

Opkomst en ondergang van de deeltaal

Einde verdeeldheid talen

THEO HOEBERS

Wat, waarom en hoe zijn belangrijke vragen bij onderwijsvernieuwingen: wat is precies de bedoeling, waarom moet die innovatie zo nodig en hoe kan de vernieuwing het beste uitgevoerd worden. In de praktijk kan de invoeringsproblematiek zo overheersen dat er te weinig aandacht wordt besteed aan een gedegen onderbouwing van de noodzaak tot verandering en de acceptatie van deze motivering. Zulk een verzuim kan wezenlijk bijdragen tot de mislukking van een innovatie. In dit artikel wordt beschreven hoe dit leidde tot de ondergang van de deeltalen.

De invoering van de vernieuwde Tweede Fase in 1998 betekende de komst van de deeltalen Frans en Duits. Wat de nieuwe deeltalen Frans en Duits wel en niet inhielden is tijdens de voorbereiding redelijk over het voetlicht gekomen, hoewel een sterk voorbehoud gemaakt moet worden voor het fenomeen handelingsdeel dat tegelijkertijd met de nieuwe examenprogramma's als nieuw toetselement zijn intrede deed. De inhoudelijke beperking tot leesvaardigheid in het vwo en tot luistervaardigheid en gespreksvaardigheid in het havo vielen in de praktijk toch veel

taaldocenten koud op het lijf. Die wankelende situatie werd verergerd door het feit dat de docenten Frans en Duits de motieven achter deze keuzes niet kenden of niet erkenden. Het ontstaan en de noodzaak van de deeltalen zijn bij de invoering van de Tweede Fase onvoldoende gecommuniceerd of zijn in het geweld van heel de operatie teloorgegaan.

Tot overmaat van ramp werd het hele vak – achteraf onnodig – als een combinatie van twee deelvakken geïmplementeerd, zodat de vakken Frans en Duits in de praktijk enkel nog uit deeltalen bestonden. Organisatorische en didactische problemen rond het deelvak en de teruglopende keuze voor het hele vak werden de prille deeltalen noodlottig. Ten slotte keerde het schip de wal: luttele jaren na hun invoering maakten de deeltalen slagzij om in 2005 definitief ten onder te gaan.

Dat het doek valt voor de deeltaal betekent niet per se dat het principe van een deelkwalificatie een onmogelijk construct is gebleken. Wel is duidelijk geworden dat het vigerende vreemde-talenonderwijs in het voortgezet onderwijs alleen een volledige kwalificatie zinnig en haalbaar acht, met algemene vorming als meerwaarde. Het kale opleiden voor

specifieke behoeften blijft ook verder voorbehouden aan commerciële taleninstituten.

Onderstaande terugblik wil laten zien dat de deeltalen verwezen naar maatschappelijke behoeftes. De blik richt zich allereerst op de opkomst van de deeltalen, een reconstructie van het ontstaan van de deelvakken. De uiteindelijke neergang was kort en hevig, net zoals het verhaal erachter.

De Mammoetwet

De invoering van de Mammoetwet in 1968 betekende voor het vreemde-talenonderwijs het einde van het tijdperk van de grammatica-vertaalmethode. Wel bleef de algemene vorming de ratio achter het aanbod aan talenonderwijs in het voortgezet onderwijs.

In het oude systeem van hbs en gymnasium drongen de examenkandidaten door in pittige teksten Engels, Frans en Duits; bovendien verfijnde het vertalen de kennis van de moedertaal. Het examenprogramma richtte zich feitelijk eenzijdig op één vaardigheid van de vreemde taal. In de schoolpraktijk focuste de ene groep docenten zich helemaal op die leesvaardigheid, terwijl de andere groep ook aandacht schonk aan bijvoorbeeld literatuur. Het feit dat alle drie de moderne vreemde talen verplicht waren tot en met het eindexamen, had tot gevolg dat in het vervolgonderwijs universitaire opleidingen studieboeken in die drie vreemde talen konden voorschrijven.

