorbeeld dat leerlingen sommige dingen niet begrijpen, bijvoorbeeld als ik iemand aanspreek of me kwaad maak. Daarbij gaat het dus niet echt over de les zelf. Ik val alleen terug op het Nederlands buiten de lescontext, bijvoorbeeld voor praktische zaken, omdat leerlingen dat rap moeten begrijpen en rap moeten reageren.

- In het eerste jaar Engels is het nog nodig om te vertalen. Daar heb je een heel divers publiek, sommigen kunnen al heel veel, anderen nog niets. Dan is het nodig om het even in het Nederlands te vertalen. Zeker omdat je ervoor moet zorgen dat de leerlingen de basis mee hebben. Ook voor opgaves in oefeningen of op toetsen is dat belangrijk. Anders lezen ze de opdracht en weten ze niet wat ze moeten doen terwijl ze het eigenlijk wel kunnen maar gewoon de opdracht niet begrijpen.
- Ik vind dat vertaling handig kan zijn zodat leerlingen de zinsstructuren in een vreemde taal onder de knie krijgen (bij T1 naar T2). Als vertalen kadert het binnen een bepaald thema en bepaalde woordenschat. Ze oefenen de woorden in een correcte grammaticale zin.
- In de derde graad vertaal ik zeker niet, tenzij de leerlingen het echt niet begrijpen.

Op de vraag of ervaring en opleiding invloed heeft op de visie op vertaling, antwoordden de leerkrachten onder andere het volgende:

- Er is zeker een evolutie. Vroeger werd er veel meer gebruik gemaakt van vertaling. Ik vind ook niets mis met vertaaloefeningen, maar op een of andere manier stapt men daarvan af omdat de richtlijnen in het leerplan dat eisen. En de handboeken passen zich daar automatisch aan aan. Bij woordenschat is er bijna geen enkele vertaaloefening meer, het enige dat je nog krijgt is gatenteksten met bovenaan Nederlandse woorden die de leerlingen moeten invullen.
- Er is wel een evolutie, omdat we nu echt meer in de vreemde taal moeten werken, er ligt minder klemtoon op het vertalen. In mijn opleiding zelf moesten we gecompliceerde zinnen letterlijk vertalen en dat doe ik niet in mijn lessen. Leerlingen moeten nu meer formuleren. Bijvoorbeeld 'hoe begroet je iemand', 'hoe wens je iemand smakelijk eten', 'formuleer je mening bij volgende tekst', waarbij verschillende mogelijkheden goed zijn.
- Mijn opleiding heeft zeker een invloed op hoe ik naar vertaling kijk. Mijn profs van Engels en Frans hebben vertaling altijd afgeraden omdat de leerlingen dan minder lang onthouden en dat geloof ik ook echt. Iets uitbeelden of tonen met afbeelding is veel efficiënter dan onmiddellijk over te schakelen op de moedertaal.
- In de opleiding werd gezegd zo min mogelijk vertalen, vanuit het feit dat leerlingen moeten afleiden uit de context. Ook tijdens de stage wordt dat gezegd, maar in de praktijk blijkt dat heel moeilijk. Je hoort zelfs tijdens stage dat je wel eens mag overschakelen op het Nederlands.
- De opleiding zegt iets anders dan de praktijk toont. Je moet het zoveel mogelijk vanuit het Engels doen, maar dan merk je dat je toch nog heel veel tijd verliest door het zo te willen uitleggen en dat er veel misverstanden ontstaan.
- Als ik vergelijk met mijn eigen opleiding in het secundair onderwijs worden er nu minder vertalingen gebruikt. In handboeken komt het minder en minder aan bod. Mijn opleiding, Toegepaste Taalkunde, heeft er niets mee te maken, ik volg het handboek en zoek er geen extra vertaaloefeningen bij.

- Vroeger probeerde ik de vertalingen op een hoger niveau te zetten, maar nu merk ik dat ik het beter niet doe. Als ik geen master Vertalen had gevolgd, zou ik er anders mee omgaan en niet zo'n grote waarde hechten aan vertaling.

