

Wat en hoe

‘De overheid heeft haar kerntaak, het zeker stellen van de kwaliteit van het onderwijs, de afgelopen jaren ernstig verwaarloosd.’ De belangrijkste conclusie van de commissie-Dijsselbloem over de onderwijsvernieuwingen van de laatste twintig jaar laat niets aan duidelijkheid te wensen over. Volgens de commissie hebben de door de overheid ingevoerde vernieuwingen geleid tot grote onrust binnen het onderwijs en toenemende maatschappelijke zorg over de onderwijsresultaten. ‘De overheid heeft zich, soms tot in het klaslokaal, bemoeid met de didactiek en tegelijkertijd de invulling van de onderwijsdoelen in hoge mate aan anderen overgelaten.’

Behalve terugkijken op het verleden deed de commissie ook een aantal aanbevelingen voor de toekomst. De overheid zou zich alleen nog maar moeten bezighouden met *wat* er geleerd moet worden, de scholen met *het hoe*. Concreet zou dit betekenen dat de overheid aan de slag moet gaan met het ontwikkelen van leerstandaarden; door canonisering van de onderwijsinhoud moet weer voor elke betrokkene helder worden wat de leerlingen aan het einde van hun schoolperiode moeten kunnen en kennen. De invoering van meer verplichte toetsmomenten en een veranderende rol van de onderwijsinspectie zouden deze aanpak verder moeten ondersteunen. ‘Ten behoeve van de kwaliteitsbewaking en het tijdig onderkennen van achterstanden moet daarom (in het basisonderwijs) een begin- en eindtoets worden afgenomen’, aldus de commissie. ‘In het voortgezet onderwijs moet de verhouding tussen het schoolexamen en het eindexamen worden gewijzigd: beide moeten met voldoende resultaat worden afgelegd.’

De analyse van de commissie-Dijsselbloem is scherp en de voorgestelde veranderingen snijden hout. Toch ontbreekt in het rapport een cruciale factor: de rol van de scholen zelf – en dan in het bijzonder de rol van de schoolbesturen en -managers. De commissie beschrijft helder het politieke wanbeleid dat tot bijvoorbeeld de invoering van de basisvorming en de tweede fase heeft geleid, maar deze onderwijsveranderingen vonden allemaal plaats in de jaren negentig. In de afgelopen tien jaar is de overheidsrol in het onderwijs echter steeds kleiner geworden.

De huidige zorgelijke situatie in het onderwijs is niet meer alleen terug te voeren op de invoering van het

studiehuis, het vmbo en de basisvorming. Het nieuwe leren, competentiegericht leren en andere onverantwoorde experimenten op hele generaties leerlingen zijn niet zozeer door de overheid geïnstigeerd als wel door scholen zelf. Managers van hogescholen, roc’s en middelbare scholen hebben hun ego’s verbonden aan het ‘hippe’ nieuwe leren en zullen deze onderwijsvorm blijven propageren ondanks het gebrek aan draagvlak bij docenten en de aanbeveling van Dijsselbloem om vernieuwingen pas in te voeren nadat wetenschappelijk is vast komen te staan dat deze ook daadwerkelijk verbeteringen zijn.

Toch heeft de politiek zelf de kiem gelegd voor deze ontwikkeling. Sinds de deregulering en de fusieprikkels zijn scholen steeds groter en autonomer geworden. De overheid wilde iets van marktwerking terugzien in een sector die hier überhaupt niet geschikt voor is. Het gevolg: scholen fuseerden, schoolbestuurders creëerden organisaties met waterhoofden, het contact met de werkvloer ging verloren en extra investeringen van de overheid verdwenen op spaarrekeningen. Op dit moment hebben scholen in Nederland (van primair tot universitair onderwijs) een eigen vermogen van maar liefst 9,5 miljard euro en een gemiddelde solvabiliteit van 50%.

