

# Het talenaanbod in de Tweede Fase: deelvakken als specialisatie

GÉ STOKS

In dit artikel zal ik proberen uiteen te zetten hoe het programma voor de moderne vreemde talen in de Tweede Fase tot stand is gekomen. Over deze materie is in het verleden in *Levende Talen* gepubliceerd, maar bij de eigenlijke invoering zijn docenten pas echt tegen een aantal praktische problemen opgelopen. Met name de invulling van de deelvakken en de afstemming van het deelvak op het hele vak blijkt lastig te zijn. Dit is onder andere gebleken tijdens een studiebijeenkomst die de Vereniging van Leraren in *Levende Talen* in juni 1999 in Utrecht over dit onderwerp organiseerde naar aanleiding van een brief van docenten van het Montessori Lyceum in Amsterdam aan de staatssecretaris, gepubliceerd in *Levende Talen* 540, pagina 361. In die brief uitten zij hun zorgen over de positie van de talen, en dan met name die van de deelvakken in de Tweede Fase. Een verslag van de bijeenkomst naar aanleiding van de brief staat in *Levende Talen* 541, pagina 461-463. Die brief en genoemde bijeenkomst zijn mede aanleiding geweest om in dit en volgende nummers van *Levende Talen Tijdschrift* aandacht te besteden aan de didactiek van de deelvakken. Ik zal eerst een korte terugblik geven op de maatschappelijke context waarin de beslissingen over het talenaanbod in de Tweede Fase zijn genomen. Daarna wil ik de moge-

lijke alternatieven de revue laten passeren, maar daarbij wel concluderen dat de gekozen optie de beste is. In het derde deel van het artikel houd ik een pleidooi voor een positieve benadering van de deelvakken, die ik liever specialisatie noem. Vanuit een taaloverstijgend perspectief probeer ik aan te tonen dat onze leerlingen met een heel behoorlijke talenkennis het onderwijs verlaten. In het laatste deel van het artikel ga ik in op een paar praktische problemen die te maken hebben met het vaststellen van de gewenste niveaus van taalvaardigheid en met te verwachten problemen, die havo-leerlingen kunnen krijgen als ze doorstromen naar het vwo.

## De voorgeschiedenis

De beslissing om tot het huidige talenaanbod in de Tweede Fase te komen is zo'n tien jaar geleden tot stand gekomen. Aan het eind van de jaren tachtig bereidden de landen van de Europese Unie zich voor op wat toen het magische jaar 1992 was. In dat jaar zouden de grenzen open gaan en zou er één grote Europese interne markt komen. Er was de nodige onzekerheid over de concurrentiepositie van Nederland en men vreesde dat de Nederlandse export in gevaar zou kunnen komen. De talenkennis waar Nederlanders bekend om stonden zou in de jaren sinds de

invoering van de Mammoetwet aan het eind van de jaren zestig achteruit zijn gegaan. Vóór de invoering van de Mammoetwet hadden namelijk alle abiturienten van hbs en gymnasium drie talen in het examenpakket. Sinds de invoering van havo en vwo was dat tot één verplichte moderne vreemde taal beperkt, in de praktijk vrijwel altijd Engels. Daarnaast kozen leerlingen natuurlijk wel andere talen in hun vakkenpakket, maar bij de overheid, het bedrijfsleven en het hoger onderwijs had men de indruk dat het met de talen allemaal hard achteruit was gegaan.

Naar aanleiding hiervan organiseerde het Ministerie van Buitenlandse Zaken in 1988 de grote conferentie 'Grenzen open! Monden dicht?'. Tijdens die conferentie mocht iedereen zijn mening naar voren brengen. Aan het eind deed prof. dr. Th. van Els het voorstel om de behoefte aan talenkennis en het bestaande aanbod eens goed in kaart te brengen. In de loop van de dag waren er allerlei veronderstellingen uitgesproken, maar eigenlijk was er geen goed onderzoek op basis waarvan beslissingen genomen zouden kunnen worden. Uit dit voorstel ontstond het Nationaal Actie Programma voor de Moderne Vreemde Talen, dat nationaal, maar ook internationaal veel aandacht heeft getrokken.