De Mammoetwet introduceerde de vier taalvaardigheden tekstbegrip, luistervaardigheid, schrijfvaardigheid en spreekvaardigheid; door het afschaffen van de vertaling viel de bijdrage voor de taalvaardigheid van de moedertaal weg. Problematischer was dat de mammoetwet niet meer alle drie de traditionele vreemde talen verplicht stelde: de vervolgoopleidingen konden niet langer meer naast Engelstalige studieboeken ook Duitse en Franse studieboeken eisen.

Behoeftedonderzoek

Na de invoering van de Mammoetwet stond het denken over het talenonderwijs niet stil. De keuze voor de vaardigheden getuigde al van meer utiliteitsdenken; in het begin van de jaren zeventig kwam er nadrukkelijk aandacht voor de behoeftkant. De talenkennis moest passen bij de maatschappelijke behoeften.

De overheid nam het initiatief en via de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs ging een team om Maria Oud-de Glas en Jos Claessen van het Instituut voor Toegepaste Sociale wetenschappen (ITS) van de Katholieke Universiteit Nijmegen zich – uiteindelijk twee decennia lang – bezighouden met het vreemde-talenonderwijs. In grootschalige onderzoeken traceerden de sociologen in het midden van de jaren zeventig de behoefte aan moderne vreemde talen bij leerlingen, oud-leerlingen en scholen, bij stafleden en studenten van het wetenschappelijk onderwijs en bij bedrijven en overheidsdiensten.

Diversiteit

De maatschappelijke vraag aan talen werd breed in kaart gebracht. De behoefte aan moderne talen bleek zeer divers te zijn; ook de behoefte aan bepaalde taalvaardigheden binnen een taal kon zeer verschillend zijn; niet iedereen hoefde alle vaardigheden te beheersen (Oud-de Glas en Claessen 1975, Claessen, Van Galen en Oud-de Glas 1978). De bevindingen bleven echter daar waar ze voor bedoeld waren: het beleidsniveau.

Voor de latere Tweede Fase was vooral van belang dat zich in deze onderzoeken de noodzaak van één specifieke deelvaardigheid, de leesvaardigheid in de drie traditionele talen aandienende, als hulpvaardigheid bij universitaire studies. Deze gedachte sloot aan bij de wens om terug te keren naar de tijd dat studieboeken in drie vreemde talen voorgeschreven

konden worden.

Lessenpraktijk en aansluitingsproblematiek

In de tien jaar na het eerste behoefteonderzoek is er sprake van een ware vloed aan afzonderlijke onderzoeken die samen de puzzel vormen van de praktijk van het moderne-vreemde-talen-onderwijs onder de mammoetwet enerzijds en de maatschappelijke behoefte, in casu de wensen van het wetenschappelijk onderwijs anderzijds.

Voor de Veldadvisering voor Leerplanontwikkeling (VALO) bijvoorbeeld beschreef het ITS in twee publicaties de lessenpraktijk van de talen (Van Els en Buis 1987, Buis en Van Els 1987). Aan de andere kant verscheen tot 1989 een achttal studies over de relatie tussen de taaleisen van het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs (Janssen 1988). Kern van de bevindingen was steeds weer het tekort aan vreemde-taalvaardigheid, met name de leesvaardigheid. Deze publicaties bleven buiten het blikveld van de talendocenten in het veld.

Deelkwalificatie

In 1989 dook voor het eerst de term deelkwalificatie op in de titel van een publicatie (Van Dijck en Baks 1989). Een jaar later concludeerde de Adviesraad voor het Voortgezet Onderwijs (ARVO) formeel dat een invoering van deelvakken rond deelkwalificaties, onder andere voor moderne vreemde talen, de kwalificerende functie van havo/vwo voor het hoger onderwijs zou versterken (ARVO 1990). Een voorstel dat de voorzitter van deze raad, Hans van Aalst, al in 1987 tijdens een conferentie in Zeist had gelanceerd. Het idee van deelkwalificaties werd overgenomen door de commissies die de vreemde talen tot hun terrein hadden.