Er zijn verschillende factoren in de klassituatie die het gebruik van vertaling beïnvloeden:

- De sterkte van de leerlingen. Als ik merk dat een klas minder talig is, zal ik sneller vertaling gebruiken.
- Bij Duits doet het eerder beperkte niveau van de leerlingen me terugvallen op vertaling. Als er in de les Engels een heel specifiek woord gebruikt wordt en ik zie dat leerlingen na omschrijvingen, voorbeelden, ... nog steeds niet mee zijn, schakel ik over op vertaling. Het is een houvast voor minder sterke leerlingen. Het is zeker niet de gewoonte, maar af en toe moet je wel. Met drie uur Engels in de week zijn er ook weken dat ik geen woord Nederlands gebruik.
- De administratieve zaken of iemand aanspreken op negatief gedrag doe ik in het Nederlands, maar voor de rest probeer ik zoveel mogelijk de vreemde taal te spreken en van de leerlingen verwacht ik hetzelfde. Ze mogen fouten maken, dat maakt niet uit, als ze maar hun best doen, ik geef ze er zelfs punten voor. Voor grammatica schakel ik wel soms over op het Nederlands, maar dat mag ook wel vanuit de leerplannen denk ik. Ik probeer het wel zo weinig mogelijk. Soms heb je ook de tijd niet om te blijven hameren op een bepaald woord in de vreemde taal. Het is ook nuttig voor de leerlingen zelf dat ze soms dingen noteren in het Nederlands, omdat ze zelf niet de intentie hebben om het thuis op te zoeken.
- Het niveau van leerlingen; in sterke klassen gebruik ik geen vertaling, in een zwakke klas grijp ik gemakkelijker terug naar het Nederlands. Dan zeg ik het eerst in het Engels en laat ik leerlingen zelf vertalen om te zien of ze het begrijpen, zo niet, schakel ik zelf terug op Nederlands. Bij grammatica grijp ik ook sneller terug naar het Nederlands, nadat ik Engelse voorbeeldzinnen gebruikt heb. Bij woordenschat probeer ik dat zo weinig mogelijk te doen en met afbeeldingen te werken.
- Bij de woordenschat maak ik altijd de vertaaloefeningen in het handboek, bij grammatica niet. Daar sta ik langer stil bij een extra oefening op grammatica, omdat dat zinvoller is dan een vertaaloefening. Bij een zwakke klas geef ik liever een extra grammaticaoefeningen dan een vertaaloefening, omdat ze meestal vertalen al moeilijk vinden en dan is het zinvoller om de grammatica in te oefenen. In ASO wordt er veel meer vertaald in oefeningen, in BSO bijna niet.
- Als de leerlingen storend gedrag vertonen tijdens mijn uitleg zal ik meer dingen vertalen zodat discussie vermeden wordt. In TSO vertaal ik meer, in ASO vertaal ik niet. Van vertaaloefeningen maak ik geen gebruik meer.

Er wordt op verschillende manieren gebruik gemaakt van vertaling:

- Bij een mondelinge oefening zal vertaling bijna niet ter sprake komen. Als we gebruik maken van vertalingen is dat vooral in instapoefening, om leerlingen met een thema vertrouwd te maken. Of bij schrijfoefening waarbij ik een aantal woorden in het Nederlands geef en de leerlingen die moeten omzetten in de vreemde taal en ze gebruiken in de tekst.
- Bij Engels maak ik er geen gebruik van, enkel om woorden te verduidelijken als het nodig is. Ook bij Duits zijn er geen specifieke vertaalactiviteiten. Om de woordenschat in te oefenen, geef ik bijvoorbeeld de opdracht 'schrijf een korte situatie waarin je het woord goed gebruikt', waarbij meer naar een situatieschets gevraagd wordt en meerdere mogelijkheden goed zijn.
- Buiten de les en soms voor grammatica.
- Ik maak gebruik van vertaling op verschillende manieren. Bijvoorbeeld woordenschat die ingevuld moet worden in een context, of een dialoog mondeling vertalen waarbij het Nederlands dialoog al uitgeschreven is en het gereconstrueerd moet worden met de woorden die ze geleerd hebben zonder schriftelijke voorbereiding. Ook om het verschil te benadrukken tussen Nederlands en Frans maak ik soms gebruik van vertaling.