Het is dan ook teleurstellend te noemen dat de commissie-Dijsselbloem dit aspect van de onderwijsvernieuwingen links heeft laten liggen. Haar rapport is vernietigend over de bemoeienis van de politiek met het onderwijs. Tegelijkertijd lijkt het alsof Dijsselbloem zich niet heeft gerealiseerd dat de fouten die politici als Wallage en Netelenbos in de jaren negentig maakten, nu op grote schaal weer gemaakt worden, maar dan door schoolbesturen en managers. Het advies van de commissie om *het hoe* terug te geven aan de scholen zal dan ook leiden tot het verdere afglijden van het onderwijsniveau. *Het hoe* moet bepaald worden door docenten. Zij vormen immers nog de enige partij in het onderwijslandschap die zich op basis van in het verleden behaalde resultaten niet gediskwalificeerd heeft. ■

Johan Graus
Hoofdredacteur



Foto: Anda van Riet

HOE ZET JE EEN MVT-PROGRAMMA OP?

Misschien zullen door de ‘gratis’-schoolboekenmaatregel en de toenemende digitalisering docenten in toenemende mate zelf mvt-programma’s gaan ontwerpen en invullen. Maar ook voor docenten die wel met bestaande leergangen (blijven) werken, is het goed om zich te realiseren wat er bij het opzetten van een programma komt kijken. Welke rol kan het Europees Referentiekader daarbij spelen? Waarin voorziet het wel en waarin niet?

Erik Kwakernaak

Een traditioneel, maar nog steeds verhelderend model voor programmaontwikkeling, ook wel curriculumontwikkeling genoemd, onderscheidt de volgende stappen:

- STAP 1 Vaststelling van leerdoelen
- STAP 2 Selectie van leerinhouden
- STAP 3 Ordening van leerinhouden
- STAP 4 Overdracht van leerinhouden
- STAP 5 Toetsing van leerinhouden

Vroeger werd in plaats van ‘leerinhoud’ de term ‘leerstof’ gebruikt, maar daarnaast zijn vaardigheden een

belangrijke plaats gaan innemen. De term ‘leerinhoud’ omvat niet alleen de ‘leerstof’, die vaak met kennis geassocieerd wordt, maar ook vaardigheden om met die kennis iets te doen.

De genoemde stappen zijn een handig houvast, ook al zet je bij het maken van een programma lang niet altijd de stappen netjes achter elkaar. Idealiter leid je uit de leerdoelen (stap 1) af wat de mogelijke inhouden zijn; daaruit moet je een keuze maken met het oog op de beginsituatie van de leerlingen en de beperkte tijd (stap 2). Vervolgens moet je beslissen wat eerst komt en wat later (stap 3). Als het niet al eerder meegespeeld heeft, moet je uiterlijk nu gaan bedenken en uitwerken welke leeractiviteiten je wilt gaan organiseren (‘methodiek’ in engere zin, stap 4). In de toetsing (stap 5) moet ten

slotte blijken in hoeverre de doelen van stap 1 gehaald zijn; daar sluit zich de cirkel.

ERK

Wat is het Europees Referentiekader (ERK) wel, en wat is het niet? Het is zeer zeker een leerdoelencatalogus. De niveaubeschrijvingen zijn sets van leerdoelen in de klassieke vorm van beschrijvingen van zo waarneembaar mogelijk leerlinggedrag, in het Engels 'can do' statements genoemd. Ze moeten zorgen voor nationale en internationale helderheid, zodat iedereen (ongeveer) hetzelfde verstaat onder zo goed mogelijk gedefinieerde aanduidingen als A1, A2 enzovoort; examenniveaus worden zo beter vergelijkbaar.

Het ERK beperkt zich dus tot stap 1. Wat alle overige stappen betreft, onthoudt het zich zeer nadrukkelijk van elke stellingname. Het wil wel de transparantie bevorderen door alle gebruikers te manen zich duidelijk uit te spreken over de eigen stellingnamen. Daartoe presenteert het lange lijsten van aspecten waar de gebruikers rekening mee kunnen (of zouden moeten) houden bij alle andere stappen dan 1.

