

## Mislukt

'Jonge mensen kunnen tegenwoordig heel goed praten', aldus oud-staatssecretaris van Onderwijs Tineke Netelenbos tijdens haar verhoor door de commissie-Dijsselbloem. Verder orakelde ze dat parate kennis niet altijd meer nodig was, 'omdat je op internet heel veel kan opzoeken'. Net zoals andere oud-bewindslieden die door de commissie gehoord werden, wilde Netelenbos geen kwaad woord horen over de onderwijsveranderingen. Voormalig topambtenaar Ankie Verlaan merkte zelfs op dat Netelenbos een 'standbeeld voor zichzelf wilde oprichten' voor haar veranderingen in het vmbo.

Haar woorden hebben weinig indruk gemaakt op de commissie-Dijsselbloem. Enkele weken geleden verscheen het eindrapport van de commissie en de conclusies waren vernietigend. De overheid heeft haar kerntaak – het zeker stellen van deugdelijk onderwijs – ernstig verwaarloosd. Door tunnelvisie van verantwoordelijke bewindslieden werden er grote risico's genomen met kwetsbare leerlingen. Ouders, leerlingen en docenten zijn te weinig gehoord; het politiek draagvlak was destijds belangrijker dan het draagvlak in het onderwijs zelf. Hierdoor ontstond een vacuüm dat gevuld werd door procesmanagers, uitgeverijen en landelijke pedagogische centra, die scholen een verstikkende didactiek oplegden waardoor het accent op kennis verschoof naar algemene vaardigheden. Het gevolg: een 'zorgwekkend dalende trend' in bijvoorbeeld reken- en taalvaardigheid.

Toch wijst de commissie geen hoofdschuldigen aan. De materie is daar ook te complex voor. De onderwijservormingen vonden plaats in een tijd waarin nog geloofd werd in de maakbaarheid van de samenleving. Het 'gelijkkansenbeleid' van de PvdA leidde tot de ideologisch gemotiveerde hervormingen van Wallage en Netelenbos. Hermans (VVD) en Van der Hoeven (CDA) negeerden signalen dat het onderwijsniveau daalde. Tegelijkertijd werd het onderwijs opgezaagd met schaalvergroting en een bedrijfsmatige aanpak, beide stokpaardjes van de VVD. Met goedkeuring van een meerderheid in de Kamer werden in hoog tempo massale onderwijsvernieuwingen doorgevoerd zonder dat er voldoende draagvlak of geld voor was – het onderwijs als panacee voor alle problemen in de samenleving.

Deze – terecht – genuanceerde visie van de commissie op de schuldvraag kan echter een gevaarlijk gevolg hebben. Gedeelde verantwoordelijkheid leidt niet zelden tot gebrek aan verantwoordelijkheid. Nu er geen hoofd-

schuldige kan worden aangewezen, is het betrekkelijk veilig voor alle partijen om zich achter de conclusies van de commissie-Dijsselbloem te scharen en beterschap voor de toekomst te beloven. In werkelijkheid hoeft echter niemand het boetekleed aan te trekken en iedereen kan weer vlug overgaan tot de orde van de dag.

Nog geen 24 uur nadat het rapport van de commissie werd gepresenteerd, stelde Henk Jan Ormel (CDA) voor om middelbare scholieren les te geven in 'seksuele moraal'. Een etmaal daarvoor had Dijsselbloem nog gezegd: 'De politiek moet leren niet alle maatschappelijke kwesties bij het onderwijs over de heg te gooien. Seksuele voorlichting, het tegengaan van radicalisering, lessen over dikke en dunne kinderen: we moeten de onderwijstijd schonen van dit soort dingen. Op school leer je rekenen en schrijven.'

Nog een voorbeeld. Dijsselbloem noemt de maatschappelijke stage een klassiek voorbeeld van hoe het niet moet: de invoering ervan vertoont alle kenmerken van de mislukte vernieuwingen in de jaren negentig. Toch blijft de coalitie – ook na verschijning van het rapport – halsstarrig volhouden aan de verdere uitvoering van dit plan; het staat immers in het regeerakkoord.

