

# Vernieuwing en leermiddelen in het vreemdetalenonderwijs

**Hoe wordt de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs (vto) op peil gehouden, hoe wordt het onderwijs vernieuwd? Dit probleem wordt hier belicht door een blik op het complexe proces van onderwijsvernieuwing in Nederland en de rol van kerndoelen en examenprogramma's daarin. Steeds belangrijker voor de kwaliteit van het onderwijs worden de leermiddelen. Daarin komen de krachten bij elkaar die de ontwikkeling voortstuwen en afremmen. Dit artikel beschrijft hoe de productie van leermiddelen georganiseerd is, en doet voorstellen hoe de kwaliteit ervan verbeterd kan worden.**

Is vernieuwing nodig? Is de kwaliteit van het vto niet goed genoeg? Dat vraagt menige leraar zich af. Het lijkt wel alsof iedereen die zich met het onderwijs bemoeit, alles altijd anders wil, uitgezonderd de docenten zelf. Die doen wat ze kunnen, maar het is natuurlijk nooit goed. De onderwijskundigen, didactici en andere deskundigen worden ervoor betaald om alles wat leraren in de praktijk doen, steeds te willen veranderen. De uitgevers zijn voor vernieuwing omdat ze nieuwe boeken willen verkopen. De beleidsambtenaren op het ministerie moeten q.q. scoren op beleidsplannen en beleidsdaden. En de politici luisteren meer naar de deskundigen dan naar de mensen op de onderwijswerkvloer, die ze eigenlijk moeten vertegenwoordigen.

Zeker, onze maatschappij is niet ideaal georganiseerd. Aan de ene kant komen noodzakelijke en gewenste veranderingen heel moeizaam of niet tot stand door de stroperigheid van onze gereglementeerde democratie. Aan de andere kant kan het gebeuren dat geïnstitutionaliseerde groepen, bijvoorbeeld beleidsambtenaren en onderwijsdeskundigen, processen op gang willen brengen die alleen zij nodig vinden: vernieuwing om de vernieuwing. Toch kunnen zij niet zomaar hun gang gaan. Bijvoorbeeld kunnen hun vernieuwingsacties geheel of gedeeltelijk vastlopen op de tegenstand van degenen die het werk moeten doen, of gewoon op praktische onmogelijkheden. Een recent voorbeeld is het toetsencircus van de bavo-afsluiting.

Maar vernieuwing is niet per definitie zinloos. Integendeel, ze is ook noodzakelijk. De school is een maatschappelijk dienstverleningsinstituut. De maatschappij verandert, dus verandert de maatschappelijke opdracht aan de scholen. Daarbij komt dat de

inzichten en opvattingen over taalleerprocessen veranderen.

## Toenemende complexiteit en specialisatie

De kennis over het leren en onderwijzen van vreemde talen is enorm toegenomen, zeker in Nederland, waar men tot eind jaren '60 sterk verknocht was aan een academische traditie met weinig belangstelling – en zelfs flink wat *dédain* – voor didactiek. De invoering van de Mammoetwet bracht een inhaalmanoeuvre op gang. Het Cito begon in 1968. De eerste geprofessionaliseerde lerarenopleidingen voor het voortgezet onderwijs in Nederland, de NLO's, gingen in 1970 van start. De SLO begon in 1975. De Pedagogische Centra kregen meer geld en taken. Ongeveer in dezelfde periode werden aan de universiteiten vakgroepen Toegepaste Taalwetenschap opgericht. In een jaar of tien ontstond een nieuwe groep vto-specialisten.

In de scholen was de didactische inhaalmanoeuvre goed merkbaar aan de vele importen van vreemdetalenleergangen uit het buitenland, met name Duitsland, Engeland, Frankrijk en Zweden. Pas in de tweede helft van de jaren '70 namen leergangauteurs van eigen bodem de markt weer over.

De specialisatie nam steeds verder toe. Het leraarschap werd er niet eenvoudiger op. In de geprofessionaliseerde lerarenopleiding moest de leraar naast de traditionele vakkennis nu ook didactische kennis en vaardigheden opdoen. In de onderwijspraktijk kwamen de taalvaardigheden steeds centraler te staan, en een steeds breder scala van leerdoelen moest bereikt worden. Tegelijkertijd nam in het voortgezet onderwijs de schoolbevolking niet alleen in aantal toe, maar werd ze ook steeds heterogener.

Door die taakverzwaring van de leraren in de afgelopen decennia hebben de leergangen een steeds belangrijker functie gekregen. Ze nemen de docent steeds meer taken op het gebied van leerstofselectie, leerstofordening en keuze van oefenvormen uit handen. De criterialijsten voor leerganganalyse en -beoordeling worden steeds langer. Naventant is de productie van een leergang een steeds complexere zaak geworden.