Het ERK heeft geen andere consequenties dan eindtermen in examenprogramma's. Ook die schrijven niet voor hoe de programma's die ertoe opleiden, in elkaar moeten zitten. In dat opzicht verandert dus 'de invoering van het ERK', dat wil zeggen de koppeling van examens aan ERK-niveaus, niets aan de bestaande praktijk. De examens worden alleen van ERK-labels voorzien.

De toetsing (stap 5) moet natuurlijk direct gerelateerd zijn aan de doelen. Dat de toetsen de beschreven vaardig-

heidsniveaus moeten meten, spreekt vanzelf, maar het ERK schrijft geen specifieke toetsvormen en/of -criteria voor. Het geeft een aantal *illustrative scales* bij toevallig gekozen voorbeelden van taalactiviteiten, strategieën en competenties, bijvoorbeeld voor *reading correspondence* of *grammatical accuracy*, maar zoals de naam al zegt als voorbeelden zonder voorschrijvende functie en niet als sluitend systeem van beoordelingsschalen. Het Cito heeft ERK-gerelateerde schrijftoetsen uitgebracht, die niet opzienbarend verschillen van wat we al gewend waren (Cito, 2006; vgl. Kwakernaak & Hoeflaak, 2007).

De vraag is wel in hoeverre nu ook lagere ERK-niveaus 'bakens' worden langs de weg naar de examens. De kerndoelen voor de onderbouw – door het kabinet Balkenende II een stuk vager gemaakt – zijn door de SLO bij wijze van voorstel gekoppeld aan ERK-niveaus ('ERK-streefniveaus', zie <<http://ko.slo.nl/vakgebieden/00002/00001/>>). Welke status dat heeft, is onduidelijk. Maar stel dat bijvoorbeeld het havo-examen schrijfvaardigheid Engels op ERK-niveau B1 gesteld wordt, betekent dat dan dat bijvoorbeeld aan het eind van klas 3 niveau A2 gehaald moet zijn? En ergens in klas 2 A1? Dat heeft dan wel gevolgen voor de inrichting van programma's. De ERK-doelen zijn gesteld in termen van vaardigheden, en dat betekent dat je niet jaren lang bijna of helemaal alleen deelvaardigheden (vgl. tabel 1) kunt blijven oefenen en toetsen.

Het is verleden tijd dat de heersende gedachte was: in de onderbouw moet eerst een 'basis' gelegd worden van woordenschat en grammatica, dan komen in de bovenbouw de vaardigheden. Toch neigen nog altijd

veel onderbouwprogramma's in de praktijk sterk naar een zwaar accent op deze deelvaardigheden.

Vaardigheden en deelvaardigheden

Vooral vroeg in de onderbouw zou het aandeel van communicatieve oefeningen moeten toenemen. Want die consequentie heeft stap 1 wel voor stap 4: je kunt leerlingen niet naar een vaardigheidsdoel brengen zonder (ook) vaardigheidsoefeningen te doen.

Maar doorslaan is ook niet zinnig. Slechts weinig docenten en andere experts staan mvt-programma's voor die uitsluitend uit lange reeksen van communicatieve opdrachten bestaan. Dan zou vreemdetalenonderwijs zich niet wezenlijk onderscheiden van een 'taalbad', dat is natuurlijke taalverwerving in een vreemdtalige omgeving – met als groot nadeel dat het in de klas onmogelijk is dezelfde gunstige taalverwervingsomstandigheden te scheppen. Met name de natuurlijke, existentiële dwang en motivatie om alles in de doeltaal te doen ontbreekt op school.

Het meest op natuurlijke verwerving lijkt nog tweetalig onderwijs of CLIL (*Content and Language Integrated Language Learning*), waarbij bepaalde vakken in een vreemde taal (meestal Engels) gegeven worden. Maar ook dat blijkt aanvulling nodig te hebben met op specifieke deelvaardigheden en correctheid gerichte activiteiten. Denk ook aan moedertaalonderwijs, dat duidelijk een functie heeft naast het moedertalige 'taalbad' waarin de meeste leerlingen binnen en buiten de school verkeren.