In dit rijtje van voorspelbare mislukkingen hoort ook de invoering van de 'gratis' schoolboeken thuis. De commissie-Dijsselbloem concludeert dat de politiek onvoldoende luistert naar kritiek en waarschuwingen vanuit het veld. Toch blijft het kabinet volharden in haar plannen om schoolboeken 'gratis' te maken zonder daarbij rekenschap te geven van de inhoudelijke en principiële bezwaren, uitvoeringsproblemen en de mogelijk desastreuze gevolgen van Europese aanbesteding. Zelfs een advies van Raad van State over deze kwestie kan Den Haag niet tot rede brengen.

De vraag dringt zich dan ook onvermijdelijk op of de bevindingen en de aanbevelingen van de commissie-Dijsselbloem zoden aan de dijk zullen zetten. Wie zal erop toezien dat het rapport niet in de la verdwijnt? Wie zal ervoor zorgen dat er lering getrokken wordt uit de debacles van het verleden? Wie garandeert ons dat er over tien jaar niet weer iemand is die een standbeeld voor zichzelf wil oprichten voor zijn of haar desastreuze bijdrage aan het Nederlandse onderwijs? ■

Johan Graus  
Hoofdredacteur



Foto: Anda van Riet

## Hoe verder met het vreemdetalenonderwijs?

Het vreemdetalenonderwijs gaat tijden van onzekerheid tegemoet. Tijdens Balkenende II heeft minister Van der Hoeven de kerndoelen en de examenprogramma's met ingang van 2007 ingekort en meerduidiger gemaakt om de scholen meer ruimte te geven. Die vrijheid brengt het risico van stuurloosheid met zich mee. Hier een constructief voorstel voor een vernieuwingsbeleid voor het vto.

### Erik Kwakernaak, Arie Hoeflaak & Erwin de Vries

In een langetermijnbeleid voor het vreemdetalenonderwijs (vto) kunnen drie hoofdlijnen onderscheiden worden (Kwakernaak, 2005). De *taaleducatieve lijn* houdt in dat de vreemdetalvakken worden afgestemd op elkaar, op het moedertaalonderwijs en op tweetalig onderwijs. De *communicatieve lijn* betreft de vernieuwing van de didactiek van het taalvaardigheidsonderwijs; daarin staat de laatste jaren het Europees Referentiekader centraal. In de *interculturele lijn* wordt gezocht naar de inhoudelijke

kern van het vreemdetalenonderwijs; traditioneel is dat de literatuur, maar ook audiovisuele en, nog breder, interculturele vorming moeten vorm krijgen.

Voor de uitvoering van een vernieuwingsbeleid kunnen drie implementatiepaden onderscheiden worden: ten eerste professionalisering van docenten, ten tweede kerndoelen en eindtermen (examens) en ten derde curriculumontwikkeling. Op elk van deze drie paden werkt de overheid samen met de beroepsgroep.

Aan de *professionalisering van de beroepsgroep* wil dit artikel bijdragen. Wij roepen de leden van de beroepsvereniging Levende Talen op om mee te denken en te praten over de vernieuwing van de taalvakken.

De vaststelling van kerndoelen en eindtermen is primair een taak van de overheid. Die draagt zorg voor het civiel effect van schooldiploma's: de maatschappij moet weten wat die waard zijn, want ze geven toegang tot vervolgopleiding en beroep.

De curricula (programma's) die naar de kerndoelen en de eindtermen leiden, zijn de verantwoordelijkheid van de docenten, in meerdere of in mindere mate aangestuurd door de schoolleidingen. De praktijk is echter dat de ontwikkeling van de curricula voor een belangrijk deel wordt overgedragen aan specialisten: de SLO voor globale leerplannen, de educatieve uitgeverijen en de leergangauteurs voor de concrete uitwerking.

Bij de vaststelling van kerndoelen en eindtermen en bij curriculumontwikkeling speelt de laatste jaren het Europees Referentiekader (ERK) een centrale rol. In het kader van de Europese samenwerking heeft Nederland zich verplicht om kerndoelen en eindtermen daaraan te koppelen. Het ERK definieert ook tussenniveaus, waardoor het ook gevolgen heeft voor de curricula. Op die koppeling en de ontwikkeling van curricula gaan wij nu in.

