

# VAKVERNIEUWINGSPROCESSEN

De belangrijkste actoren in vernieuwingsprocessen in het talenonderwijs zijn de docenten, de wetenschappers, de educatieve uitgeverijen en de overheid. Dit artikel belicht hun rol in vernieuwingsprocessen in het talenonderwijs vanaf de Mammoetwet.

ERIK KWAKERNAAK

Vernieuwingsprocessen in het talenonderwijs in Nederland verlopen op een complexe en vaak weinig transparante wijze. Om daar duidelijke historische lijnen in bloot te leggen is haast onmogelijk. Niettemin wordt in de volgende schets gepoogd om de belangrijkste vernieuwingen sinds de Mammoetwet (1968) te beschrijven en daarbij aan te geven welke van de vier belangrijkste actoren, namelijk de docenten, de wetenschappers, de educatieve uitgeverijen en de overheid, een prominente rol hebben gespeeld.

De docenten hebben uiteraard een sleutelrol in de vakvernieuwing, omdat zij die moeten realiseren. Maar ze zijn daartoe lang niet altijd in staat of bereid. Ze staan

tegenwoordig onder grotere druk dan ooit. Er is een lerarentekort, met name in de talensector. Voor Duits en Nederlands is de instroom bij de lerarenopleidingen onheilspellend laag. Leraren staan nog steeds alleen voor de klas, maar hebben toch lang niet meer de vrijheid die ze voor de Mammoetwet nog hadden: toen waren de scholen klein, vaak met eenmanssecties. Nu hebben ze te maken met grote secties en daaromheen complexe schoolorganisaties.

Leraren in het voortgezet onderwijs zijn zwak georganiseerd: relatief weinig leraren zijn lid van een beroepsvereniging en/of vakbond. *Levende Talen* heeft momenteel ruim 3600 leden; dat is naar schatting nog geen twintig procent van het totale aantal talendocenten. Daar komt bij dat de leden overwegend eerstegraders zijn; in

de tweedegraads sector is de organisatiegraad nog lager. Nog minder dan die twintig procent leest regelmatig het vakblad *LTM*, en nóg minder *Levende Talen Tijdschrift* met artikelen over onderzoek. Andere beroepsgroepen zoals advocaten en medici organiseren zelf hun verenigingen met verplichte inschrijving in registers en verplichte nascholing, maar pogingen van de overheid in de jaren 2017–2019 om een beroepsregister voor leraren in te voeren mislukten jammerlijk.

Een kleine groep voortrekkers is actief bezig met vernieuwingen, maar een grotere groep is lastig te mobiliseren. Ze zijn ingekapseld in een besloten wereld van veel lessen, PTA's en talrijke schooltaken en -verplichtingen, ze zien vaak zo'n honderdvijftig tot tweehonderd leerlingen per week, hebben rekening te houden met

collega's binnen de vaksectie en functionarissen in de schoolorganisatie. Leraren zijn zwaar belast; ze behoren tot de beroepsgroepen met de meeste burn-outs.

## Leermiddelen en deskundigen

Lang stelden de talendocenten hun curriculum samen uit losse boekjes voor de verschillende vakonderdelen en maakten ze zelf hun toetsen, maar vanaf de jaren zestig boden de educatieve uitgeverij steeds meer 'synthetische' leergangen aan waarin de verschillende vakonderdelen en ook de toetsen geïntegreerd zijn. Nederlandse (talen)leraren maken zich in de ogen van veel buitenlandse collega's sterk afhankelijk van de leermiddelen: het standaardbeeld is dat van de docent voor de klas met het boek in de hand, of de leerlingen aan het werk met



schriftelijk of digitaal oefenmateriaal uit de leergang.