## Onderwijscultuur en overheidsbeleid

In het vto-vernieuwingsproces speelt de overheid uiteraard een belangrijke rol. De Nederlandse onderwijscultuur is sterk bepaald door de vrijheid van onderwijs, die in de schoolstrijd van de vorige en het begin van deze eeuw door de confessionele partijen bevochten is. Die vrijheid heeft wel een grens: de 'deugdelijkheid' van het onderwijs, waarop de overheid volgens artikel 23 van de Grondwet toezicht moet houden.

Er zijn drie hoofdinstrumenten die een overheid kan

hanteren om te sturen wat er in de scholen gebeurt: bindende leerplannen, leermiddelencontrole en examenprogramma's. Daarvan worden de eerste twee in Nederland nauwelijks of niet gebruikt.

Leerplannen waren er in lange perioden niet, en als ze er waren, golden ze niet voor bijzondere scholen, die talrijker waren dan openbare. Er is wel enige ontwikkeling merkbaar. Scholen zijn sinds een aantal jaren verplicht om een eigen schoolwerkplan te hebben, dat aan de inspectie moet worden voorgelegd. Maar hiervan gaat in de praktijk weinig sturing uit, en van bindende leerplannen van overheidswege is geen sprake.

Op het gebied van de leermiddelen hebben we in Nederland een volkomen vrije markt. Om historische en politieke redenen – de in de schoolstrijd bevochten vrijheid van leermiddelenkeuze – lijkt het moeilijk om daar iets aan te veranderen.

Het instrument van de examenprogramma's wordt in Nederland des te intensiever gehanteerd. De situatie is overigens per vak behoorlijk verschillend. Het vto kreeg in 1970, na de invoering van de Mammoetwet, een buitengewoon summier en open examenprogramma voor mavo, havo en vwo (dat voor havo en vwo nog steeds geldt). Het Ibo/mavo-examenprogramma van 1986 (de 'C/D-circulaire') schreef veel specifiekere toetsinhouden en toetsvormen voor. Het duidelijkste symptoom van toenemende sturing met behulp van het exameninstrument was de invoering van de basisvorming met de bijbehorende kerndoelen, waarmee een extra tussenniveau werd geschapen vóór de eindexamens. Ook het nieuwe eindexamenprogramma havo/vwo is veel sturender dan het oude, hoewel het met name op het punt van de toetsvormen nog veel openlaat.

Tegenover deze tendens staan ook pogingen van diezelfde overheid om terug te treden en meer over te laten aan de scholen zelf. De scholen worden financieel autonoom en moeten zich pedagogisch-didactisch meer gaan profileren. Versterking van de marktwerking moet gaan leiden tot meer kwaliteit voor hetzelfde (of liefst minder) geld.

Daarnaast lanceert de overheid van tijd tot tijd algemene didactische vernieuwingsimpulsen, dikwijls in combinatie met hervormingen van het schoolstelsel. Zo werd van 1974 tot 1984 in het mavo-project geprobeerd de differentiatie binnen klassenverband te bevorderen, in verband met de verlenging van de leerplicht en de afschaffing van de driejarige mavo. Een zeer actueel voorbeeld is de nieuwe tweede fase havo/vwo en het studiehuis.

Bij die vernieuwingsacties van overheidswege is steeds de grote vraag: hoe ver lopen de beleidsmakers voor de troepen uit? Niet zelden lijkt hun tactiek te zijn: laten we in de retoriek flink hoog mikken, dan zien we wel wat er in de praktijk van terecht komt. Dat kan op de langere termijn negatieve gevolgen hebben voor de geloofwaardigheid, dus voor de bereidheid van de mensen op de werkvloer om zich in te spannen voor vernieuwingen, zeker als men het gevoel krijgt dat de invoering door politiek en ambtenarij niet goed voorbereid en ondersteund wordt. Hetzelfde geldt voor examenprogramma's met eisen

die in het veld onhaalbaar worden geacht.

### Het vto-vernieuwingsproces

Hoe verloopt het vto-vernieuwingsproces? Ik zet de belangrijkste actoren op een rijtje:

- de mvt-leraren
- de leergangauteurs en de uitgevers
- de vto-specialisten (in de verzorgingsinstellingen Cito, SLO en Pedagogische Centra, in de lerarenopleidingen en in de vakgroepen Toegepaste Taalwetenschap)
- de overheid (politiek en ambtenaren).