### Koppeling examens aan ERK

Het ERK is een beschrijving van taalvaardigheidsniveaus. Het moet helpen om mvt-examens nationaal en internationaal vergelijkbaarder te maken. De kern ervan is een systematische leerdoelencatalogus, bestaand uit kan-beschrijvingen ('can do' statements): beschrijvingen van waarneembaar taalgedrag. Het bepaalt leerdoelen in termen van taalhandelingen, tekstsoorten, communicatiesituaties en onderwerpen, en ook aspecten van uitvoering zoals vlotheid en correctheid. Doordat het de hele scala van elementaire tot perfecte beheersing beschrijft, is het in feite ook een curriculumvoorstel, ook al laat het de volgorde van de leerdoelen binnen elk niveau vrij. Het kan daarnaast in principe dienen als diagnose-instrument om vast te stellen wat een leerling wel kan en wat nog niet.

Wij denken echter dat nog veel ontwikkelingswerk nodig is om het werkelijk tot een betrouwbaar instrument te maken. De Raad van Europa heeft alleen een globaal kader kunnen en willen geven – de concrete invulling is zaak van de verschillende landen.

Hoe staat het in Nederland met de eerste stap: de koppeling van de ERK-niveaus aan de bestaande examenniveaus in het voortgezet onderwijs? Na een eerste publicatie in 2001 van Van Hest, De Jong & Stoks van SLO en Cito kwam er pas in 2006 schot in. De CEVO heeft koppelingsvoorstellen gepubliceerd voor leesvaardigheid (gebaseerd op Cito-onderzoek), de SLO voor kijk-/luister-, gespreks- en schrijfvaardigheid, en het Cito heeft voorstellen gedaan voor schrijf- en (kijk-/)luistervaardigheid (zie tabel 1).

Het gaat hier nog slechts om voorlopige, tentatieve voorstellen, zoals SLO en Cito niet nalaten te benadrukken. Bij de vaardigheden waarvoor deze instituten los van elkaar voorstellen gedaan hebben, zijn verschillen te constateren. De SLO zet de gespreks-/spreekvaardigheid hoger dan de schrijfvaardigheid, hetgeen bevreemdt gezien ons sterk schriftelijk gerichte vto. Bij gespreks-/spreekvaardigheid Duits treden aanzienlijke verschillen op tussen Cito en SLO, tot een heel ERK-niveau op het vwo.

Hoe kan dat? De SLO baseert haar koppelingen op de verbale beschrijvingen van de vier niveaus van de havo-/vwo-examenprogramma's van 1998 (de 'niveaumeter'). Het Cito gaat daarentegen uit van empirisch onderzoek van leerlingenprestaties. Dat zijn uiteraard zeer ongelijkwaardige methoden.

Een koppeling van examen- en tussenniveaus aan ERK-niveaus kan pas definitief zijn en effect hebben als die over de volle breedte gebaseerd is op werkelijk gehaalde niveaus. Wij sluiten ons aan bij de kritiek in het *Vakdossier moderne vreemde talen* (Pieper, 2006, p. 31) en menen dat de Cito-aanpak verder uitgevoerd moet worden. Leerlingprestaties moeten worden gemeten, docenten en andere deskundigen moeten via standaardisatieprocedures breed tot gezamenlijke interpretaties van de ERK-beschrijvingen komen. Als de koppelingen op deze basis eenmaal vaststaan, kunnen eventueel streefniveaus hoger gezet worden dan de werkelijk gehaalde; maar dan moet degene die die streefniveaus vaststelt – de overheid – ook duidelijk maken op welke wijze en met welke middelen ze gehaald kunnen worden.