In dat nationaal actieprogramma 'Horizon Taal' (Van Els 1990) werd onder andere aanbevolen meer dan één taal in het curriculum voor het havo/vwo op te nemen, waarbij tevens sprake was van deelkwalificaties. Alleen Engels zou onvoldoende zijn en voor studenten in het wetenschappelijk onderwijs zou het zeer gewenst zijn als zij academische teksten in het Frans en Duits zouden kunnen lezen. Voor havo-leerlingen zou een tweede vreemde taal naast Engels wenselijk zijn. Daarnaast werd voorgesteld het talenaanbod in het voortgezet onderwijs te beperken tot Engels, Duits en Frans, eventueel aan te vullen met Spaans of één van de nader aan te duiden etnische groepstalen (Van Els 1990).

Vervolgens ontwikkelde de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Moderne Vreemde Talen havo en vwo 1992 onder leiding van Van Els die ook het Nationaal Actieprogramma leidde, in 1994 een examenprogramma en legde daarin niveaus van taalvaardigheid vast. Deze niveaus zijn vervolgens door de vakontwikkelgroep moderne vreemde talen, die het examenprogramma moderne vreemde talen in de Tweede Fase ontwikkelde, overgenomen.

Toen het algehele programma voor de Tweede Fase werd ontwikkeld stond men voor de vraag hoe men voldoende aandacht aan de talen zou kunnen schenken. Meer talenkennis paste binnen de uitgangspunten van de Tweede Fase, waarin een breder pakket van kennis en vaardigheden gewenst was. Leerlingen met een A-pakket zouden door middel van algemene natuurwetenschappen hun horizon in de richting van de B-vakken kunnen verbreden en leerlingen met een B-pakket zouden datzelfde in de richting van de A-vakken kunnen doen door meer talen dan alleen Engels te leren en door bijvoorbeeld een vak als CKV te volgen. Daarnaast was uit onderzoek in het kader van het Nationaal Actieprogramma duidelijk geworden dat er behoefte was aan een bredere talenkennis.

#### *De talen in de Tweede Fase*

Goede kennis van het Engels is in Nederland onomstreden. Inmiddels leren kinderen zoveel Engels buiten de school om, dat men van mening was dat in de Tweede Fase volstaan kon worden met een studielast van 400 uur. Dat is 20% minder dan de tijd die beschikbaar is voor de leerlingen die Frans en Duits in het profiel kiezen. Tegen deze relatief beperkte omvang van de studielast is weinig protest aangetekend en ik meen te mogen constateren dat men dit aantal uren in het algemeen wel redelijk acht om de eindtermen van het examen te halen.

Het was echter ook duidelijk dat het niet reëel zou zijn een gelijke studielast voor

Frans, Duits of een andere vreemde taal in de Tweede Fase voor alle leerlingen verplicht te stellen. Men koos voor een studielast van 320 uur op het vwo voor Frans en Duits en 160 uur voor de havo voor een tweede moderne vreemde taal, in de praktijk meestal Frans of Duits.

De beschikbare studielast voor de talen had theoretisch ook anders verdeeld kunnen worden. Ik noem een paar mogelijkheden voor het vwo, uitgaand van een beschikbare studielast voor Engels, Frans en Duits in het verplichte deel, het kerncurriculum van de Tweede Fase, dat door alle leerlingen gevolgd moet worden. Een soortgelijke redenering kan gevolgd worden voor het havo, maar in het kader van dit artikel beperk ik mij tot het vwo.