Simplificerend geschetst verloopt het proces ongeveer als volgt. De vto-specialisten verzamelen kennis en inzichten en ontwikkelen verbeteringsvoorstellen, met meer of minder aandacht voor de aanvaardbaarheid ervan voor leraren. De overheid weegt die voorstellen af tegen factoren als maatschappelijke wenselijkheid en haalbaarheid, neemt er enkele over en verheft ze tot norm via de kerndoelen en de examenprogramma's. Om de vrijheid van de scholen niet al te zeer in te perken, moeten die 'op een intermediair niveau van abstractie' geschreven worden.

De leraren moeten zorgen dat de kerndoelen en examenprogramma's gehaald worden, en zoeken leergangen waarmee dat mogelijk is. De leergangauteurs letten daarom goed op het Cito, dat van de overheid de opdracht krijgt, de abstracte niveauaanduidingen te concretiseren in landelijke examens en voorbeeldtoetsen voor de schoolonderzoeken. Het Cito moet zich daarbij echter baseren op de praktijk van nu en op de nu haalbare niveaus van taalvaardigheid. Daarbij spelen de bestaande leergangen een belangrijke rol. Het Cito kan hoogstens een klein beetje anticiperen op wat nieuwe leergangen aan zullen bieden. Deze onderlinge afhankelijkheid van de overheid, het Cito en de leergangauteurs beperkt de ruimte voor vernieuwing.

De leraren hebben behoorlijk veel vrijheid, niet alleen voor eigen invulling van het programma vóór de eindstreep, maar ook voor eigen interpretaties van de kerndoelen en exameneisen in de schoolonderzoeken. Bij de invulling van die ruimte spelen de leergangen ook weer een sleutelrol. In de lerarenopleiding en in de nascholing lopen zeer veel discussies over onderwijsverbetering en -vernieuwing dood op de vraag naar het materiaal dat er (nog?) niet is. Gespreksvaardigheid bijvoorbeeld: prima, maar waar zijn geschikte oefeningen te vinden voor grote, deels ongemotiveerde en/of ongedisciplineerde klassen? ICT: schitterend, maar waar zijn de computerprogramma's waarmee de leerlingen systematisch kunnen leren in de vreemde taal te schrijven? Als de leermiddelen er niet zijn, wordt er een lager niveau gehaald, en aangezien de leraren voor drie van de vier vaardigheden zelf de norm bepalen, blijft het daarbij.

Ook als de vernieuwende leermiddelen er zijn, maken die op zichzelf nog geen nieuw onderwijs. Ze moeten geaccepteerd worden door de leraren, en ze moeten ook nog gebruikt worden zoals ze bedoeld zijn. De leraren stellen terecht hoge eisen aan de

praktische bruikbaarheid van de leermiddelen. Daarbij spelen de institutionele beperkingen van de school een belangrijke rol. Zo kan in groepsonderwijs maar in beperkte mate tegemoet gekomen worden aan individuele verschillen in leervermogen en leerstijl, en ook treden grote verschillen in motivatie op, al was het maar omdat niet elke leerling elk vak even interessant kan vinden. Daardoor zijn niet alle werk- en organisatievormen en alle vakinhouden even geschikt en bruikbaar. Dat werkt weer door in de eisen die docenten aan de leermiddelen stellen. De docent is en blijft een centrale (f)actor bij het handhaven van de kwaliteit en in het vernieuwingsproces. Maar ook de leermiddelen zijn onmisbare schakels. De docent kan niet zonder, en de vernieuwing ook niet. Belangrijk is dus de vraag hoe de productie van leermiddelen georganiseerd is, en hoe de kwaliteit ervan verbeterd kan worden.

### Leermiddelenproductie

In 1996 deed het ITS in Nijmegen in opdracht van het ministerie van OCenW een onderzoek naar de vraag: 'Welke factoren spelen een rol bij het al dan niet slagen van onderwijsvernieuwing in de moderne vreemde talen?' (Withagen e.a. 1996, 2). Op 15 november 1996 organiseerde het ministerie een conferentie, waarvan het Nationaal Bureau moderne vreemde talen een verslag publiceerde (NaB-mvt 1996). Er kwamen vele zinnige aanbevelingen uit voort, maar de cruciale rol van de leermiddelen bleef, zeker op de conferentie, onderbelicht. Terecht haalde Christien van Gool dit aspect naar voren in een LT-artikel. Ze vindt het 'vreemd, dat de overheid niet meer grip houdt op de leermiddelenmarkt. De huidige situatie is schrijnend; er wordt gesteld in bovengenoemd onderzoek dat leerboeken veelal door opleiders geschreven worden' (Van Gool 1997, 117). Deze situatie wordt veroorzaakt door de manier waarop de leermiddelenproductie georganiseerd is. Een auteur wordt meestal betaald op basis van royalty's, dat is een percentage van de verkochte oplage. De uitgever wentelt op die manier een deel van zijn bedrijfsrisico af op de auteurs. Omdat nooit zeker is of de vele te investeren uren er financieel uitkomen, zullen weinig leraren voor dit werk uren gaan inleveren op school. 'Gevolg is dat alleen de heel idealistische (en jonge) docenten zich hiervoor lenen en er veelal een beroep wordt gedaan op opleiders; die zien vaak nog wel kans om tijd te claimen voor dit soort werk. Ik ken docenten die prima materiaal zouden kunnen ontwikkelen en het ook graag zouden willen, maar die afhaken vanwege het beroerde financiële beloningssysteem door uitgevers. Dit komt de bruikbaarheid van materiaal niet ten goede. Opleiders zitten niet echt in de praktijk en jonge docenten hebben vaak nog weinig ervaring' (Van Gool 1997, 117).