Deelvakken

Binnen de talenwereld stelde in datzelfde jaar 1990 de overheidscommissie Nationaal Actie-programma Moderne Vreemde Talen (NAP-MVT), onder leiding van Theo van Els, vast dat de behoefte aan vreemde-taalvaardigheid in de maatschappij groeide. In de eerste fase van het voortgezet onderwijs waren de drie traditionele talen verplicht, maar de opgedane taalvaardigheid had te weinig praktische gebruikswaarde en was ontoereikend voor het vervolgonderwijs. Omdat er in de bovenbouw te weinig ruimte gezien werd voor de verplichting van drie volledige talen, leek de introductie van deelkwalificaties een uitweg te zijn, voor sommigen als noodoplossing, voor anderen als antwoord op specifieke behoeftes.

De commissie adviseerde om na de invoering van de basisvorming elke leerling in de bovenbouw havo en vwo tenminste de ruimte voor twee vreemde talen te geven: twee hele talen of een hele taal met deelvakken of alleen deelvakken. In deze voorstellen figureerden ook deelvakken Engels. Als Engels een verplicht heelvak voor elke leerling zou worden, zou dat een exclusieve positie voor de Engelstalige literatuur opleveren hetgeen niet wenselijk werd geacht (Van Els 1990).

Draagvlak

Opnieuw verifieerde het ITS onder medewerkers van het academische vervolgonderwijs de noodzaak van leesvaardigheid die uit alle eerdere studies gebleken was. De opleidingen bleven aandringen op het aanbrengen van de verlangde leesvaardigheid: vooral Engels, dan Duits en op de derde plaats Frans. De talendocenten bleken in het aansluitende Delphi-onderzoek van het ITS sterk van mening te verschillen over de deelvakken. Zij hechtten bovendien aan minstens één hele taal. Uit dit onderzoek rolde verder de wenselijke combinatie van deelkwalificaties en daarmee een

drietal deelvakken: leesvaardigheid, de combinatie van de mondelinge vaardigheden luisteren en spreken en een 'restcombinatie' van literatuur en schrijven; deze restcombinatie kon niet zonder een ander deelvak gekozen worden. Ten slotte waren voorstanders van de deeltkwalificaties en de commissie NAP-MVT eensgezind van mening dat er voor deeltkwalificaties geen aparte examenopgaven mochten komen (Willems, Stortelder en Oud-de Glas 1991).

De implicaties van een systeem van deelvakken voor de lespraktijk kwamen in de rapporten niet expliciet aan de orde; de talencommissies onthielden zich van adviezen op het terrein van de inrichting. Bij deeltkwalificaties paste eventueel een modulaire aanpak.

Vernieuwing

Aan het einde van de jaren tachtig werden parallel aan de aansluitingsproblematiek de exameneisen van de mammoetwet met zijn uiterst summier omschreven taalvaardigheden onder de loep genomen. De tendens achter de herziening was de behoefte aan een verdere explicitering van de eisen: de examenstof moest steeds concreter omschreven worden en ook de bekwaamheden van de leerlingen moesten duidelijker gespecificeerd worden. Maatschappelijk gezien verschoof door de internationalisering de aandacht bij de talen naar een actievere kennis.

De Commissie Vernieuwing Eindexamens Moderne Vreemde Talen (CVE-MVT) werkte de eisen inhoudelijk uit. In een nummer van het tijdschrift *Levende Talen* over het nieuwe programma benadrukte de voorzitter Theo van Els de introductie van drie deelvakken en de terugkeer naar de oude situatie dat van studenten, met name aan de universiteiten, normaal verwacht kon worden dat zij vakliteratuur in Engels, Duits én Frans konden lezen (Van Els 1992).