Een invoering zonder die harde, empirische basis zal het ERK in de publieke opinie diskwalificeren.

			havo	vwo
ENGELS	leesvaardigheid	CEVO, 2006	B1/B2	B2/C1
	(kijk-/)luistervaardigheid	SLO/Cito, 2001	--	B2+
		SLO, 2006	B1	B2
		Cito, 2007	B1/B2	B1/B2
	gespreks-/spreekvaardigheid	SLO/Cito, 2001	B1+	B1+
SLO, 2006		B1+	B2	
schrijfvaardigheid	SLO, 2006	B1	B2	
	Cito, 2006	B1	B2	
DUITS	leesvaardigheid	CEVO, 2006	B1/B2	B1/B2/C1
	(kijk-/)luistervaardigheid	SLO/Cito, 2001	B2	B2+
		SLO, 2006	B1	B2
		Cito, 2007	B1	B1/B2
	gespreks-/spreekvaardigheid	SLO/Cito, 2001	A2+	A2+
SLO, 2006		B1	B2	
schrijfvaardigheid	SLO, 2006	A2+	B1	
	Cito, 2006	B1/B2	B1/B2	
FRANS	leesvaardigheid	CEVO, 2006	A2/B1/B2	B1/B2
	(kijk-/)luistervaardigheid	SLO, 2006	B1	B2
		Cito, 2007	A2/B1	B1/B2
	gespreks-/spreekvaardigheid	SLO, 2006	B1	B1+
	schrijfvaardigheid	SLO, 2006	A2+	B1
Cito, 2006		B1	B1/B2	

Tabel 1 Voorlopige koppelingen van havo- en vwo-eindniveaus aan ERK-niveaus

Bij lees- en luistervaardigheid geeft de vetgedrukte code het ERK-niveau aan waarop de meeste examenopgaven zich bevinden. Voor leesvaardigheid: CEVO, 2006; voor (kijk-/)luistervaardigheid, gespreks-/spreekvaardigheid, schrijfvaardigheid: SLO, Meijer en Fasoglio, 2006; voor (kijk-/)luistervaardigheid: Cito, Van Til, 2007; voor luistervaardigheid, gespreks-/spreekvaardigheid: SLO/Cito, Van Hest, De Jong & Stoks, 2001; voor schrijfvaardigheid: Cito, 2006. Voor vmbo vinden wij onvoldoende gegevens voor een totaaloverzicht.

**Zoals het er nu uitziet zal het moeilijk zijn om bestaande examenniveaus per schooltype exact vast te pinnen op één ERK-niveau**

## VOORSTEL VOOR CURRICULUMONTWERPEN IN LEERLIJNEN

Net zoals in het ERK kan per ERK-niveau geïnventariseerd worden welke specifieke leerdoelen voor elke leerlijn bereikt zouden moeten worden. De volgorde van te bereiken doelen binnen elk niveau blijft open.

### A Interculturele vorming

Taal is de drager van een cultuur. Talen verschillen en culturen verschillen. Om met cultuurverschillen om te leren gaan, hebben leerlingen een bepaalde houding, een bepaalde kennis en bepaalde vaardigheden nodig. ‘Kennis van land en volk’ is daarom een te beperkt begrip. Literatuur en film zijn onderdelen van de cultuur van het doeland of de doel landen. Ze bieden bovendien toegang tot die cultuur en zouden daarom een duidelijk omschreven rol moeten krijgen in de interculturele vorming van de leerlingen.

### B Luistervaardigheid

### C Gespreksvaardigheid

### D Spreekvaardigheid (monologisch)

### E Leesvaardigheid

### F Schrijfvaardigheid

Voor deze vijf vaardigheden geeft het ERK globale omschrijvingen van de verschillende niveaus. *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004) geeft een nadere uitwerking en voorbeeldspecificaties van tekstsoorten, taalgebruikssituaties en taalhandelingen. Leerlijnen voor de vijf vaardigheden kunnen aansluiten bij *Taalprofielen*.

### G Uitspraak

### H Spelling

### I Woordenschat

### J Grammatica

Wat de kwaliteit van de taalprestaties betreft, blijven de beschrijvingen van *Taalprofielen* op hetzelfde onspecifieke niveau als in het ERK, bijvoorbeeld Schrijven: B2, Grammaticale correctheid: ‘Vertoont een vrij uitgebreide beheersing van de grammatica. Er zijn geen fouten die de begrijpelijkheid in de weg staan’ (p. 101). Een dergelijke omschrijving is ontoereikend om in de schoolpraktijk tot een betrouwbare beoordeling te komen. De ERK-gerelateerde schrijftoetsen van het Cito (2006) bieden in de voorbeeldbeoordelingen van leerlingenwerk aanzienlijk meer houvast, maar geven niet voldoende richting aan de constructie van curricula.