Van mij als opleider én lid van auteursteams kan natuurlijk nauwelijks verwacht worden dat ik de rol van opleiders in de leermiddelenproductie bedenkelijk zou vinden. Trouwens, voorzover ik kan zien worden geen leergangen uitsluitend door opleiders geschreven. Wel nemen die in toenemende mate deel

aan dat werk, samen met docenten. Ik zal de eerste zijn om te onderstrepen dat de expertise van praktiserende en ervaren leraren in de leermiddelenproductie absoluut onmisbaar is. Ik weet ook uit ervaring hoe moeilijk het is om mensen te vinden die voldoende tijd, motivatie, teamgeest en capaciteiten hebben om goed leermateriaal te ontwikkelen. Dat is langzamerhand een hoogst gespecialiseerd werk geworden, dat gedaan moet worden in teams waarin uiteenlopende soorten expertise vertegenwoordigd zijn.

Van Gool suggereert enigszins dat 'het beroerde financiële beloningssysteem' uitsluitend de schuld van de uitgevers zou zijn. Dat is natuurlijk niet zo. Zij moeten werken binnen de gegevenheden van de markt zoals wij die in Nederland blijkbaar willen hebben. Maar een feit is dat de vrije leermiddelenmarkt allerm minst ideale voorwaarden schept voor de verbetering van de kwaliteit van leermiddelen.

### Vrije leermiddelenmarkt

De overheid probeert, met name via de examenprogramma's, vernieuwingen te bewerkstelligen, maar 'laat de implementatie daarvan geheel over aan de vrije leermiddelenmarkt. Hier zijn zoveel aanbieders actief dat een professionalisering van de leermiddelenproductie praktisch onmogelijk is. Geen uitgeverij kan het zich veroorloven om een leergangauteur, laat staan een auteursteam in voltijd in dienst te nemen. [...] De vele aanbieders, de vaak kleine marktaandeelen en de zich isolerende auteursteams die met elkaar concurreren in plaats van samen te werken, zijn niet bevorderlijk voor de ontwikkeling van een geprofessionaliseerde leergangproductie met voldoende tijd en middelen voor het ontwikkelen en uitproberen van innovaties' (Kwakernaak 1996, 477, niet in de handelseditie, maar zie daar p. 432 en ook p. 179 e.v.).

Een nuancering. Er worden steeds vaker auteurs door uitgeverijen ingehuurd in deeltijd detachering, vooral in tijden van verhoogde productiedruk zoals nu voor de invoering van de nieuwe tweede fase havo/vwo. Maar het gaat meestal om beperkte perioden, en het zijn uitzonderingen die de regel bevestigen. Een leergang schrijven blijft onder de huidige marktomstandigheden in wezen dat wat het altijd geweest is: hobbywerk voor de avonden, weekends en vakanties. Nog een nuancering. Recentelijk heeft de overheid ingegrepen in de leermiddelenproductie. In de periode 1992-1996 heeft het ministerie van O(C)enW in het kader van de invoering van de basisvorming subsidie gegeven voor de productie van leermiddelen voor het ivbo. Dit geld ging naar de onderwijsverzorgingsinstellingen SLO, Cito en LPC's voor de ontwikkeling, naar docenten die in deeltijd vrijgesteld werden voor het schrijven, en naar educatieve uitgevers, die het materiaal anders niet tegen concurrerende prijzen op de markt hadden kunnen brengen, gezien de geringe omvang van het ivbo-marktsegment (Feijen & Schreurs 1994, 4). Iets dergelijks is gebeurd voor Fries. Ook de basisvormingsleergang *Flotwei Frysk* kwam tot stand met overheidssubsidie. Hiermee geeft de overheid blijk van het inzicht dat

het systeem van de vrije leermiddelenmarkt gaten laat vallen, zodat ze corrigerend moet ingrijpen vanuit haar verantwoordelijkheid voor goed onderwijs, ook voor commercieel oninteressante doelgroepen. Toch blijven deze ingrepen marginale verschijnselen, die de mechanismen van de vrije leermiddelenmarkt verder onverlet laten.