Uit een enquête in 1993 van Landelijke

Pedagogische Centra (LPC) onder alle scholen bleek dat de talendocenten de noodzaak van een aanpassing aan de steeds veranderende maatschappelijke ontwikkelingen onderkenden. Er was wel grote behoefte aan meer informatie over de nieuwe examens, de deelvakken, de profielen en de consequenties voor de praktijk van alledag (NAP-MVT 1995). Dat betekende echter niet dat het idee van deeltalen daarmee op de werkvloer geaccepteerd was.

Eén deelvak

In het kader van de vernieuwing van de Tweede Fase kregen in 1994 zogenaamde vakontwikkelgroepen de opdracht nieuwe examenprogramma's op te stellen. De Vakontwikkelgroep Moderne Vreemde Talen (VOG-MVT) moest zich onder leiding van Martin Thijssen baseren op het werk van de vorige commissie, de CVE-MVT, en zag zich gebonden aan de indeling van drie deelvakken. De VOG-MVT die in hoge mate uit vertegenwoordigers van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (VLLT) bestond bevestigde de gelijkheid qua eisen voor heel- en deelvakkers.

Bij de overheid vochten in dezelfde periode alle schoolvakken om een plaats onder de zon in de Tweede Fase; in een concurrerend veld leek de positie van de talen redelijk. De Vereniging van Samenwerkende Universiteiten in Nederland (VSNU) kwam op voor de deelvakken Frans en Duits leesvaardigheid in het vwo, terwijl het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NAB-MVT) als opvolger van het in 1996 opgeheven NAP-MVT onder leiding van Gerard Westhoff de algemene belangenbehartiging van moderne talen overnam.

Mede door een eerste commentaar van de VLLT op het product van de vakontwikkelgroep koos de overheid uiteindelijk voor slechts één op zichzelf staand deelvak: in het vwo verplicht leesvaardigheid Frans én

Duits en in het havo de verplichte keuze tussen mondelinge vaardigheden Frans of Duits (VLLT 1995).

Deeltaal havo

Aanvankelijk was het verplichte deelvak in het havo niet in het ontwerp voor de Tweede Fase voorzien. Deze ruimte voor meer vreemdetalvaardigheid is in een late fase binnengehaald. Met de keuze in het havo voor de beide mondelinge vaardigheden volgde de overheid een advies in deze van de vakontwikkelgroep. De behoefte aan leesvaardigheid in het hbo was minder urgent en bij een vrije keuze tussen Frans en Duits niet effectief. De mondelinge vaardigheden spraken de havo-leerlingen meer aan, zowel voor vakantie in het buitenland als voor buitenlandse stages. En door niet voor de leesvaardigheid van het deelvak in het vwo te kiezen, werd ook nog eens voldaan aan het verzoek van de overheid om waar mogelijk verschil tussen havo en vwo aan te brengen.

In haar officiële reactie in 1996 onderschreef de VLLT de invulling van het deelvak in het havo voor het hbo vanwege het belang bij direct taalgebruik en het deelvak in het vwo vanwege de noodzaak om in het wetenschappelijk onderwijs materiaal in verschillende talen te kunnen bestuderen. Zij stipuleerde wel dat bij sommige studierichtingen ook het hbo een zeker belang had bij leesvaardigheid en het vwo op zijn beurt bij gespreksvaardigheid in verband met internationale uitwisselingen (VLLT 1996).

Tijdens de veldraadpleging middels conferenties verspreid over het land werd de ratio achter de deeltalen nauwelijks aangevochten. Niet zo-zeer omdat er oorspronkelijk nog veel meer deelvakken voorzien waren en één zelfstandig deelvak acceptabel leek, maar waarschijnlijk omdat dit aspect ondersneeuwde in de grote hoeveelheid nieuwigheden. Niemand voorzag in elk geval schoolorganisatorische of sociale complicaties.