Totaal beschikbaar op het vwo: 720 uur (400 uur Engels, 160 Frans, 160 uur Duits)

1. Gelijke studielast voor de drie talen: 240 uur per taal
2. Gelijke studielast voor 2 talen: 360 uur voor Engels en Frans of Duits
3. 400 uur voor Engels en 320 uur voor een tweede moderne vreemde taal, derde taal optioneel
4. 400 uur Engels en 160 uur Frans/Duits à la 4 vwo (dus lager niveau voor 4 vaardigheden)

Er zijn nog een paar opties mogelijk, maar laten we nu de argumenten voor de gemaakte keuze bezien en de voor- en nadelen van de mogelijke varianten bekijken.

*Optie 1: gelijke studielast voor de drie talen.*

Dit zou in principe mogelijk zijn geweest, al zou het aantal uren voor Engels dan wel erg gering zijn geworden als men bedenkt dat het de belangrijkste moderne vreemde taal in het

curriculum is en er ook nog tijd voor literatuur uit die studielast gehaald moet worden. Voor Frans en Duits zou een focus op één of twee vaardigheden nodig zijn gebleven, omdat men anders niet een voldoende hoog niveau voor het lezen van teksten op de universiteit kan halen.

*Optie 2 en 3: studielast voor twee talen.*

Als de leerlingen een keuze hebben tussen Frans of Duits als tweede moderne vreemde taal op het vwo kan het hoger onderwijs nog steeds niet uitgaan van het gegeven dat alle studenten voldoende leesvaardig zijn om academische teksten te lezen. Sommigen hebben Duits gehad, anderen Frans. Het gaat juist om het feit dat deze talen in het kerncurriculum, het algemeen deel, voorkomen, en daarom is het van belang dat alle leerlingen beide talen, Frans én Duits, leren.

*Optie 4: 4-vwo programma.*

Men had voor de tweede en derde vreemde taal op het vwo kunnen volstaan met een lager niveau voor alle vaardigheden bij een studielast van 160 uur. Voor alle vaardigheden een niveau op 4 vwo. Dat was echter minder zinvol geweest. In Nederland wordt in het algemeen na het voortgezet onderwijs niet veel meer gedaan aan talenonderwijs in de opleidingen. Uitzonderingen zijn heao's en opleidingen waar je de taal specifiek gaat studeren. Het is dus nodig dat een eindniveau wordt behaald dat door de lerende als zinvol en nuttig wordt ervaren. Daarom is besloten het bestuderen van Frans en Duits op het vwo te richten op het ontwikkelen van met name de leesvaardigheid. Dit vooral met het oog op vervolgstudies in het wetenschappelijk onderwijs.

Op de website van de Vereniging van Leraren in Levende Talen <<http://www.levendetalen.nl>> is een discussie geweest aan de hand van de stelling: 'leerlingen hebben een betere talen-

kennis als ze naast Engels deelvakken leesvaardigheid Frans en Duits volgen dan wanneer ze deze talen na de onderbouw mogen laten vallen.' Het aantal reacties was weliswaar vrij beperkt, waarschijnlijk ook omdat het de eerste keer was dat de VLLT een discussie op de website organiseerde, maar de voorzichtige conclusie was wel dat de vernieuwing als een verbetering wordt gezien.

#### *Deelvak of specialisatie?*

De term deelvak is in de context van de Tweede Fase eigenlijk ongelukkig gekozen, omdat het een deficiëntie impliceert: je hebt 'maar' het deelvak en niet het hele vak gedaan. In de Engels- en Franstalige literatuur wordt ook de term *partial competence* of *compétence partielle* gebruikt. In de regelgeving is er nu ook sprake van Duits/Frans 1 en Duits/Frans 2, maar in de wandelgangen is toch vaak sprake van het deelvak. Je kunt echter ook uitgaan van een specialisatie na een basisprogramma. Op het vwo is er dan een specialisatie in de richting van leesvaardigheid, nadat je al een basiscompetentie in de andere vaardigheden hebt behaald. Op de havo geldt dan *mutatis mutandis* hetzelfde voor spreken/luisteren: na het basisprogramma ga je deze vaardigheden speciaal ontwikkelen.