Op de vraag of er soms overgeschakeld wordt op vertaling om tijd uit te sparen, werd het volgende geantwoord:

- Ja zeker. Ik vind dat echt nodig, maar daarmee zit ik zeker niet op dezelfde lijn als mijn collega's, dat verschilt echt! Ook al is dat herhaling, dan kan je verder en weet je zeker dat iedereen mee is.
- Bij Engels niet. Bij Duits hangt het ervan af; in Moderne Talen niet, maar in de klassen met een uur Duits in de week is het moeilijk. Zeker voor diegene die nooit Latijn gehad hebben zijn de naamvallen moeilijk. Ik probeer Duits te praten en pas als ik merk dat het niet begrepen wordt, schakel ik over.
- Ja, zeker.
- Om tijd uit te sparen is veel gezegd, maar het is gewoon soms duidelijker. Misschien ook wel omdat het sneller gaat, maar de eerste stap is altijd in het Engels. Dus ik schakel pas over op het Nederlands als ik merk dat het Engels niet werkt.
- Ja dat kan wel. Als het sneller moet gaan of als de leerlingen het echt niet begrijpen schakel ik over op Nederlands. Leerlingen stellen ook vragen in het Nederlands, maar ik probeer in Frans te antwoorden, soms wijs ik erop dat ze de vraag in het Frans moeten stellen. Als het een moeilijke vraag is met moeilijk antwoord durf ik in het Nederlands te antwoorden.
- Nee. Nooit.

De antwoorden op de vraag over het gebruik van vertaalmachines, zijn uiteenlopend:

- Ik raad het gebruik van vertaalmachines zeker niet af, want ik zeg altijd 'je hebt de middelen dus gebruik ze!' Ik vind het raar dat sommige leerlingen niet weten dat er in Word een Franse corrector zit. Natuurlijk is de juistheid iets anders en ik geef toe dat ik daar te weinig op wijs. Maar het is wel interessant om bijvoorbeeld een tekst volledig in te geven in Google Translate en die samen te verbeteren. Dat ga ik eens testen! Het is het kritisch omgaan met die middelen dat we moeten benadrukken.
- Ik zeg altijd dat ze woordjes mogen opzoeken, maar geen hele zinnen, want dan klopt de structuur niet. Ik verwijs altijd door naar uitmuntend.de en Reverso Context. Ik probeer erop te hameren dat ze voorbeeldzinnen moeten zoeken, niet enkel de losse woorden. Ik herhaal het regelmatig. Ik vind wel dat ze woordenboeken mogen gebruiken. Oefening op synoniemen kunnen daarbij helpen. Ik laat de leerlingen dan 15 synoniemen zoeken en vraag hen wat de nuances zijn. Ik hamer er ook op dat het belangrijk is om veel te lezen. Zo gaan de leerlingen sneller de context van de woorden begrijpen.
- Leerlingen zijn zot van Google Translate. Ik zeg dat ze het mogen gebruiken voor woorden, maar niet voor een hele tekst. Ik toon ook voorbeelden van hoe het mis kan gaan, omdat ik merk dat ze hun Nederlandse tekst ingeven in Google Translate en die vertaling gewoon afgeven als taak.
- Ze mogen de smartphone gebruiken om via bepaalde sites vertalingen te maken. Maar ik druk erop dat ze geen Google Translate mogen gebruiken, omdat dat kromme zinnen geeft en maar 1 variant van een woord toont. Vertalen.nu geeft verschillende mogelijkheden en vooral in het derde jaar geef ik sites op om zinnen volledig te vertalen waarin rekening gehouden wordt met context.
- Ik heb de laatste tijd gemerkt dat vertaalmachines beter zijn geworden, maar soms krijg ik nog taken waarbij ik duidelijk zie dat het door een machine gedaan is. Soms is de Nederlandse zinsbouw bij het invoeren van de tekst al slecht waardoor de Franse al helemaal slecht is. De leerlingen zullen dan geen voldoende halen. Vertaalmachines kunnen gebruikt worden voor gemakkelijke zinnen, maar ze moeten er op een verstandige manier mee omspringen. Ik besteed er geen aandacht aan in de les, omdat de schrijfp opdrachten meestal te maken hebben met woordenschat die we gezien hebben.
- Ik raad het volledig af. Thesaurussen kan ik nog mee leven, maar Google Translate zeker niet.

Leerkrachten die in twee- of meertalige klassen staan geven vaak aan dat ze geen gebruik maken van vertaling omdat dat moeilijk is. Zo staan de geïnterviewde leerkrachten daartegenover:

- Wij hebben die problematiek hier op school niet. Ik heb wel een OKAN-leerling uit Rusland. Gisteren was er een leerling die zei: "Ze begrijpt het niet, leg het nog eens uit." Dan omschrijf ik het woord in het Frans en dat lukt meestal wel. Het is dubbel, als ik meer gemengde klassen zou hebben, zou ik waarschijnlijk veel meer afstappen van het Nederlands.