Het heilzame principe van die vrije markt moet de concurrentie zijn. Slechte kwaliteit moet vanzelf uitgesorteerd worden, doordat uitgevers, die iets willen verkopen, die niet zullen produceren. Bovendien moeten kerndoelen en examenprogramma's als meetlat fungeren.

Helaas wordt het effect van deze vorm van kwaliteitsbewaking sterk beperkt door de moeilijke meetbaarheid van de kwaliteit van het betreffende product en door de geringe precisie van de meetlat. Zo bleek bijvoorbeeld in de jaren '92 en '93 hoe breed de marges van de kerndoelen zijn. De uitgeverijen brachten toen bij hun – al of niet nieuwe of vernieuwde – leer- gangen reclamebrochures uit, waarin aangegeven stond in welke hoofdstukken aan welke kerndoelen gewerkt werd. Ze voorzagen de meest uiteenlopende leergangen allemaal van het predikaat 'geschikt voor de basisvorming', en niemand kon bewijzen dat ze daar het recht niet toe hadden.

Grote educatieve uitgeverijen proberen een zo groot mogelijk marktaandeel te veroveren met een veldbrede marketingstrategie. Voor hetzelfde vak worden meerdere leergangen geproduceerd, die elk mikken op een bepaald marktsegment en die samen de hele markt dekken. De marktsegmenten zijn verschillende groepen kopers, leraren dus, op een schaal van progressief tot conservatief. Een uitgeverij is een onderneming die geld moet verdienen en niet per se een boodschap heeft aan verbetering van het onderwijs. Op de vrije markt zijn leermiddelen commerciële producten. Vanuit dat standpunt gezien is kwaliteit recht evenredig met de verkoopcijfers: goed is wat verkocht wordt.

Het Nationaal InformatieCentrum Leermiddelen (NICL) in Enschede probeert het grote leermiddelenaanbod overzichtelijker te maken, maar onthoudt zich van beoordeling. Zo functioneert het eigenlijk alleen als de etalage van de educatieve uitgevers.

### Beoordeling van leermiddelen

Een manier om de kwaliteit van leermiddelen op de vrije markt te verhogen is de leraren als kopers kwaliteitsbewuster te maken. Dat kan door de openbare discussie erover te bevorderen, bijvoorbeeld door meer grondige leergangbeoordelingen in de vakpers. Theo Witte heeft zoiets geïnitieerd voor bavo-leergangen Nederlands (Witte 1992a, 1992b, 1992c) en voor literatuurmethoden (Oostdam & Witte 1994), maar op mvt-taalvaardigheidsgebied gebeurt er weinig. Helaas heeft Levende Talen geen traditie van regelmatig verschijnende beoordelingen en verslagen van praktijkervaringen met leermiddelen voor alle talen. Nog een manier is betere (na)scholing en het aanreiken van hulpmiddelen voor de beoordeling in de vorm van vragen- of criterialijsten. Een initiatief in die richting was het 'bevraagbaak'-project van het

Nationaal Actieprogramma moderne vreemde talen, aangevraagd door en uitgevoerd onder leiding van het IVLOS in Utrecht (Westhoff e.a. 1996). Hier wordt geprobeerd een nieuw instrument voor 'kwalitatieve materiaalanalyse' te ontwerpen. Er zou niet meer naar oefeningstypes gevraagd moeten worden (bijv. 'Zijn er afzonderlijke spel- en schrijfoefeningen?'), maar naar de 'leerhandelingen' die door de oefeningen opgeroepen worden. Het idee is dus om microscopischer te kijken dan tot dusver gebruikelijk, en om tegelijkertijd te komen tot objectieve maatstaven voor de effectiviteit van leergangen.

De vraag blijft echter, welke mix van welke 'leerhandelingen' tot welk niveau van vreemdetaalbeheersing moet leiden, als er heel verschillende opvattingen mogelijk zijn over wat een leerling op een bepaald niveau moet kunnen (bij spreken bijvoorbeeld: hoe passend in de situatie, hoe grammaticaal correct enzovoort). Bovendien is het grote probleem van de onderscheiding en definitie van 'leerhandelingen' in het project allerminst opgelost.