Het is mijns inziens ontzettend belangrijk dat deze boodschap ook bij leerlingen goed overkomt. Je kunt natuurlijk zeggen dat je Engels op een adequaat niveau hebt gedaan en bij Frans en Duits 'alleen maar' lezen, maar je kunt ook eens nagaan welk competentieprofiel een Nederlandse leerling heeft als hij/zij het voortgezet onderwijs verlaat. En dan gaat het om een competentieprofiel dat alle leerlingen minimaal hebben. Er zijn weinig landen in Europa waar leerlingen met zo'n breed competentieprofiel de school verlaten. Binnen het vwo-competentieprofiel hebben leerlingen een hoog niveau aan leesvaardigheid in drie moderne vreemde talen.

Daarnaast beheersen ze Engels op een heel hoog niveau, maar hebben ze ook een basiscompetentie voor Frans en Duits. Voor leerlingen op de havo geldt eveneens, dat zij een hoog niveau voor alle vaardigheden in Engels hebben, maar daarnaast een basiscompetentie in nog twee talen en een heel behoorlijk niveau aan mondelinge taalvaardigheid in een tweede moderne taal die ze bijvoorbeeld bij stages in het buitenland goed kunnen gebruiken. Voor beide groepen leerlingen geldt bovendien dat het gemakkelijker zal zijn die talen later weer op te pakken als ze deze nodig hebben. En je hebt ze niet alleen nodig voor het lezen van wetenschappelijke teksten, maar ook als je in het kader van de internationalisering van het hoger onderwijs naar het buitenland wilt. Je keuzemogelijkheden zijn zoveel groter als je behalve Engels nog twee andere talen beheerst. In het buitenland spreekt men dan ook graag van een *plurilingual competence* of een *compétence plurilingue*, die de leerlingen aan het eind van hun schoolcarrière hebben verworven en die tevens de basis vormt voor verder leren.

#### *Aanpak*

Het is een misverstand dat je bij een deelvak of specialisatie alleen die betreffende vaardigheid zou mogen/moeten oefenen. Hierover is ook binnen de vakontwikkelgroep gesproken (zie bijvoorbeeld Stuurgroep Profiel Tweede Fase 1995, 10). Er zijn voorbeelden van een verdeling van de studielast gepubliceerd waaruit blijkt dat het nooit de bedoeling is geweest dat er bij het deelvak spreken/luisteren geen boek of tekst gelezen zou worden of dat bij een deelvak lezen de taal niet mondeling gebruikt zou mogen worden.

Tot op zekere hoogte ontwikkelen vaardigheden zich parallel of, anders gezegd, er is sprake van algemene taalverwerving. Als je bijvoorbeeld een bepaald woord leert doe je dat niet voor een bepaalde vaardigheid. Daarom is het belangrijk de algemene vaar-

digheid te blijven ontwikkelen en is het ook buitengewoon nuttig de doeltaal als voertaal in de klas te gebruiken ook als het om het deelvak lezen gaat. Daarmee wordt de blootstelling aan de taal geïntensiveerd, hetgeen de taalvaardigheid en dus ook de leesvaardigheid ten goede komt. Hetzelfde geldt voor de specialisatie spreken/luisteren op de havo. Alsof het niet ontzettend goed zou zijn schriftelijke voorbeeldteksten te laten lezen. Ik betreur het dan ook ten zeerste dat het Cito heeft gemeend bij de luistertoetsen voor de leerlingen die spreken/luisteren volgen op de havo de vragen in het Nederlands te moeten stellen (Van Thiel 1999), omdat die leerlingen immers niet zouden hoeven te lezen. Het terugslageffect hiervan is dat de vreemde taal bij deze toetsen, die vaak als oefenmateriaal worden gebruikt, weer minder gebruikt wordt en dat er dus weer minder mogelijkheden zijn voor taalverwerving.