- Eigenlijk probeer ik het eerst op de manier zoals iemand die Nederlands als moedertaal heeft, met afbeelding/uitbeelding/... Dus eigenlijk probeer ik bij hen geen andere aanpak dan bij leerlingen met Nederlands als moedertaal. Een OKAN-leerling krijgt voor het examen een verklarende woordenlijst, heel eenvoudig en dan leg ik het woord uit in een zin.
- Dat hebben we bij ons op school niet. We hebben wel OKAN-leerlingen waarvoor dat iets moeilijker is, maar die zijn vaak in het Engels al sterker, dus die begrijpen vaak meteen iets als ik het in het Engels zeg. Ook een jongen uit Nederland begrijpt soms beter Engels dan Vlaams.
- Leerlingen kunnen elkaar helpen. Als er meerdere leerlingen met dezelfde moedertaal zijn kunnen die elkaar helpen. OKAN-leerlingen hebben het zowel moeilijk met Nederlands als Frans. Voor die leerlingen wordt er op woensdagnamiddag extra les voorzien. Momenteel zitten ze nog in een gewone klas, maar het is heel moeilijk voor hen.
- Vertaling is ook dan nodig, dan werk je in twee richtingen die positief kunnen uitwerken, merk je ook bij OKAN-leerlingen. Ze leren dan zowel Nederlands als Engels.

Dit waren de suggesties om vertaling als methode meer aantrekkelijk te maken:

- Een oefening op Google Translate lijkt mij heel interessant! Ik ben zeker een voorstander van vertaling, maar naar de concrete toepassing is het wat zoeken. Ik zou niet direct weten hoe ik het op een leuke manier kan inschakelen, maar de oefening van Google Translate lijkt me echt leuk en leerrijk!
- Alles moet in de vreemde taal zijn van de leerplannen uit. Vertalen van filmfragment van Nederlands naar Engels zou goed zijn binnen een project, bijvoorbeeld een uitwisseling. Maar standaard zal ik die oefening niet geven. Engelse teksten moeten ze vooral begrijpen en parafraseren.
- Voor schrijfoefeningen kan het handig zijn, alhoewel ik liever heb dat ze vaste structuren gebruiken om een tekst op te stellen. Ze hebben de neiging om een zin te bedenken in het Nederlands en die exact te vertalen. Echt teksten vertalen zou ik niet aanraden.
- Wat we al eens gedaan hebben was een samenwerking tussen twee klassen waarbij liedjesteksten vertaald werden. De leerlingen moesten dan rekening houden met zaken zoals ritme. Dat vonden ze heel leuk. Het was nog maar een probeersel, ze hadden maar 30 minuten en het resultaat was niet zo goed, maar hoe meer je het doet hoe beter het zal worden.
- Ik blijf bij zinnen en dialogjes vertalen en ik hoop dat ze er iets uit oppikken wat betreft zinsopbouw en zinsstructuren. Een film ondertitelen is te tijdrovend. Is wel interessant, maar is al te specifiek. Hoeveel leerlingen van TSO of BSO willen later vertaler worden, in ASO zijn er misschien wel, maar dan nog, in een derde jaar is dat nog te vroeg.
- In ASO laat ik leerlingen vertaalde artikels uit de Engelstalige kranten vergelijken.

Op de stelling “Als de leerplannen vertaling niet zouden verbieden, zou ik er wel gebruik van maken,” kwamen er verschillende antwoorden. De meeste leerkrachten gaven aan dat ze toch meer vertaal oefeningen zouden gebruiken als de leerplannen het wel zouden toelaten. Twee leerkrachten zeiden dat ze er niet meer of minder gebruik van zouden maken dan dat ze nu doen. De reden die een leerkracht daarvoor gaf, was dat ze ervan overtuigd was dat leerlingen omschrijvingen en visuele informatie langer onthouden.