Daarbij komt de vraag naar de praktische bruikbaarheid van zo'n instrument voor 'kwalitatieve materiaalanalyse'. Door de microscopische benadering zou het nog omvangrijker en moeilijker te hanteren worden dan de bestaande criterialijsten al zijn. In plaats van decentraal door aparte docenten of docententeams zouden grondige analyses efficiënter door een centrale instantie gedaan kunnen worden. Door wie? De overheid lijkt de aangewezen partij te zijn, want die is neutraal en bovendien verantwoordelijk voor de kwaliteit van het onderwijs. Alleen moet ze dan binnen de ruime marges van de kerndoelen en de examenprogramma's wel keuzes maken, anders heeft zo'n onderneming weinig zin. Dat ligt politiek moeilijk vanwege de Nederlandse onderwijscultuur, waarin 'staatsonderwijs' en 'staatspedagogiek' voor velen zwaar beladen scheldwoorden zijn en de vrije leermiddelenkeuze als grondrecht gezien wordt. De overheid zou wel zo'n kwaliteitsbeoordelingstaak kunnen delegeren aan een gekwalificeerd instituut. Binnen de SLO is een werkgroep al enige jaren bezig de mogelijkheden van een keurmerk voor leermiddelen te onderzoeken. Maar dat blijft een moeilijke weg, in elk geval voor het vto, waar de marges breed, de didactische opvattingen verdeeld en ook de geleerden het allerminst eens zijn. Bij elektrische apparaten zijn minimumveiligheidseisen relatief makkelijk vast te stellen. Bij leermiddelen voor het vto wordt bijna elke minimeis al gauw een politieke kwestie.

Is er dan geen manier om leermiddelen tenminste bij benadering objectief te beoordelen? Dat lijkt mogelijk door grootschalig vergelijkend onderzoek naar de leereffecten. Maar zulk onderzoek is in Nederland op mvt-gebied nog weinig gedaan (vgl. het overzicht van vto-onderzoek in Oud-de Glas e.a. 1993). Edelenbos (1990) onderzocht de leereffecten van leergangen Engels in het basisonderwijs. Niet echt verrassend was het resultaat dat leerlingen die met leergangen met meer grammatica gewerkt hadden, beter scoorden op een grammaticatoets. Interessant was dat er, na correctie voor relevante achtergrondkenmerken

van leerlingen en docenten, geen significante verschillen aangetoond konden worden wat betreft spreken, luisteren, lezen, schrijven en woordenschat. Of een leergang meer grammaticaal of meer communicatief gericht was, had in deze opzichten geen effect. Het is moeilijk om het effect van de leermiddelen te scheiden van andere factoren, zoals de gevolgen van de manieren waarop docenten met de leermiddelen omgaan. Dat is een van de redenen waarom leereffectonderzoek behalve omvangrijk en duur ook lastig is. Toch kan op dit terrein meer gedaan worden, al zal veel afhangen van de onderzoeksvraag en de onderzoeksopzet.

Een voorbeeld. Is het een zinnig leerdoel dat leerlingen goed scoren op een schriftelijke grammatica-toets, of gaat het er meer om dat ze een bepaalde grammaticale structuur goed gebruiken bij het spreken? Stel, twee leergangen laten de leerlingen ongeveer evenveel tijd aan grammatica besteden. Als nu zou blijken dat de leerlingen van leergang A gemiddeld beter scoren op het correct gebruik van structuur X in een schriftelijke invultoets, maar de leerlingen van leergang B gemiddeld beter op het correct gebruik van dezelfde structuur in een spreektoets, dan zegt dat iets waar de vreemdetalendidactiek en de leergangauteurs verder mee kunnen. De leerdoel-discussie kan gericht gevoerd worden, en nieuwe leergangen kunnen efficiënter afgestemd worden op de gekozen leerdoelen.

### Voorstellen

Ik doe enkele voorstellen ter bevordering van de kwaliteit van leermiddelen.

#### • Vernieuwingsbeleid

De overheid zou bij het lanceren van vernieuwingsimpulsen (nog) meer rekening moeten houden met de implementatie op de leermiddelenmarkt. Ook Edelenbos en Wallenburg (1997, 65 e.v.) komen tot deze conclusie aan het eind van hun rapport over de invoering van het ivbo-materiaal. Bij de invoering van de basisvorming in 1993 en nu bij die van de nieuwe tweede fase havo/vwo heeft de overheid de educatieve uitgeverij op de hoogte gehouden en geraadpleegd, maar verschillende beslissingen op voor de uitgeverij belangrijke onderdelen lieten lang op zich wachten. Met name bij de basisvorming liet men lang onduidelijkheid bestaan over de invoeringsdatum. Bij de nieuwe tweede fase havo/vwo is daarover in mei 1997 weer een typisch Nederlands compromis gesloten: de school mag kiezen voor invoering in 1998 of in 1999.