Het 'onnatuurlijke', 'kunstmatige' leerproces in het vreemdetalenonderwijs (vto) heeft nadelen, maar ook voordelen ten opzichte van natuurlijke verwerving in een vreemdtalige omgeving. Vto kan drempelvrees en blokkades wegnemen door een juiste dosering van de moeilijkheidsgraad van communicatieve oefeningen, en het kan het taalverwervingsproces vergemakkelijken en versnellen door deelvaardigheidsoefeningen en feedback.

Het is verleden tijd dat de heersende gedachte was: in de onderbouw moet eerst een 'basis' gelegd worden van woordenschat en grammatica

Mvt-programma's moeten dus uit een mix van vaardigheids- en deelvaardigheidsoefeningen bestaan. Het is onduidelijk welke mix de ideale is. Daarover wil ik hier niet speculeren, maar wel de vraag stellen hoe je aan inhouden voor de vaardigheids- en de deelvaardigheidslijnen in je programma kunt komen.

Voor de vaardigheidslijnen geeft het ERK indicaties in de leerdoelen voor de verschillende niveaus. Het noemt domeinen, rollen, onderwerpen, tekstsoorten, communicatiesituaties. *Taalprofielen* (Liemberg & Meijer, 2004) geeft lange lijsten met concretere voorbeelden. Het zijn inventariseringen per ERK-niveau; de volgorde van doelen binnen de niveaus wordt opengelaten. Wie zich in de keuze van communicatieve leerinhouden laat leiden door ERK en/of *Taalprofielen* moet dus beslissen: welke volgorde kies ik binnen een bepaald ERK-niveau voor de verschillende onderwerpen, tekstsoorten, situaties?

Preventieve of remediërende aanpak?

Maar daarnaast is de vraag hoe je aan de leerinhouden voor de deelvaardighedenlijn komt. Voor de over- en inzichtelijkheid concentreer ik me hier op woordenschat en grammatica, omdat van de deelvaardigheden daar de meeste tijd naar toe pleegt te gaan. Er zijn in principe twee mogelijkheden: je kiest eerst een volgorde van woorden en grammatica en zoekt daar geschikte communicatieve opgaven bij, of je kiest eerst een volgorde van communicatieve doelen en laat daar de te behandelende woorden en grammatica van afhangen.

De eerstgenoemde aanpak is die van de audiolinguale methode van de jaren zeventig. De communicatieve oefeningen heetten toen 'transferoefeningen'. Het was (net als de grammatica-vertaalmethode daarvoor) een

	(TAAL)VAARDIGHEDEN	DEELVAARDIGHEDEN
BESTAAND UIT	luisteren, spreken (in het ERK opgesplitst in dialogisch en monologisch spreken), lezen, schrijven	aparte taalelementen (klanken, letters, woorden, zins- en tekststructuren) en de regels en conventies die gelden bij het gebruik ervan
CORRESPONDEREND MET (GEBIEDEN)	luistervaardigheid, gespreksvaardigheid (dialogisch), spreekvaardigheid (monologisch), leesvaardigheid, schrijfvaardigheid	uitspraak, spelling, woordenschat, grammatica, tekstopbouw (tekststructuren, logische structuren, tekstsoorten)
LEERACTIVITEITEN GERICHT OP	betekenis, inhoud, overdracht van boodschappen (termen: betekenisgerichte, inhoudgerichte, communicatief gerichte leeractiviteiten)	taalvorm, correctheid (termen: taalgerichte, vormgerichte leeractiviteiten)
METAFOOR	'taalbad'	'blokkendoos'

Tabel 1 Vaardigheden en deelvaardigheden

	'PREVENTIEVE', 'SYNTHETISCHE' AANPAK	'REMEDEERENDE', 'ANALYTISCHE' AANPAK
STAPPEN	eerst deelvaardigheidsoefeningen → dan bijpassende communicatieve opdracht	eerst communicatieve opdracht, daarbij blijven tekorten en fouten → dan bijpassende deelvaardigheidsoefeningen
INDIVIDUEEL ↔ COLLECTIEF	collectief: programmaontwerper selecteert en ordent op grond van expertise en inschatting van wat voor doelgroep nuttig en haalbaar is	idealiter 100% geïndividualiseerd: iedere leerling zijn eigen deelvaardighedenprogramma