Invoeringsproblemen

Beleidsmakers, scholen en uitgevers beschouwden aanvankelijk de leerlingen met het hele vak als dubbele deelvakkers: die leerlingen volgden enerzijds het verplichte zelfstandige deelvak en anderzijds een tweede aanvullend deelvak. Docenten die voorheen volwaardige examenvakken onderwezen hadden, kregen daarvoor in de plaats massaal éénuursgroepen voor hun neus. De ervaringen met de deeltalen waren ook anderszins niet overdeeld gunstig, met name in het vwo. De specifieke inhoud leidde vaak tot eenvormige en daarmee onaantrekkelijke lessen.

Ook ontstonden er niveaufricties. De studielasttijd bijvoorbeeld voor de vaardigheden luisteren en spreken was voor de leerlingen met het hele vak in het havo niet gespecificeerd. Omdat in het examenprogramma het niveau van de luistervaardigheid voor de hele vakkers identiek was aan dat van de deelvakkers, kregen hele-vakkers in de praktijk dezelfde studielast voor beide vaardigheden toebedeeld. Het organisatorische voordeel voor scholen en uitgevers was dat beide groepen zo samen les konden krijgen. De praktijk keerde de redenering vervolgens om: omdat de hele-vakkers en deelvakkers dezelfde studielast voor luistervaardigheid kregen, konden de deelvakkers nooit hetzelfde niveau bereiken.

De teruggang van de keuze voor het hele vak Frans en Duits sinds het einde van het mammoettijdperk ten slotte ervoeren veel docenten als een achteruitgang van de positie van Frans en Duits in de vernieuwde Tweede Fase.

Remediëring

Het eerste signaal tegen de deeltalen kwam al in december 1999 van protesterende scholie-

ren. En als het aan de staatssecretarisgelegen had, waren de deeltalen al direct ingetoomd zonder dat de positie van Frans en Duits echter op andere wijze versterkt zou worden. In plaats daarvan gaf het ministerie het NAB-MVT de opdracht de problematiek bij de deeltalen te onderzoeken. Dit leidde tot een tweesporenbeleid.

De brochure *Compact & Apart* omschreef negen organisatorische factoren die de werkbaarheid binnen de deeltalen beïnvloedden (NAB-MVT 2001). De titel van de brochure duidde op twee kardinale adviezen voor de schoolorganisatie. Door de hele-vakkers geen twee deelvakken meer aan te bieden maar hen apart te groeperen kon voor die groep het oude heelvak hersteld worden. En door de studielasttijd van de deelvakkers compacter te programmeren – meer uren in een kortere periode – kon het nadeel dat deeltalen tot éénuursvakken waren verworden, worden vermeden.

Om de inhoudelijk saaiheid van de deeltalen te bestrijden entameerde het NAB-MVT de ontwikkeling van een vernieuwende didactiek die het CPS als nascholingsinstelling op het gebied van moderne vreemde talen onder de noemer scenarioprojecten op gang bracht.

Heling

Beide trajecten losten één probleem niet op: het lage percentage leerlingen met het hele vak Frans en Duits. De talendocenten hadden van de vernieuwing van de Tweede Fase juist een versteviging van de positie van moderne vreemde talen verwacht, een belang dat in 2002 ook vanuit Europa gepropageerd wordt.

De onvrede op de werkvloer over de eenzijdigheid van de deeltalen groeide en belangorganisaties zoals de VLLT en met name het NAB-MVT werden bekritiseerd. Het actiecomité Heelmeesters, voortgekomen uit de

internetdiscussiegroep Talendocenten, wees onderwijs in afzonderlijke vaardigheden af en eiste sinds september 2001 de omzetting van ‘deelvak in heelvak’, de verplichte keuze in het vwo tussen een heel vak Frans of Duits in plaats van de twee deelvakken. De intensieve campagne bracht politici, actievoerders en zelfs de belangenbehartigers weer min of meer op één lijn zonder dat daarmee alle tegenstellingen in de talenwereld verdwenen waren.

Oplossing

Naast de druk uit het veld bezegelden twee andere ontwikkelingen vroegtijdig het lot van de deeltalen. De eisen vanuit het vervolgonderwijs, die de aanleiding voor het ontstaan van het deelvak in het vwo vormden, boetten in aan kracht doordat Engels intussen een overheersende positie had verworven. Daarmee werd feitelijk de grond onder het deelvak in het vwo weggetrokken.