Voor de ontwikkeling van deelcurriculumontwerpen voor woordenschat en grammatica is of wordt het werk deels gedaan in projecten van de Raad van Europa die voor de verschillende ERK-niveaus taalmiddelen specificeren (*Profile*

*Deutsch* (2005), het *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006); verdere projecten staan vermeld op <[www.coe.int/t/dg4/Linguistic/DNR\\_EN.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/DNR_EN.asp#TopOfPage)>).

Voor de woordenschat ligt het voor de hand om voor Duits en Spaans de woordenschatvoorstellen van *Profile Deutsch* en het *Plan curricular* over te nemen. Voor de woordenschat van de overige schooltalen is het, gezien de bewerkelijkheid van de woordenschatselectie en de Europese aansluiting, zinvol om de resultaten van de lopende projecten af te wachten. Voor de grammatica kunnen *Profile Deutsch*, het *Plan curricular* en overige projecten geen voorstellen doen die rekening houden met grammaticale contrasten en daarmee samenhangende natuurlijke verwervingsvolgordes, die per uitgangstaal verschillen. Daarom heeft Levende Talen in een veldaanvraagproject in samenwerking met de SLO een grammaticaleerlijnvoorstel voor Duits en Frans (Meijer, 2006) uitgewerkt. Na evaluatie en aanpassing (de aanpak is niet gelijk voor Duits en Frans) moeten dergelijke voorstellen ook uitgewerkt worden voor de overige schooltalen. Hiervoor zou samenwerking met Vlaanderen gezocht kunnen worden. Ook voor uitspraak en spelling moeten leerlijnen uitgewerkt worden voor alle schooltalen op contrastieve basis.

### K Tekststructuren

Hoe lees- en luisterteksten opgebouwd zijn, hoe je geschreven teksten, presentaties en discussies opbouwt, hoe je tekstsoorten onderscheidt: daaraan wordt in het vto wel iets gedaan, maar weinig systematisch, en van coördinatie met Nederlands (schrijven, debatteren, argumentatieleer) is vaak weinig sprake.

### L Strategieën

Lees-, luister-, spreek- en schrijfstrategieën hebben hun intree gedaan in het vto; het ontbreekt echter aan coördinatie tussen de talenvakken (waaronder Nederlands). Hetzelfde geldt voor opzoekvaardigheid (in woordenboeken en grammaticaoverzichten) en taalleerstrategieën (waaronder woordraadvaardigheid en grammaticale inductievaardigheid). Een leerlijn voor deze strategieën kan veel bijdragen aan de coördinatie tussen de talenvakken en kan tevens de positie van het strategieënonderwijs verstevigen.

### M Toetsing

Als laatste, maar bepaald niet minste punt: de toetsing van al deze leerlijnen, waar zinvol apart en in elk geval in hun samenhang, is een groot probleem. In de schoolpraktijk treden nu al aanzienlijke verschillen op. Die lijken in de nabije toekomst verder te zullen toenemen, als er geen samenhangende voorstellen voor gedaan worden.

Dat gevaar dreigt al in die sectoren waarin de ERK-nivea aanduidingen breed gebruikt worden, bijvoorbeeld het mbo en de commerciële taleninstituten. Nogal eens wordt te makkelijk geroepen dat ERK-niveau X of Y gehaald wordt. Dat is moeilijk te weerleggen omdat het ERK veel interpretatieruimte laat. Het is voor het voortgezet onderwijs weinig aantrekkelijk op een munt over te gaan die nu al aan flinke waardeschommelingen en inflatie onderhevig is.