Tabel 2 Twee mogelijke wijzen van selectie en ordening van deelvaardigheidsinhouden

'synthetische' 'blokkendoosaanpak', waarbij het idee was: de docent dan wel de leergang zochten van tevoren uit welke taalelementen nuttig zijn, de leerlingen oefenden ze eerst taalgericht in en pasten ze dan inhoudgericht toe in communicatieve oefeningen. Deze in het onderwijs zeer veel toegepaste aanpak wordt in Engelstalige vakliteratuur wel de 'PPP'-werkwijze genoemd: *Presentation – Practice – Production*. De thans gebruikelijke didactiek zit op die lijn, zeker in de opbouw. Dat geldt het sterkst voor de productieve vaardigheden; de receptieve worden al langer relatief 'taalbad'-achtig geoefend. Deze aanpak probeert 'preventief' te werken. Voordat de leerlingen losgelaten worden op communicatieve situaties, worden ze in deelvaardigheidsoefeningen 'gewapend' en bij voorbaat van geëigende taalmiddelen voorzien. (Zie tabel 2.)

De tweede benadering is de omgekeerde, 'analytische' aanpak. Uit de – op welke gronden dan ook – tot stand gekomen volgorde van communicatieve opdrachten (receptieve en productieve, al of niet in allerlei projectachtige combinaties) worden de deelvaardigheidslijnen afgeleid. Die laat men ontstaan uit de woordenschat en de grammatica die in de communicatieve opdrachten toevallig aan de orde komen. Het voordeel zou kunnen zijn dat deze werkwijze natuurlijker en daardoor motiverender is. Net als in de taalgebruikspraktijk loopt de leerling in de communicatieve opdrachten tegen taalelementen aan die hij nog niet beheerst. Die ervaring moet hem motiveren om aan die elementen te werken. Dit is de redenering en aanpak van de taakgeoriënteerde benadering (*task-based learning*; vgl. de 'taalfitness'-onderdelen van het Tabasco-project van het APS). Deze manier zou je de 'remediërende' aanpak kunnen noemen: de leerlingen komen in de communicatieve opdrachten tekorten en fouten tegen die 'genezen' moeten worden. Het ideaal van deze aanpak is individualisering: iedere leerling heeft immers zijn eigen tekorten en fouten en moet zijn eigen weg vinden door het taalverwervingsproces.

Doorlopende leerlijnen

Maar de vto-schoolpraktijk kent eisen en beperkingen:

- Het programma moet een duidelijke structuur hebben: herhaling en opbouw.
- Individualisering is maar beperkt mogelijk.

De behoefte aan structuur neemt toe naarmate een programma langer is, zoals in het voortgezet onderwijs. Een woord dat één keer in een spreek- of schrijfopdracht

gebruikt wordt, beklift niet. Voor grammatica geldt hetzelfde. Een duidelijke opbouw is ook van belang voor het geven van feedback, het corrigeren en de beoordeling bij de toetsing. Docent en leerlingen moeten weten wat aan de orde geweest is, wat op het eigen niveau tot de leerdoelen behoort, ook in termen van te beheersen taalmiddelen en correctheid. Anders wordt het erg moeilijk aan de 'onvoldoende' leerling duidelijk te maken wat hij moet doen om zich te verbeteren.

In de schoolpraktijk zal een zuiver 'remediërende' aanpak zonder systematische herhaling en opbouw niet voldoen en is een geheel geïndividualiseerd deelvaardigheidsprogramma onmogelijk. Een element dat een keer aan de orde geweest is, krijgt dezelfde status als in een 'preventieve' aanpak: het hoort in komende communicatieve oefeningen niet meer fout te gaan, of althans: er moet herhaalde feedback op komen. Dat is in een geïndividualiseerd programma niet bij te houden.