De tweede ontwikkeling was algemener van aard. Vooral omwille van organisatorische redenen keert de Tweede Fase op termijn terug naar het oude systeem waarin een kandidaat een vak of helemaal heeft of helemaal niet. De mogelijkheid sinds de invoering van de Tweede Fase dat een scholier een vak ook ten dele kon volgen, komt volgens de nota *Continuïteit en Vernieuwing* in 2005 te vervallen, met instemming van de volksvertegenwoordiging zoals uit de reacties valt op te maken. Wel moet daarvoor de positie van vreemde talen in de vorm van hele talen versterkt worden (Ministerie van OC&W 2002).

Omdat de situatie van de deeltalen die onderdeel zijn van het gemeenschappelijke deel, nijpender is dan van de deelvakken van andere disciplines, mogen de scholen op de aangekondigde revisie vooruitlopen en vanaf augustus 2002 een eigen invulling qua vaardigheden geven aan de deeltalen. Deze ‘kleine hele talen’ zullen vervolgens in 2005

voorgoed verdwijnen bij de algehele renovatie van de Tweede Fase, samen met veel andere deelvakken. Zo vertrekken de deeltalen, vijftien jaar na de lancering van deeltalificaties, met stille trom als antwoord op de diversificatie van taalbehoeftes.

LITERATUUR

ARVO (1990). *De voorbereiding op het hoger onderwijs. Advies over de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs*. Zoetermeer: Ministerie van O&W.

Buis, T. & Els, T. van (1987). De inhoud en vormgeving van het mvt in de bovenbouw van havo en vwo: enkele onderzoeksresultaten. *Levende Talen* 426, 717-723.

Claessen, J., Galen, A. van & Oud-de Glas, M. (1978). *De behoeften aan moderne vreemde talen*. Nijmegen: ITS.

Dijk, M. van & Baks, R., (1989). Kwalificering voor hbo en wo: vakken of deeltalificaties. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs* 1, 21-27.

Els, T. van & Buis, T. (1987). *De praktijk van het onderwijs in moderne vreemde talen*. Enschede: VALO-VT.

Els, T. van (1990). *Horizon Taal. Nationaal actieprogramma moderne vreemde talen*. Zoetermeer: Ministerie van O&W.

Els, T. van (1992). Het nieuwe van de nieuwe examens. *Levende Talen* 471, 227-230.

Janssen, A. (1988). *De aansluiting tussen voortgezet onderwijs en hoger onderwijs: een literatuurstudie van Nederlandse (onderzoeks)literatuur na 1980*. Zoetermeer: Ministerie van O&W.

Ministerie van OC&W (2002). *Continuïteit en vernieuwing in de tweede fase havo/vwo*.

NAP-MVT (1995). *De vernieuwing vernieuwd. Examenprogramma's Frans, Duits en Engels in het Studiehuis*. Den Bosch: KPC.

NAB-MVT (2001). *Compact & Apart, organisatieaspecten van de deelvakken Duits en Frans en hun effect op de werkbaarheid. Een inventarisatie*. Enschede: NAB-MVT.

Oud-de Glas, M. & Claessen, J. (1975). Het omschrijven van gebruik van moderne vreemde talen. *Uitgangspunten voor een vragenlijst ten dienste van onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen. Studies over het onderwijs in de moderne vreemde talen, deel III*. Nijmegen: ITS.

VLLT (1995). *Ledenraadpleging over de voorstellen van de vakontwikkelgroepen. Reactie van het hoofdbestuur voor de coördinatiecommissie vakontwikkelgroepen*. *Levende Talen* 503, 476-480.

VLLT (1996). *De nieuwe eindexamens Nederlands en moderne vreemde talen. Commentaar van het hoofdbestuur aan de staatssecretaris*. *Levende Talen* 509, 236-240.

Willems, M., Stortelder, M. & Oud-de