Je hoeft niet alleen te lezen, je hoeft niet alleen te spreken en te luisteren. Natuurlijk krijgt de betreffende vaardigheid de meeste aandacht omdat je daar examen in doet, maar de eenzijdige invulling die er nu in sommige scholen aan wordt gegeven moet wel haast tot motivatieverlies bij leerlingen leiden.

#### *Invoeringsproblemen*

Het is inmiddels wel bekend dat er problemen zijn bij de invulling van de deelvakken. In veel scholen zijn erg ongelukkige keuzes gemaakt en heeft men een deelvak, c.q. een specialisatie, die zich bij uitstek leent voor een meer individuele, minder klassikale behandeling tot een één-uursvak in de 4e en 5e klas gemaakt. Daarbij kan het heel anders (zie bijvoorbeeld Stoks 1996). Ook schijnt het nogal eens voor te komen dat docenten gewoon het oude 4 vwo-programma aanbieden en het programma niet of nauwelijks op het examenprogramma hebben afgestemd.

Het is verder te betreuren dat het te bereiken niveau niet goed gespecificeerd is. Voor

leerlingen die het hele vak volgen geldt hetzelfde niveau als voor leerlingen die alleen de specialisatie lezen of spreken/luisteren volgen. Weliswaar mag de specialisatie worden afgesloten met een schoolexamen, maar als men het examenprogramma serieus neemt zou dat hetzelfde niveau moeten hebben als het hele programma. Toch hebben leerlingen die het hele vak hebben gevolgd veel meer uren gehad. Die uren hebben weer bijgedragen aan de ontwikkeling van de algemene taalvaardigheid. Ze hebben daardoor bijvoorbeeld meer woorden geleerd en kunnen waarschijnlijk ook beter lezen. Bij het ontwikkelen van het examenprogramma is daar binnen de vakontwikkelgroep wel op gewezen, maar omdat het uitgangspunt was een systeem met vier niveaus van taalvaardigheid, zou het verlagen van het niveau voor de vwo-leerlingen die niet het hele vak volgen betekend hebben dat ze op hetzelfde niveau zouden uitkomen als leerlingen die op de havo het hele vak volgen. Dat zou weer tot gevolg hebben dat de universiteiten zouden klagen dat die leerlingen 'slechts' het havo-niveau zouden hebben.

Bij de herziening van de examens zou het goed zijn als er een andere manier van niveau-beschrijven zou worden gehanteerd. Sinds het verschijnen van het examenprogramma is het zogenaamde Europees Referentiekader verschenen, waarin zes gestandaardiseerde niveaus van taalvaardigheid zijn gespecificeerd. Over dit referentiekader is in *Levende Talen* van mei 1999 een artikel verschenen (De Jong & Stoks 1999). Tijdens een conferentie op het ministerie van OC&W in maart 1999 heeft de staatssecretaris gezegd dat zij graag ziet dat de Nederlandse schoolniveaus gerelateerd worden aan die Europese niveaus. Als dat gedaan wordt, kan men, ook op grond van empirische gegevens, de niveaus voor zowel de leerlingen die het hele vak volgen als voor diegenen die alleen de specialisatie volgen opnieuw definiëren. Daarbij zouden dan ook nog taalspecifieke niveauverschillen, bijvoor-

beeld tussen Frans en Duits meegenomen kunnen worden. Een competentieprofiel van een vwo-leerling gespecificeerd in termen van dat Europees Referentiekader zou er dan als volgt uit kunnen zien (figuur 1).

	Engels		Frans		Duits	
	le	schr	le	schr	le	schr
C2						
C1	x	x				x
B2			x			
B1		x	x			x
A2			x	x	x	x
A1						

Figuur 1: Voorlopig competentieprofiel vwo-abituriënt

Overigens zijn de niveauaanduidingen in dit schema volstrekt tentatief. Ze zullen nader onderbouwd moeten worden in een onderzoeksproject dat later dit jaar zal worden uitgevoerd en bouwstenen moet leveren voor de eventuele herziening van de examenprogramma's in 2003.