Het is de vraag of het motiverende effect van een 'remediërende' aanpak op den duur blijft werken. De fouten en tekortkomingen van de leerlingen zijn talloos. Een verantwoorde en haalbare keus daaruit kan het best door professionals gemaakt worden – en dan beter niet door individuele docenten, maar door de beroepsgroep als geheel. Bij grammatica luistert om verschillende redenen de volgorde nog een stuk nauwer dan bij woordenschat. Alleen met gezamenlijke afspraken zijn doorlopende leerlijnen te realiseren.

Dit is geen pleidooi om terug te keren tot een strikt op 'preventie' gerichte 'blokkendoosaanpak', maar wel om tot duidelijke afspraken te komen over de minimale taalmiddelen, in eerste instantie woordenschat en grammatica, die de leerlingen kunnen gebruiken om de communicatieve doelen op de verschillende niveaus te realiseren. Deels wordt daaraan in ERK-ervolgprojecten op Europees niveau gewerkt (zie <www.coe.int/t/dg4/Linguistic/DNR_EN.asp#TopOfPage>), maar deels moet dat op nationaal niveau uitgewerkt worden. Een constructief voorstel daartoe is gedaan in het artikel van Kwakernaak, Hoeflaak & De Vries (2008), *Hoe verder met het vreemdetalenonderwijs?* ■

LITERATUUR

- Cito. (2006). *ERK-gerelateerde schrijftoetsen Duits, Engels, Frans*. Arnhem: Cito.
- Council of Europe. (2001). *Common European Frame of Reference for Languages*. Strassbourg: Council of Europe.
- Kwakernaak, E., & Hoeflaak, A. (2007). *Levenschte opdrachten. ERK-gerelateerde schrijftoetsen van het Cito. Levende Talen Magazine*, 94(3), 18-20.
- Kwakernaak, E., Hoeflaak, A., & Vries, E. de. (2008). *Hoe verder met het vreemdetalenonderwijs? Levende Talen Magazine*, (95)2, 6-10.
- Liemberg, E., & Meijer, D. (2004). *Taalprofielen*. Enschede: NaB-MVT.



debatteren op het Zernike College

Debatteren is steeds meer een vaardigheid die ook buiten het klaslokaal van de docent Nederlands plaatsvindt. Sommige scholen kennen tegenwoordig een debatgroep, andere hebben zelfs een debatuur op het rooster staan. Hoe richten docenten nu zulke debatlessen in? Patrick Rooijackers vroeg aan docente maatschappijleer Kea de Graaf, hoe zij op haar school, het Zernike College te Haren, het debatuur coördineert.

Patrick Rooijackers

Wie een van de voorronden van het *Lagerhuis* of het *Nationaal Kampioenschap Debatteren* bezoekt, moet wel vaststellen dat debatteren hot is in het onderwijs. Neem de voorronde van het NK *Debatteren* in Amersfoort november vorig jaar. Daar hadden dertig verschillende scholen uit het voortgezet onderwijs debatteams afgevaardigd. Aangezien dit een van de drie landelijke voorronden is, levert een kleine rekensom het vermoeden op dat een kleine honderd Nederlandse scholen een debatteam in hun wandelgangen heeft lopen.

Op heel wat scholen is debatteren al lang geen verantwoordelijkheid meer van alleen de docent Nederlands. Sommige scholen hebben een aparte debatgroep, andere scholen hebben een apart debatuur, al dan niet geleid door een docent Nederlands. Een aantal gymnasia rond Amsterdam heeft zelfs het aparte vak retorica ingevoerd waarin de aloude leer van de welsprekendheid onderwezen wordt.

Maar hoe richt je zo'n debatuur nu in? Ik sprak in Amersfoort met Kea de Graaf, docente Maatschappijleer aan het Zernike College te Haren, die met haar debatgroep de voorronde van het NK *Debatteren* inmiddels