### Problemen en onduidelijkheden

Wat is precies de formele status van het ERK? Het sectiebestuur Duits heeft al eerder (De Vries & Kwakernaak, 2006) een merkwaardige tegenstrijdigheid gesignaleerd in het feit dat de examenprogramma’s aan de ene kant opener en onspecifieker gemaakt zijn, terwijl aan de andere kant het ERK als specificatie van die examenprogramma’s gepresenteerd wordt – het ERK is specifieker dan enig Nederlands mvt-examenprogramma ooit geweest is. Hoe bindend die ERK-specificaties zijn, blijft on gezegd. Nog onduidelijker wordt de situatie als een gezaghebbend instituut als de CEVO naar *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004) wijst als ‘de Nederlandse bewerking’ van het ERK (CEVO, 2005, p. 6) – *Taalprofielen* is nog weer vele malen specifieker dan het ERK.

Zoals het er nu uitziet zal het moeilijk zijn om bestaande examenniveaus per schooltype exact vast te pinnen op één ERK-niveau. De voorlopige koppelingen van het Cito geven aan dat één examen niet voor elke vaardigheid op hetzelfde niveau hoeft te liggen – wat ook uitdrukkelijk een mogelijkheid is die het ERK geeft. Ook vertoont elk examen een zekere spreiding, die over een niveaugrens heen kan gaan.

Een zorgvuldige invoering van het ERK is van groot belang. Op de ERK-conferentie van de SLO op 27 maart 2007 werd geopperd om voor de mvt de cijfers af te schaffen en de leerlingen voor een bepaald ERK-niveau te laten slagen of niet ‘zoals je ook voor het rijbewijs slaagt of niet’. Wellicht is dit mogelijk in bepaalde onderwijssectoren als het mbo met een modulaire opbouw en korte vto-programma’s; voor het voortgezet onderwijs lijkt dat onder de huidige omstandigheden niet realistisch.

Ten eerste achten wij – ook gehoord de discussie op de genoemde conferentie – de ERK-niveaus nog te wei-

## Wij roepen de leden van Levende Talen op om mee te denken en te praten over de vernieuwing van de taalvakken

nig specifiek en concreet om er scherpe slaag-zakbeslissingen op te kunnen baseren. Ten tweede bestaan er wel degelijk kwaliteitsverschillen tussen communicatieve prestaties van leerders binnen hetzelfde ERK-niveau – bijvoorbeeld volgens Johanna Panthier van de Raad van Europa op dezelfde conferentie, en zie ook de ERK-schrijftoetsen van het Cito met bijbehorend beoordelingsinstrument (Cito, 2006). Ten derde zouden de mvt zich volstrekt buiten de context van de school plaatsen. Moeten voor de periodetoetsen allemaal aparte ERK-tussenniveaus worden gespecificeerd? Komen er vervolgens omrekeningstabellen om al die tussenniveaus om te zetten in schoolcijfers? Of zullen de andere vakken en schoolleidingen accepteren dat de mvt niet meer meedoen aan de middelingsregels? Maar dan kan een leerling die het vereiste ERK-niveau niet haalt, dat niet compenseren en dus niet overgaan of slagen.

### Curriculumontwikkeling

Het ERK is geen onderwijsmethode. Het beschrijft slechts niveaus van taalvaardigheid, dus tussen- en einddoelen. Voor het overige stelt het zich terughoudend en pluralistisch op: de gebruikers moeten zelf uitmaken op welke wijze(n) zij de leerlingen op de verschillende niveaus willen brengen.

De werkelijkheid van de school gebiedt te accepteren dat mvt-docenten grotendeels volgens leergangen werken. Die komen tot stand op een vrije leermarktenmarkt waarop ieder leergangteam een eigen wiel uitvindt. De gemiddelde kwaliteit zou verhoogd kunnen worden als leergangteams uit zouden kunnen gaan van optimaal doordachte en onderbouwde curriculumontwerpen (leerplannen) als leidraad. Daarin zouden voor alle leerlijnen voorstellen gedaan moeten worden: niet alleen voor alle taalvaardigheden, maar ook de interculturele lijn, de deelvaardigheden (uitspraak, spelling, woordenschat, grammatica), de strategische en compenserende vaardigheden (lees- en luisterstrategieën, opzoekvaardigheid, woordraad- en inductievaardigheid enzovoort), tekststructuren en vooral ook de toetsing (zie kader).