#### Doorstroming havo-vwo

Een ander probleem dat opgelost moet worden is dat van de leerlingen die van havo naar vwo doorstromen. Die hebben een specialisatie spreken/luisteren in een tweede vreemde taal gehad. Voor hen zal het niet moeilijk zijn voor die taal het gewenste niveau bij lezen op het vwo te halen (mits zij Frans of Duits en niet een andere vreemde taal op de havo hebben gekozen). Blijft het probleem van de derde taal, die de leerlingen dan twee jaar niet gevolgd hebben en die ze dan na slechts 160 uur studielast op vwo-niveau moeten afsluiten. Wellicht dat dit met verschuiving van studielast mogelijk is, waarbij bijvoorbeeld een deel van de studielast van Engels en een deel van de studielast van de op de havo gevolgde

tweede vreemde taal gebruikt kan worden om de inhaalslag voor de derde vreemde taal te maken. Concrete ervaringen met dit probleem zijn er nog niet, omdat er nog geen leerlingen zijn doorgestroomd, maar er dient wel aandacht voor dit probleem te zijn.

#### Besluit

In dit artikel heb ik geprobeerd aan te geven dat het actuele talenaanbod in de Tweede Fase de minst slechte optie is. Er zijn alternatieven en de lezer hoeft het met mijn conclusies niet eens te zijn. Ik ben van mening dat wij onze leerlingen met een heel behoorlijke talenkennis van school kunnen laten gaan. Daarbij is het wel ontzettend belangrijk dat we ons talenprogramma attractief vormgeven, met een moderne didactiek, gebruik van technologische hulpmiddelen en alles wat daarbij komt kijken. De examenprogramma's voor de Tweede Fase bieden alle mogelijkheden daartoe. Die mogelijkheden moeten wij als talen-docenten ook grijpen. Als ik lees hoe sommige docenten ageren tegen het programma voor de talen in de Tweede Fase, dan vrees ik dat zij bezig zijn de poten onder hun eigen stoel uit te zagen. Meer zit er voor de talen in de Tweede Fase momenteel niet in. Uit het onderzoek van het PMVO in december 1999 (PMVO 1999) gaven jongeren aan dat wat hun betreft de deelvakken Frans en Duits geschrapt mogen worden. Dat zouden ze niet zeggen als die vakken op een aantrekkelijke manier gegeven zouden worden. Jongeren kiezen een taal niet omdat de exportpositie van Nederland bedreigd wordt, maar omdat het vak op een aantrekkelijke en interessante manier wordt gegeven. Aan ons talendocenten om deze uitdaging op te pakken.

#### LITERATUUR

Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Moderne Vreemde Talen havo en vwo (1992). Eindrapport, Arnhem: Cito.

- Council of Europe (1997). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: Council of Europe.
- Els, T.J.M. van (1990). *Horizon Taal, Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Hest, E. van, e.a (1990). *Vreemde talen in de markt, onderzoek naar vraag en aanbod in het kader van Horizon Taal, Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Jong, J. de & Stoks, G. (1999). Twee nieuwe Europese instrumenten voor het moderne vreemde talenonderwijs: een Europees Referentiekader en een Taalportfolio. *Levende Talen* 540, 325-331.
- Mulder, H. & Stoks G. (1996). *Frans - Duits: Voorlichtingsbrochure havo-vwo, inclusief examenprogramma's*. Enschede : SLO
- PMVO (1999). *Kort onderzoek naar de overbelastingproblematiek in de Tweede Fase onder leerlingen van 15 scholen*. Den Haag: PMVO.
- Stoks, G. (1996). Zelfstandig leren bij moderne vreemde talen in de Tweede Fase. *Levende Talen* 510, 317-320.
- Stuurgroep Profiel Tweede Fase (1995). *Advies Examenprogramma's havo en vwo. Moderne Vreemde Talen*. SLO: Enschede.
- Thiel, J. van (1999). De luistertoetsen moderne vreemde talen vanaf 2000. *Levende Talen* 544, 637-638.