De reacties op “Hopen dat een leerling vanzelf begint te denken in een vreemde taal, is een utopie. Wie niet leert vertalen, krijgt geen woord gezegd,” waren de volgende:

- Het is inderdaad geen evidentie, maar utopie is een groot woord. Leerlingen die een groot taalgevoel hebben, krijg je daar wel toe. Maar ik geef eerlijk toe dat de meerderheid niet in het Frans denkt.
- Geef ons een beetje moed. In een derde graad zou dat voor Engels wel moeten lukken. Dat zou gedrild moeten worden in de derde graad. Toch denk ik niet dat de leerlingen denken in de vreemde taal.
- Niet akkoord.
- Bij Engels is dat mogelijk, omdat leerlingen overal Engels rond zich hebben.
- Akkoord. Maar het is misschien iets te overdreven. Zonder vertalen gaan ze ook een woord gezegd krijgen, maar het kan wel helpen om goede zinsconstructies te leren maken.
- Dat is niet waar. Als er echt interesse is kan het wel! Zeker voor Engels waar leerlingen bijna dagelijks mee in aanraking komen.

Alle leerkrachten zijn voorstanders om tijdens schrijfopdrachten onmiddellijk in de vreemde taal aan de slag te gaan en niet eerst de tekst in de moedertaal op te schrijven en die dan te vertalen. “Zo stimuleer je het denken in de vreemde taal.” Vele leerkrachten kaarten aan dat het belangrijk is dat daarbij aan de leerlingen eerst enkele standaarduitdrukkingen gegeven worden, zodat ze niet uit het niets opeens een hele tekst moeten schrijven. Bovendien geven sommigen ook aan dat ze soms zien dat leerlingen wel eerst hun tekst in het Nederlands opschrijven en die dan vertalen. Als ze het zien, wijzen ze de leerlingen erop dat niet te doen.

Over de stelling “Vooral bij ‘faux amis’ en vaak gemaakte taalfouten, is het contrasterend werken de enige manier om duidelijk te stellen wat fout en juist is” waren de meningen verdeeld. Alle leerkrachten geven aan dat het niet de enige manier is, maar wel zinvol kan zijn. Een leerkracht vindt het wel de meest aangewezen manier, maar de meerderheid zegt dat ze toch eerst op een andere manier te werk zullen gaan, zodat ze het Nederlands kunnen vermijden.

Alle leerkrachten bevestigen dat het onmogelijk is om een les volledig vrij van vertaling te houden. Velen geven daarbij aan dat het wel mogelijk is voor de leerkracht zelf en in sterke klasgroepen, maar dat de leerlingen geen hele les in de vreemde taal spreken en denken. “Er is een manier waarop het bijna lukt en dat is door er punten op te zetten; voor ieder woord Nederlands verliest de leerling dan een punt, maar dan zwijgen sommigen gewoon. Het is jammer dat leerlingen niet spontaan hun best willen doen maar enkel voor punten,” zegt een van de leerkrachten.

Alle leerkrachten stemmen in met de stelling dat vertaling een combinatie is van algemene kennis (woordenschat en grammatica) en vaardigheden (lezen, schrijven, luisteren, spreken). “Alles komt samen in vertaling. Woordenschat, vervoegingen, grammatica, ... Het is een mengelmoes van alles wat gezien is.”

“In de eerste graad is het meestal niet nodig om te vertalen. Meestal kan met uitbeelding, synoniemen, uitleg of visuele ondersteuning voldoende bereikt worden.” Dit waren de antwoorden op deze stelling:

- Ja, kan zijn, maar ik zie toch een handigheid van vertaling in en terugkoppeling naar eigen moedertaal. Voor klassen met leerlingen met verschillende moedertalen is dat wel goed. Ik denk ook wel dat de afbeeldingen in het Frans verwerkt worden, leerlingen zullen de link leggen tussen de afbeelding en het Frans woord.
- Ja dat helpt zeker. Of ze het werkelijk in het Duits en Engels verwerken weet ik niet. Bij de lessen Duits denk ik niet dat het in Duits verwerkt wordt, misschien in het zesde jaar Moderne Talen. Engels horen de leerlingen elke dag, waardoor het makkelijker is om in de taal te gaan denken.
- Klopt!
- Meestal wel, dat is zeker de eerste stap, maar soms is het toch nuttig om van sommige woorden wel een vertaling te vragen of door de leerlingen zelf uit te laten leggen wat het betekent.
- Kan ik me voorstellen. Er is visuele ondersteuning. Maar eigenlijk is het vertalen met beeld. Ze verwerken de afbeeldingen volgens mij in het Nederlands.
- Voldoende, ja. Alles, nee. Visuele ondersteuning is bovendien een vorm van vertalen.