De Raad van Europa heeft al een begin gemaakt. Ze stimuleert en ondersteunt projecten in het verlengde van het ERK zoals *Profile Deutsch* (Glabionat e.a., 2005) en het *Plan curricular* (Instituto Cervantes, 2006); voor andere talen wordt gewerkt aan vergelijkbare projecten. Ze specificeren een woordenschat voor de verschillende ERK-niveaus. Voor Duits en Frans zijn Nederlandse grammaticaleerlijnvoorstellen ontwikkeld (Meijer, 2006). Deze systematiek kan uitgebouwd worden: voor elke leerlijn kan per ERK-niveau geïnventariseerd worden wat volgens redelijke schattingen van deskundigen minimaal aangeboden zou moeten worden om de doelen van dat niveau te halen. Op grond van zo'n verzameling deelcurriculumontwerpen blijft er nog meer dan genoeg te bouwen, te didactiseren en te creëren voor leergangauteurs, toetsontwikkelaars en alle andere betrokkenen. Op een toenemend aantal scholen gaan docenten zelf bezig met het ontwikkelen van eigen leergangen en eigen leermiddelen, wellicht gestimuleerd door het nieuwe school-eigen budget daarvoor. Ook in die situatie zijn zulke curriculumontwerpen uiterst welkom als leidraad.

De boodschap die we tot dusver vernemen van instituten met vernieuwingstaken zoals SLO en NaB-MVT, benadrukt onder namen als 'taakgericht' of 'competentiegericht' vto het belang van open, complexe opdrachten. Daarmee wordt een richting aangegeven, maar blijft onduidelijk hoe een compleet vreemdetaalcurriculum gestructureerd zou moeten of kunnen zijn. Een vto-programma kan in het algemeen vormend voortgezet onderwijs niet uitsluitend bestaan uit een serie complexe communicatieve taken. Hier zijn brede, meerjarige programma's nodig met doorlopende leerlijnen en met een realistische, werkbare, efficiënte en effectieve mix van meer gesloten en meer open opdrachten. Zowel in de communicatieve, inhoudgerichte als ook in de taalvormgerichte leeractiviteiten moet een duidelijke progressie zitten, die ook in de toetsvormen en bijbehorende beoordelingsinstrumenten tot uitdrukking moet komen. De beoordeling van complexe communicatieve taken is nog een groot praktisch probleem. De ontwikkeling van zulke curriculumontwerpen voor de verschillende schooltypes kan een belangrijke bijdrage leveren aan de concretisering van de ERK-niveaus voor het Nederlandse vto, uiteindelijk ook voor andere onderwijssectoren dan alleen het voortgezet onderwijs.

### Constructief voorstel

Wij stellen voor een substantieel deel van de in Nederland voorhanden vernieuwingscapaciteit op mvt-gebied te concentreren in een samenhangend curriculumontwik-

kelingsproject. Daarin zouden SLO, Cito, NaB-MVT, het Expertisecentrum Moderne Vreemde Talen, het Europees Platform en Levende Talen samen de sturing kunnen geven die het vto zo node mist.

Dit is geen voorstel met het doel de vrijheid van inrichting van het onderwijs te beknotten. Maar zolang er geen concreet voorstel ligt, vinden overal zwaar belaste docenten eigen wielen uit, werken overal kleine groepen langs elkaar heen en komt er geen effectief openbaar debat tot stand over de kwaliteit van alles wat ontwikkeld wordt. In de Nederlandse onderwijscultuur zijn voorgeschreven centrale leerplannen taboe, dus elk curriculumontwerp kan slechts een voorstel zijn – een uitnodiging tot uitproberen en tot discussie. Dat is ook wat deze bijdrage wil zijn: een constructief voorstel, dat versnippering, grote kwaliteitsverschillen en aansluitingsproblemen voor leerlingen in het vto van de komende jaren moet tegengaan. ■

### NOOT

Eerdere versies van deze bijdrage zijn besproken in de sectiebesturen Duits, Engels, Frans, Fries, de nieuwe schooltalen en in het hoofdbestuur van Levende Talen. Van de commentaren hebben wij dankbaar gebruikgemaakt. Inhoud en formuleringen blijven echter voor rekening van de auteurs.