Ook op andere punten laat de overheid bij de tweede fase zeer veel over aan de autonomie van de scholen, waardoor lang onduidelijk blijft hoe die het 'studiehuis' zullen gaan organiseren en hoe dan de leerpakketten in elkaar moeten zitten. Maar de leermiddelen moeten wel voorjaar '98 op de markt zijn om mee te kunnen doen in de concurrentiestrijd. Die situatie is niet bevorderlijk voor de gemiddelde kwaliteit van het onderwijs. In het 'studiehuis' met de 'terugtrekkende docent' zal die kwaliteit immers sterker dan ooit afhankelijk zijn van de leermiddelen.

#### • Leergangauteurs

Een knelpunt blijft de economische professionalisering van het leergangauteurschap, waar nauwelijks iemand zijn beroep van kan maken. De overheid zou een detachingsregeling kunnen scheppen waardoor docenten makkelijker vrijgesteld kunnen worden voor de leermiddelenproductie, zonder risico voor rechtspositie en inkomen. Dat is ook goed voor de - vaak moeilijk te vinden - afwisseling in de leraarsloopbaan.

#### • Beroepsverenigingen

Op de vrije leermiddelenmarkt kan invloed uitgeoefend worden. De beroepsverenigingen zouden een actiever beleid kunnen voeren door de openbare discussie over leermiddelen te intensiveren. Levende Talen zou een vervolg kunnen geven aan consumentenbondachtige analyses, zoals Witte c.s. uitgevoerd hebben. Probleem blijft de status van de uitkomsten. Door de beperkte tijd en middelen die de uitvoerders doorgaans hebben, zijn hun analyses en beoordelingen niet optimaal onderbouwd. Ook doordat ze zichzelf als beoordelaars opgeworpen hebben zonder opdracht van en controle door een ander gezaghebbend orgaan, blijft hun invloed op de markt beperkt. Toch kunnen de beroepsverenigingen de discussie over leermiddelen op een hoger peil brengen door hem in het openbaar te voeren. Daarvan profiteren de vaksecties, die er nu allemaal apart mee bezig zijn.

#### • Leermiddelenonderzoek

Een andere manier om de markt te beïnvloeden is een keurmerk voor leermiddelen. Maar dat lijkt alleen zinvol als er minimumeisen worden gesteld die specifiek zijn dan de kerndoelen en examenprogramma's. Een mogelijkheid is een onderscheiding tussen 'verplichte' en 'gewenste' criteria, zoals die gemaakt is in het al genoemde ivbo-project (Feijen & Schreurs 1994, bijlage 2). Verplichte criteria zijn direct afgeleid uit kerndoelen en/of examenprogramma's. Gewenste criteria zijn door de beoordelaars toegevoegd, hebben minder status, maar kunnen toch een richting aangeven. Dat betekent natuurlijk ook dat het keurmerk alleen een aanbeveling kan zijn en geen wettelijke minimumeis. De beoordelingen zouden grondig en professioneel gedaan moeten worden. De behoeften en ervaringen van docenten zouden een belangrijke rol moeten spelen. Het is bevorderlijk voor de status en de marktwerking van de gewenste criteria en daarmee van zo'n keurmerk, dat dit afgegeven zou worden door een van overheidswege aangewezen, gezaghebbend instituut. Dat zou moeten samenwerken met de beroepsverenigingen, de onderwijsverzorgingsinstellingen en de van overheidswege aangestelde kwaliteitsbewaker van het onderwijs, de inspectie. Zo'n instituut zou meer kunnen doen dan alleen leermiddelen analyseren en beoordelen aan de schrijftafel. Het zou ook onderzoek kunnen doen naar leereffecten van (elementen van) leermiddelen, of specifieke vragen formuleren die door anderen onderzocht worden. Die leereffectonderzoeken kun-

nen weer een rol spelen in onderzoek naar taalleerprocessen. Ook de discussie over leerdoelen zou beter onderbouwd kunnen worden. Er zou ontwikkelingsonderzoek gedaan kunnen worden dat nu niet gedaan wordt omdat de uitgeverijen er de (financiële) ruimte niet voor hebben of maken.

In zo'n leermiddelen-onderzoekinstituut kan veel knowhow verzameld worden die bruikbaar is voor scholing van leergangauteurs, die nu nog vrijwel volledig autodidacten zijn.