Over de stelling “Een taalsterke leerling gaat zich al gauw vervelen bij vertalingen,” zijn de leerkrachten het niet eens. Leerkrachten uit hogere graden geven aan dat je er ook een uitdaging van kan maken en het niveau kan aanpassen. Leerkrachten uit lagere graden gaan akkoord met de stelling.

“Vertalen heeft volgens mij weinig zin. Leerlingen leren sneller in de doeltaal communiceren als ze er volledig in ondergedompeld worden. Bovendien leren en oefenen ze zo om in die taal te denken.” Op deze stelling kwamen de volgende antwoorden:

- Met de uurtjes die we hebben kunnen ze niet ondergedompeld worden.
- Klopt. Maar soms kan het wel eens helpen om te vertalen. Het is belangrijk om als leerkracht altijd in de vreemde taal te spreken en zoveel mogelijk aan te bieden in de vreemde taal. Maar voor de leerlingen is het moeilijk om zich altijd in de vreemde taal uit te drukken, zeker in het Duits.
- Klopt.
- Ergens wel, maar dan moeten ze al een aantal basiselementen hebben om op terug te vallen. Het is aangewezen dat vanaf het derde jaar alles in het Engels is, maar in eerste jaar moet je nog opbouwen.
- Klopt, maar ondergedompeld worden tijdens een les is niet voldoende. Als ze echt ondergedompeld willen worden moeten ze een jaar in Frankrijk gaan leven. Op 50 min, 2 à 3 keer per week, kan je niet ondergedompeld worden.
- Vooral het leren denken in die taal is zeker een voordeel, maar ik denk dat leerlingen vaak voor zichzelf vertalen en dat leerkrachten zich daarvan niet altijd bewust zijn. Gevoel voor taal is misschien makkelijker als ze ondergedompeld worden, maar ik zou zeker vertalen niet uitsluiten.

Veel leerkrachten gaan akkoord met de stelling “Vooral bij inzichtelijke lessen (grammatica) leg ik regelmatig de link met de eigen taal. Geeft meer inzicht in de structuur van de vreemde taal.” Daarbij geven ze aan dat ze wel altijd eerst iets in de vreemde taal uitleggen, en daarna zeggen wat de Nederlandse variant is. Twee leerkrachten Engels geven aan bijna nooit de link te leggen met het Nederlands. “Soms kun je het zelf niet met het Nederlands linken.”

Appendix E: Leermethoden

Een methode is een uitgestippelde manier om iets te doen. Een methode impliceert een gestructureerde manier van werken en is dus eerder een proces dan een product. Een methode is altijd een middel dat naar iets leidt, het is geen doel op zichzelf. (Byram, 2000)

De volgende definities van de leermethoden zijn grotendeels gebaseerd op Byram (2000).

Audiolinguale methode

Deze methode was populair in de jaren 60 van de vorige eeuw en is gebaseerd op inzichten uit de structurele linguïstiek en behavioristische psychologie. De nadruk ligt op luisteren en spreken. De vreemde taal wordt geleerd door geluiden en grammaticale structuren na te bootsen en te herhalen. Ze maakt gebruik van oefeningen waarin de leerling eenzelfde structuur moet aanvullen met andere woordenschat. Er wordt ook gebruik gemaakt van korte dialogen met parallelle teksten in T1.

Audiovisuele methode

Deze methode was populair in de jaren 60 en 70 van de vorige eeuw en werd ontwikkeld vanuit inzichten uit de structurele linguïstiek en Gestalt psychologie. In de traditionele versie is deze methode strikt eentalig en ligt de nadruk op gesproken taal, vaak in de vorm van dialogen met afbeeldingen.

Tweetalige methode

Deze methode bouwde voort op de audiovisuele methode. Hier komt vaak letterlijke vertaling aan te pas en de nadruk ligt op zorgvuldige gradatie van het lesmateriaal.

Communicatieve methode

Ontwikkeld in de jaren 70 als antwoord op de sociolinguïstische reacties op Chomsky's theoretische linguïstiek, en in het bijzonder Dell Hymes' notie van communicatieve vaardigheid en op de zogenaamde natural language filosofie of pragmatiek. De eerste manifestatie van deze methode was de functioneel notionele syllabus van de Raad van Europa (Van Ek, 1975), die taalvaardigheid definieerde in termen van wat leerlingen met taal konden doen. De populaire notie van betekenisonderhandeling en het onderwijs van Language for Specific Purposes stammen ook af van de communicatieve beweging. In de communicatieve methode staat de leerling centraal, wordt de klas beschouwd als een bijzondere communicatieve, sociale setting en is er veel aandacht voor de

bevordering van de autonomie van de leerling. De focus ligt op taalgebruik, zowel geschreven als gesproken, in werkelijke communicatie, eerder dan artificiële en driloefeningen.