### LITERATUUR

- CEVO. (2005). *Moderne vreemde talen voor havo en vwo. Herziening examenprogramma. Syllabus centraal examen met ingang van 2010. Concept*. Utrecht: CEVO.
- Cito. (2006). *ERK-schrijftoetsen Duits, Engels, Frans*. Arnhem: Cito.
- Glabionat, M., Müller, M., Schmitz, H., Rusch, P., & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch*. Berlin usw.: Langenscheidt.
- Hest, E. van, Jong, J. H. A. L. de, & Stoks, G. (2001). *Nederlandse taal-kwalificaties in Europees verband. Nederlandse examenniveaus voor Frans, Duits en Engels en hun plaats op de Europese schaal van taalvaardigheid*. Enschede/Arnhem: SLO/Cito.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Kwakernaak, E. (2005). Waar is het langetermijnbeleid? Het vreemdetalenonderwijs in de polder. *Levende Talen Magazine*, 92(3), 5-8.
- Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaB-MVT.
- Meijer, D. (Red.). (2006). *Advies-grammaticaleerlijnen Duits en Frans*. Enschede: SLO.
- Meijer, D., & Fasoglio, D. (Red.). (2006). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits, Engels, Frans. Voortgezet onderwijs*. Bijgesteld. Enschede: SLO.
- Noijons, J., & Kuijper, H. (2006). Leesvaardigheidsexamens moderne vreemde talen in Europees verband. *Levende Talen Magazine*, 93(7), bijlage.
- Pieper, H. (2007). *Vakdossiers Tweede Fase. Moderne vreemde talen*. Enschede: SLO.
- Til, A. van. (2007). De koppeling van de kijk- en luistertoetsen aan het Europees Referentiekader. *Levende Talen Magazine*, 94(3), 14-17.
- Trimbos, B. (2006). *Handreiking Nieuwe Onderbouw. Moderne Vreemde Talen. Voortgezet Onderwijs*. Enschede: SLO.
- Vries, E. de, & Kwakernaak, E. (2006). School- en eindexamens Duits: de CEVO-syllabus. *Levende Talen Magazine*, 93(7), 39-41.



Foto: Anda van Riet

## DOELTAAL = VOERTAAL voor en tegens

Vier lio's aan het Universitair Onderwijscentrum Groningen (UOCG) hebben het actieonderzoek in het kader van hun opleiding gericht op het doeltaalvoertaalprobleem. Ze hebben een handreiking ontwikkeld voor mvt-docenten die frequent(er) en systematisch de doeltaal als voertaal willen inzetten in hun lespraktijk. De beschrijving van hun onderzoek met de handreiking verscheen in *Levende Talen Magazine* 2008/1. Hier gaan zij in op veertien veelgehoorde bezwaren tegen het doeltaal=voertaalprincipe.

Raymond Haamberg, Karin Hofman,  
Ellen Maaswinkel & Agnes Rödiger\*

Als onderdeel van ons actieonderzoek verzamelden wij uit de mond van ervaren docenten veertien bezwaren tegen het gebruik van de doeltaal als voertaal in de les. Op grond van onze ervaringen tijdens het doeltaal=voertaalexperiment en van de vakliteratuur geven we er commentaar op.

**1 In de doeltaal ben ik onzeker en bang om fouten te maken.**

Voor een niet-native speaker van de doeltaal is dit vanzelfsprekend. In het begin zal het inderdaad aftasten zijn. Maar oefening baart kunst; dat geldt zowel voor de leerlingen als voor de docent. Diens taalvaardigheid is altijd vele malen groter dan die van de leerlingen. Af en toe mag je best een beetje bluffen. De leerlingen zijn erbij gebaat dat de docent hen tijdens de les zo veel mogelijk confronteert met taaluitingen in de doeltaal die net iets boven hun begripsniveau liggen. Een fout daarin zal voor hen waarschijnlijk onopgemerkt blijven.