De leermiddelenmarkt is commercieel georganiseerd en volgt primair de wensen van de docenten. Die zijn veelal behoudend. Als leergangauteurs vernieuwende experimenten willen doorvoeren, worden ze soms teruggefloten door de uitgever. Educatieve uitgevers willen wel graag scoren op unique sellingpoints, maar zoeken die vaak meer in onderwijscomfort dan in experimenten. Ze maken graag reclame met de nieuwste trends uit de vakdidactische discussie, maar bieden vaak een aangepaste versie daarvan. Als er nieuwe elementen worden geïntroduceerd mislukken die niet zelden, ze verdwijnen in een volgende editie, zoals de taakgerichte, projectachtige, open opdrachten in sommige vreemdetalenleergangen (vooral Engels) in de jaren tien. In de laatste decennia is de leermiddelenmarkt steeds verder geconcentreerd, zodat er naast drie grote uitgevers nog maar weinig kleinere bestaan. Dat resulteert in minder variatie en meer *middle of the road*-aanbod. Niettemin zijn leergangen essentieel voor de kwaliteit van het onderwijs: de docenten hebben geen tijd – en zijn ook lang niet altijd gekwalificeerd – om zelf hun curriculum samen te stellen en onderwijsmateriaal te verzamelen en/of te creëren.

Om vernieuwing vooruit te helpen zijn impulsen van buiten de school nodig. Kritische analyses en vernieuwingsideeën komen van een groep van wetenschappelijke onderwijsdeskundigen, vroeger pedagogen, sinds de jaren zestig onderwijskundigen. Die bezien het onderwijs als geheel en doen voorstellen die niet altijd voor elk vak even geschikt zijn. Zo was de propaganda voor zelfstandig werken in de jaren negentig contraproductief voor het mondeling

gebruik van de doeltaal in het vreemdetalenonderwijs. Het zelfstandig werken resulteerde immers in (nog) meer schriftelijke opdrachten en schriftelijk oefenen.

Specifiek op aparte schoolvakken gericht waren tot de jaren zestig vooral vakwetenschappers, dus voor de talen universitaire taalkundigen en literatuurhistorici. In de jaren zestig en zeventig, toen het onderwijsveld in beroering werd gebracht door de vernieuwingen van de Mammoetwet, verloren de traditionele taal- en letterkundigen hun voegdijs over de schoolvakken aan nieuwe groepen deskundigen. Deels waren dat wetenschappers uit nieuwe academische disciplines: voor Nederlands vooral taalbeheersing, voor de moderne vreemde talen toegepaste taalkunde. Er kwamen veel vakdidactici bij, zowel aan de universiteiten als aan de nieuwe voltijs tweedegraads lerarenopleidingen, die vanaf 1970 van start gingen. Bestaande onderwijsondersteunende instellingen zoals de pedagogische centra werden uitgebreid, nieuwe instellingen als Cito (1968) en SLO (1975) werden opgericht.

Uit de groep van deskundigen voor de talenvakken kwamen en komen nieuwe ideeën, veelal uit het buitenland, waar een internationale, sterk Brits-Amerikaans georiënteerde groep van wetenschappers actief is. Voor een deel worden die ideeën opgepikt door kleine groepen of individuele docenten, maar de grote massa moet in beweging gebracht worden door overheidsingrijpen. Dat gaat voornamelijk via de examenprogramma's. Ten slotte brengen de leermiddelen de vernieuwingen in de klas.

#### Overheid

De rol van de overheid ten aanzien van het onderwijs is na de Tweede Wereldoorlog

flink veranderd. Vanouds beperkte ze zich tot een distributieve rol: ze verdeelde de overheidsfinanciering over de scholen. Verder liet ze het onderwijs over aan initiatieven uit de samenleving, met als gevolg een wildgroei van het onderwijsstelsel, waarin doorstroming van het ene naar het andere schooltype moeizaam was. Maar nu nam ze het voortouw bij een grootscheepse herordening. Dat werd de Mammoetwet, bediscussieerd vanaf de jaren vijftig, aangenomen in 1963 en ingevoerd vanaf 1968. Sindsdien heeft ze zich intensief bemoeid met het onderwijs: met het moedertaalonderwijs als centraal vak meer dan met het relatief marginale vreemdetalenonderwijs.