#### • Deskundigheidsbevordering

Tenslotte nog een derde manier om de markt te beïnvloeden. Nascholing en andere vormen van deskundigheidsbevordering van docenten zouden in nog sterkere mate dan tot dusver uit kunnen gaan van hun leermiddelenkeuze. Dat zou betekenen dat die deskundigheidsbevordering zich niet richt op de individuele docent maar op de vaksectie, die immers als collectief de leermiddelen kiest. Als een vaksectie zich grondiger afvraagt met welke leermiddelen ze wil werken (een handleiding daarvoor bieden bijvoorbeeld Miedema e.a. 1997) en/of als ze dwingender op haar leermiddelenkeuze wordt 'afgerekend' door

anderen (bijv. schoolleiding, medezeggenschapsraad, inspectie), dan is dat goed voor de eigen deskundigheid, maar uiteindelijk ook voor de kwaliteit van leermiddelen. Door een beter beredeneerde keuze kunnen de kopers van de leermiddelen aan de producenten ervan duidelijker maken aan welke eisen het product moet voldoen. En wellicht zal het daardoor minder vaak voorkomen dat een nieuwe leergang, die vol enthousiasme aangeschaft was, al spoedig in het gebruik tegenvalt.

#### Besluit

De vernieuwing moet gedragen worden door de docent(e). Terecht krijgt haar/zijn deskundigheid in innovatiediscussies veel aandacht. Maar de tijden waarin de docent zijn eigen curriculum opzette en zijn eigen onderwijsmateriaal maakte, liggen ver achter ons. Het leraarschap is een veeleisend specialisme geworden. Dat geldt ook voor het produceren van leermateriaal. Het belang van leermiddelen voor de kwaliteit van het onderwijs kan niet genoeg benadrukt worden. Het verdient vertaald te worden in adequaat onderwijsbeleid.

#### Literatuur

- Edelenbos, P., *Leergangen voor Engels in het basisonderwijs vergeleken*. Groningen: RION, 1990 (proefschrift Rijksuniversiteit Groningen).
- Edelenbos, P., en M. Wallenburg, *Tevredenheid met leermiddelen ivbo ten behoeve van de basisvorming. Een evaluatie-onderzoek in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*. Groningen: GION, 1997.
- Feijen, K., en P. Schreurs, *Evaluatie van ontwikkeling van leermiddelen basisvorming voor het individueel voorbereidend beroepsonderwijs ivbo, Hoevelaken/'s-Hertogenbosch*: CPS/KPC, 1994.
- Gool, C. van, Voorwaarden voor vernieuwingen in het vreemdetalenonderwijs. Notities naar aanleiding van een ITS-rapport, in: *Levende Talen* 517 (1997), 117-119.
- Kwakernaak, E., *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*, Amsterdam: Rodopi, 1996 (proefschrift Rijksuniversiteit Groningen).
- Miedema, W., R.J. Simons en J. Zuylen (red.), *Schoolboeken in het studiehuis*, Tilburg: MesoConsult, 1997.
- Nationaal Bureau moderne vreemde talen, *Zwijgen is zilver, spreken is goud. Verslag conferentie 15 november 1996*, Enschede: NaB-mvt, 1996.

- Oostdam, R., en T. Witte (red.), *Levende Talen* 495 (themanummer beoordeling literatuurmethoden) (1994).
- Oud-de Glas, M., Th. Buis en V. Withagen, *Onderzoek naar vreemde-talenonderwijs in Nederland*, Den Haag: SVO, 1993.
- Westhoff, G. (red.), M. van der Kleij, N. Snoep en K. Willemsen, *Op zoek naar een bevragsbaak. Een pilot studie naar mogelijkheden van kwalitatieve materiaal analyse door docenten moderne vreemde talen*, Enschede: NAP-mvt, 1996.
- Withagen, V.W., M.M.B. Oud-de Glas, E.F.L. Smeets en T.J.M.N. Buis, *Vernieuwingen in het vreemde-talenonderwijs. Spreken is zilver, zwijgen is goud*, Nijmegen/Enschede: ITS/NaB-mvt, 1996.
- Witte, T., Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 1: verantwoording, in: *Levende Talen* 470 (1992a), 155-162.
- Witte, T., Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 2: bespreking van *Nieuw Nederlands, Klinker en Taalwijzer*, in: *Levende Talen* 472, (1992b), 305-313.
- Witte, T., Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. Deel 3: bespreking van *Op niveau* en nabeschouwing, in: *Levende Talen* 473 (1992c), 367-375.

#### Noot

Peter Edelenbos (GION), Hetty Hurkmans (Meulenhoff Educatief), Willem de Moor (leergangauteur), Han van Toorenburg (SLO) en Fré Weerts (Inspectie) gaven op persoonlijke titel waardevol commentaar op eerdere versies van dit artikel. Van hun opmerkingen en suggesties en van die van Alex Riemersma als redactielid van *Levende Talen* heb ik dankbaar gebruik gemaakt.

#### Erik Kwakernaak



Geboren 1942. Vakdidacticus Duits aan de Rijksuniversiteit Groningen. Adres: Brink 4, 9466 PE Gasteren.