Directe methode

Het gebruik van de moedertaal en van vertaling zijn verboden. Men maakt gebruik van voorbeelden uit het echte leven en de focus ligt op gesproken taal. De methode vraagt om leerkrachten die de vreemde taal van de leerlingen als moedertaal hebben. De directe methode probeert de manier waarop een (eentalig) kind zijn moedertaal leert te imiteren. De les bestaat uit een reeks van vragen en antwoordsessies tussen de leerlingen en de leerkracht en de leerlingen worden aangemoedigd om zoveel mogelijk te praten. De methode is gebaseerd op de associatiepsychologie, zodat fouten nooit herhaald, maar verbeterd worden. De leerkracht spreekt op een natuurlijk tempo en maakt daarbij gebruik van volzinnen. Deze methode wordt ook natuurlijke, mondelinge, fonetische en psychologische methode genoemd.

Grammatica-vertaalmethode

De nadruk ligt op de grammatica van de vreemde taal. Vooral lezen en schrijven komen aan bod, er is weinig aandacht voor luisteren en spreken. De leerkracht staat centraal, de methode blijkt makkelijk toepasbaar te zijn en vraagt weinig inspanningen van de leerkracht. Voorbeeldzinnen zijn geconstrueerd en ingedeeld naargelang moeilijkheidsgraad. Deze methode kwam voort uit de scholastische methode waarbij hoogopgeleide individuen Grieks en Latijn leerden door teksten te vertalen met behulp van een woordenboek en grammaticaregels.

Humanistische methode

In deze methode wordt er vooral gefocust op de ontwikkeling van het individu en minder op de formele aspecten van de taal die onderwezen wordt of de vaardigheden die de leerling ontwikkelt. Concepten zoals zelfachting, wederzijds respect, leren leren en autonomie van de leerling staan centraal in deze methode. Herhaling en patronen worden vermeden en leerlingen worden aangemoedigd om hun eigen gedachten te uiten. Leerkrachten worden daarbij gezien als facilitators.

Immersie

Immersie plaats leerlingen in een context waar enkel de taal gebruikt wordt die aangeleerd wordt. Op school worden andere lessen (bv. biologie) onderwezen in de vreemde taal door een (bijna-)moedertaalspreker van die vreemde taal. (zie ook CLIL)

Suggestopedia

Een humanistische (zie boven) methode van vreemdetalenonderwijs uit de jaren 60 gebaseerd op yoga en Sovjetpsychologie. Ze maakt gebruik van rollenspellen, muziek, spelletjes en verhalen aan het begin van elke les, waarbij de vorige stof herhaald wordt. Het tweede deel van de les focust op lezen, grammatica en vertaling van dialogen uit de werkelijkheid. Maar het is het derde deel van de les dat deze methode pas echt van andere methoden onderscheidt. Leerlingen zitten daarbij op stoelen met lange rugleuning en luisteren naar de leerkracht die de dialoog van het tweede deel nog eens twee keer voorleest. Na de eerste keer werken leerlingen met stukken van de dialoog, de tweede voorleesbeurt is dramatischer en wordt voorzien van relaxerende, trage muziek.

Task based method (TBLT)

Een vorm van de communicatieve methode waarbij de focus op specifieke taken ligt die de leerlingen moeten ondernemen.

Total Physical Response

Een methode ontwikkeld door James Asher in de jaren 60 waarbij fysieke bewegingen tijdens de les een centrale rol innemen. Opdrachten worden voorzien van belangrijke gebaren uitgevoerd door de leerkracht en een klein deel van de klas, terwijl de rest toekijkt. Vervolgens bootst de rest van de klas de actie na. Er wordt verwacht dat er pas gesproken wordt als de leerling er klaar voor is. In meer gevorderde klassen leveren de leerlingen zelf verbale instructies. Hiermee bewandelt de leerkracht de receptieve weg, voordat van de leerlingen zelf gevraagd wordt om taal te produceren.

Appendix F: Gemeenschappelijke referentieniveaus

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

Bron: Nederlandse Taalunie (2008). Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, Onderwijzen, Beoordelen.