De overheid is primair verantwoordelijk voor wat er onderwezen wordt, maar kan dat niet bepalen zonder ook invloed uit te oefenen op hoe er onderwezen wordt, alleen al door de vormgeving van de examens en het terugslag-effect daarvan op de lespraktijk. Ze raadpleegt de deskundigen bij de vernieuwingen en probeert ook de docenten erbij te betrekken, met name sinds ze in 2008 (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen) veel kritiek had gekregen dat ze dat bij de onderwijsvernieuwingen van de jaren negentig te weinig gedaan had. Maar het valt niet mee om de leraren breed te interesseren voor onderwijsvernieuwingen, zo bleek bij projecten als Ons Onderwijs2032 en Curriculum.nu. Een enkele keer greep het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap ook zonder overleg eigenmachtig in (Van der Aalsvoort, 2016). In de jaren negentig culmineerde de overheidssturing, om vanaf de jaren nul om te slaan in een terughoudend beleid.

#### Vernieuwingen in het talenonderwijs

De oudste traditie in het talenonderwijs is het literair-grammaticale paradigma, afkomstig uit de Latijnse school (Hulshof et al., 2015). Hoogste doel was daar cultuuroverdracht: de leerling moest voorbereid worden op het lezen en schrijven van literaire en wetenschappelijke teksten in het Latijn. Daartoe moest begonnen worden met de grammatica. Pas nadat de grammatica was door-gewerkt, werden eenvoudige tekstjes gelezen. Dat werd ook de opzet van het vreemdetalenonderwijs in de ne-

gentiende en twintigste eeuw. Het moedertaalonderwijs concentreerde zich vanouds op het leren lezen en schrijven en het hanteren van een goede stijl, waarbij de taal van de erkende literaire schrijvers leidend was. Maar ook in het moedertaalonderwijs kreeg in de negentiende eeuw grammatica een steeds belangrijkere rol.

De grote vernieuwing van de tweede helft van de twintigste eeuw was de communicatieve wending, eerst in het moedertaalonderwijs (jaren zestig en zeventig), zo'n vijftien jaar later in het vreemdetalenonderwijs (jaren tachtig en negentig). 'De' taal was niet langer die van de klassieke literaire en wetenschappelijke teksten, maar die van de alledaagse communicatie in het maatschappelijk leven. Met die taal als communicatiemiddel moest de leerling leren omgaan.

De grote vernieuwing van de tweede helft van de twintigste eeuw was de communicatieve wending, eerst in het moedertaalonderwijs, zo'n vijftien jaar later in het vreemdetalenonderwijs

In de jaren zestig verbreidde dit gedachtegoed zich onder taalbeheersers, de nieuwe subgroep in de academische neerlandistiek, die zich op het schoolvak Nederlands richtte. Enkelen van hen schreven zelf nieuwe leerboeken. Daarin werden niet langer teksten of

# Vanaf het komende cursusjaar kunnen scholen de conceptkerndoelen en -examenprogramma's in de praktijk uitproberen

tekstfragmenten van hoog abstractieniveau losgerukt uit hun context en met enkele tekstvragen, vaak naar details, aan de leerlingen voorgeschoteld. Meer normaal-functionele teksten, die de leerling zou kunnen tegenkomen in vervolgopleiding en/of beroep, werden nu gepresenteerd met hun authentieke context, en de leerlingen werd gevraagd te analyseren wat de schrijver wil bereiken bij zijn lezers.

De leergangen Nederlands die taalbeheersers in de jaren zeventig produceerden zijn een zeldzaam voorbeeld van een geslaagde innovatie die direct vanuit de wetenschap via de leermiddelen geïmplementeerd werd (cf. Hulshof et al., 2015, p. 348).

## Communicatieve aanpak bij de vreemde talen

In 1978 beval de Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal (ACLO-M) aan om de grammatica binnen Nederlands af te schaffen. Aan zo'n radicaal idee (dat in de praktijk ook weinig aansloeg – grammatica en spelling hebben nog steeds een stevige positie in alle schooltypes) was het vreemdetalenonderwijs toen nog lang niet toe. Wel drong daar omstreeks 1970 de audiolinguale methode door uit het buitenland. Daarin behield de grammatica haar traditionele centrale positie, alleen moest ze niet in de vorm van abstracte, expliciete regels, maar in concrete voorbeeldzinnen aangeboden en ingeslepen worden. De educatieve uitgevers importeerden leergangen uit Engeland en Zweden die vol stonden met die structuuroefeningen (*drills*). Die moesten mondeling gedaan worden, met als leerdoel spreekvaardigheid. Maar daar kwam weinig van terecht. Later in de jaren zeventig werden die geïmporteerde leergangen vervangen door producten van eigen bodem, waarin de expliciete grammaticaregels weer terugkeerden. De vertaalzinnen van voor 1970 waren vervangen door invuloefeningen. Vertalen was taboe geworden, ook van de vreemde taal naar de moedertaal. In 1970 was in de eindexamens de traditionele vertaling in de moedertaal als toetsvorm afgeschaft en werden de meerkeuzevragen ingevoerd zoals we die nog steeds kennen.

In het nieuwe Ibo/mavo-examenprogramma van 1986 werd het begrip *gespreksvaardigheid* ingevoerd. De

‘boekentest’, waarin traditioneel de spreekvaardigheid tegelijk met de leesvaardigheid getoetst werd, moest vervangen worden door een alledaags gesprek in een realistische, nagespeelde situatie.

Die ontwikkeling werd bevestigd door de basisvorming (1993), waarin de overheid voorschreef dat niet alleen lees- en luistervaardigheid, maar ook gespreks- en schrijfvaardigheid al in de onderbouw getoetst moesten worden. Traditioneel kwamen de vaardigheden pas aan bod in de bovenbouw, nadat in de onderbouw de grammatica doorgewerkt was. De basisvorming dwong de ‘indaling’ van de vaardigheden in de onderbouw af. Weliswaar bleef vooral de gespreksvaardigheid daar problematisch, getuige bijvoorbeeld het vaak voorkomende schriftelijk toetsen ervan. De grammatica als ‘basis’ werd teruggedrongen; ze verdween niet, maar de tijden waarin de helft en meer van de onderwijstijd in de onderbouw aan grammatica besteed werd, waren voorbij. Lees- en luistervaardigheid kregen meer tijd en aandacht, met normaal-functionele, authentieke (vooral journalistieke) teksten zoals die ook bij Nederlands sinds de jaren zeventig gebruikelijk waren. De *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht* (Neuner et al., 1981) speelde hierin een belangrijke rol, en de succesvolle leergang Duits Kontakte (1986) was ook voor andere schooltalen voorbeeldig.

## De tweede fase havo/vwo

De basisvorming met de bijbehorende kerndoelen betekende een forse intensivering van de overheidssturing: niet alleen het eindniveau, maar ook een tussenniveau werd vastgelegd. Die toenemende overheidsbemoeienis kwam tot een hoogtepunt met de invoering van de tweede fase havo/vwo in 1998–1999. Gedetailleerde eindtermen en examenprogramma's stuurden de praktijk.

In de voorbereiding had de overheid geprobeerd het veld bij de vernieuwing te betrekken. Voor Nederlands werd al in de jaren 1988–1991 de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o. (CVEN) aan het werk gezet. De resultaten werden ingehaald door de voorbereidingen voor de tweede fase. De Vakontwikkelgroep Nederlands (VOG-N) ging aan de slag, maar in 1996 zorgde staats-

secretaris Tineke Netelenbos voor een verrassing: zonder overleg met het veld was op het ministerie besloten de eindtermen voor argumentatie van het vak filosofie bij Nederlands onder te brengen. Er kon niet over gediscussieerd worden. Ook met taalkunde als onderdeel van het schoolvak werd ondoorzichtig omgegaan (Van der Aalsvoort, 2016).

De regelzucht van de overheid kwam ook op andere punten tot uiting. Ze bemoeide zich niet alleen met wat er onderwezen moest worden, maar ook openlijk met het hoe. In de jaren negentig maakte ze zo intensief propaganda voor het ‘studiehuis’ dat velen in de scholen dachten dat dat verplicht was. De invoering van de tweede fase havo/vwo rond de eeuwwisseling ging gepaard met veel vallen en opstaan. Het kwam tot een parlementaire enquête over de onderwijsvernieuwingen onder leiding van Jeroen Dijsselbloem. In het rapport *Tijd voor onderwijs* (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008) trok de politiek het boetekleed aan. Een van de vele kritiekpunten was dat de docenten op de werkvloer te weinig bij de vernieuwing betrokken waren.

## Terugtrekkende overheid

Al in 2002 had de nieuwe minister van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen Maria van der Hoeven (CDA) een notitie *Ruimte laten en keuzes bieden in de tweede fase havo en vwo* aan de Kamer gestuurd. Dat was het startsein voor een terugtrekkende beweging van de overheid, die tot uitdrukking kwam in nieuwe kerndoelen voor de onderbouw in 2006 en nieuwe eindtermen en examenprogramma's in 2007. Die waren ‘geglobaliseerd’, dat wil zeggen sterk gereduceerd en veel opener geformuleerd. De scholen kregen veel meer vrijheid, met name in de schoolexamens. De overheid zette zichzelf verregaand buiten spel, de ‘professionals’ kregen ruim baan, ook in de schoolexamens, alleen de centrale examens bleven streng gereguleerd. Wat hebben leraren en educatieve uitgevers ervan gemaakt in de afgelopen vijftien jaar?

Voor de talenvakken vallen de resultaten van die nieuwe vrijheid van onderwijs tegen. In de PISA-onderzoeken scoren de Nederlandse leerlingen steeds slechter op leesvaardigheid. Bij Nederlands dreigt een

motivatiecrisis: leerlingen vinden het een saai vak. De belangstelling voor de opleiding Nederlands aan tweedegraads lerarenopleidingen en aan universiteiten is sterk afgenomen. Ook bij de vreemde talen dreigen of heersen al lerarentekorten. Ook bij die vakken worden veel leerlingen niet blij van al die teksten met meerkeuzevragen. Het is niet toevallig dat de talen bij de vakken horen waar het meeste ‘achterstallig onderhoud’ is aan kerndoelen, eindtermen en examenprogramma's en waarvoor onderwijsminister Dennis Wiersma in 2021 de vakvernieuwing in gang zette, nadat de rapporten van de breed opgezette curriculumvernieuwingprojecten Ons Onderwijs2032 en Curriculum.nu in de la beland waren.

Hoe die vakvernieuwing in de praktijk uitpakt moet in de komende jaren blijken. Het bleek lastig de docenten breed bij de totstandkoming van de conceptkerndoelen en -examenprogramma's te betrekken. Een grote groep volgt niet of nauwelijks wat er met hun vak gebeurt en wacht af totdat een nieuwe leergang in gebruik genomen moet worden. Vanaf het komende cursusjaar kunnen scholen de conceptkerndoelen en -examenprogramma's in de praktijk uitproberen. In het verdere vervolg zullen het veld, allerlei deskundigen en de politiek met alle lobby's zich er nog mee bemoeien, en van de uitkomsten moeten de educatieve uitgevers chocola gaan maken. Ten slotte kiezen de docenten welke leergangen ze gaan gebruiken en wat ze er in de praktijk mee doen. Dan zijn we inmiddels jaren verder. Het wordt een complex proces waarvan de uitkomst lastig te voorspellen valt. We gaan het zien. ■

## LITERATUUR

- Aalsvoort, M. van der. (2016). *Vensters op vakontwikkeling: De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988–2008)* [Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen]. Radboud Repository. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/162494>
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen. (2008). *Tijd voor onderwijs* [Kamerstuk 31.007, nr. 6]. Tweede Kamer der Staten-Generaal. <https://www.parlementairemonitor.nl/9353000/1/jgvvijsepjm1eyo/vizk9mbivvy6>
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Passage.
- Neuner, G., Krüger, M., & Grever, U. (1981). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Langenscheidt.