

# Deelvakken Frans en Duits leesvaardigheid gered, nu de invulling nog

HETTY MULDER

*In de nieuwe eindexameneisen voor de bovenbouw van havo en vwo worden voor het eerst in de Nederlandse geschiedenis bij de talen deelvakken onderscheiden. In dit artikel wordt kort ingegaan op het hoe en waarom van die deelvakken, maar vooral op een mogelijke inhoud en organisatie ervan in de praktijk. Wat moeten leerlingen eigenlijk kunnen aan het einde van hun 160 uur studielast, hoe kunnen ze dat het best realiseren, hoe kan de school dat het best organiseren en wat kan of moet de rol van de docent daarbij zijn? Hoe kun je de leertijd zo effectief mogelijk laten besteden? Want zoveel is wel duidelijk: als we onze vakken als deelvak willen behouden, zullen we er zelf de komende jaren iets moois van moeten maken.*

## *Waarom een deelvak leesvaardigheid?*

Veel vakken hebben in de nieuwe Tweede Fase tijd moeten inleveren, omdat het aanbod aan vakken in die Tweede Fase bewust vergroot is. Het doel was immers om, na een periode van (standaard) zes vakken havo en zeven vakken vwo te komen tot een breder aanbod en bredere vorming van deze leerlingen. Binnen het nieuwe totaalaanbod in de Tweede Fase, en binnen de nieuwe structuur - uitgaande van studielast, met een algemeen deel en een profieldeel - moest er gekozen worden voor een verantwoord talenaanbod. Hierover vindt u

ook informatie in het artikel van Gé Stoks elders in dit nummer. Op het vwo speelde vooral de behoefte aan leesvaardigheid van de zijde van de universiteiten een grote rol bij het bepalen van het deelvak. Het wetenschappelijk onderwijs wil zijn studenten naast Engelstalige literatuur ook Duits- en Franstalige studieteksten kunnen voorleggen. Aan deze wens, vertolkt door de VSNU (Verenigde Samenwerkende Nederlandse Universiteiten) is tegemoet gekomen door de introductie van een verplicht deelvak leesvaardigheid Frans-1 en Duits-1 voor alle vwo-leerlingen. Om het vervolgonderwijs de zekerheid te bieden dat alle leerlingen leesvaardigheid Duits en Frans gedaan hebben, moeten beide deelvakken aangeboden blijven. Dit was ook de inzet van de protestreactie tegen het voornemen van de staatssecretaris in december 1999 om een van deze deelvakken facultatief te maken. De eisen die bij de deelvakken Frans-1 en Duits-1 aan het niveau van leesvaardigheid gesteld worden zijn dezelfde: niveau vier van de bijlage zoals die vermeld staat in de Examenprogramma's profielen vwo/havo (CFI 1998). Of die eisen echter in een programma dat grotendeels los staat van de andere vaardigheden ook gehaald kunnen worden, daarover is empirisch nog niets bekend. Dit artikel doet daar dan ook slechts

exploratieve uitspraken over, die de komende drie jaar getoetst zouden moeten worden.

*Eindtermen voor het deelvak leesvaardigheid*  
De eindtermen leesvaardigheid voor de deelvakken Frans-1 en Duits-1 (CFI 1998) zijn dezelfde als die voor leesvaardigheid in het hele vak (Frans-1&2 en Duits-1&2):

*Eindtermen leesvaardigheid (vwo)*

- Aangeven of een tekst, gegeven een bepaalde informatiebehoefte, relevante informatie bevat en, zo ja, welke.
- De hoofdgedachte van een tekst dan wel van delen van een tekst aangeven.
- De betekenis van belangrijke elementen van een tekst aangeven.
- Onderdelen van een tekst benoemen en het verband tussen delen van een tekst aangeven.
- Op grond van de tekst conclusies trekken met betrekking tot beoogd publiek, taalgebruik en schrijfdoel(en), als ook opvattingen en gevoelens van de auteur.

Hierbij wordt als aanvulling nog gezegd dat het bij deze eindtermen teksten betreft die 'gelezen worden in het kader van sociale contacten, persoonlijke behoeften en studie' en dat van de kandidaat wordt verwacht 'dat hij zijn leesstrategieën afstemt op de verschillende leesdoelen'. Daarnaast zijn er nog drie handelingsdoelen die de leerling naar behoren moet hebben gedaan.

*Handelingsdoelen leesvaardigheid (vwo)*

- ruime ervaring opdoen met het extensief lezen van vlot leesbare teksten;
- ervaring opdoen met de techniek van het samenvatten als strategie om een tekst aan te pakken;
- bij het verwerven van informatie een aantal malen gebruik gemaakt hebben van toepassingen van ICT.

Het verschil met leerlingen die het hele vak doen zit niet in de eindtermen en handelingsdoelen maar in het feit dat de deelvakkers de eindtermen afsluiten in een schoolexamen, en de heelvakkers in een Centraal examen (CE); dat de afsluiting van de deelvakkers op een eerder tijdstip kan plaats vinden en dat de heelvakkers natuurlijk steun hebben van andere vaardigheden en meer contacttijd. Daardoor is er het een en ander te zeggen over het te bereiken verschil in eindniveau. In het verleden is er door de vakontwikkelgroep MVT voor gepleit om ook het deelvak met een CE af te sluiten, maar dan op een ander, vastgesteld niveau dat tussen dat van havo en vwo in zou liggen. Dit zou beter zijn voor de status van het deelvak. Dit voorstel heeft het destijds niet gehaald. Wat betreft de afsluiting was in de oorspronkelijke maatregelen vastgelegd dat dit niet eerder dan aan het begin van het zesde leerjaar mocht gebeuren. De argumenten hiervoor waren (en zijn): hoe langer je met een taal bezig bent, des te hoger het niveau van taalvaardigheid, hoe meer kennis van de wereld, des te meer inlevings- en abstractievermogen (bij een 16-jarige toch duidelijk anders dan bij een 18-jarige) en dus: betere resultaten oftewel een hoger niveau van leesvaardigheid. Die maatregel rond het tijdstip van afsluiting is in de laatste wijzigingsmaatregelen van de staatssecretaris losgelaten. Scholen mogen nu zelf beslissen wanneer ze het deelvak leesvaardigheid willen afsluiten. Gezien de bovenstaande argumenten lijkt het echter sterk aan te bevelen dit deelvak zeker niet te vroeg af te sluiten. Om organisatorische redenen kan dat misschien wel wenselijk zijn, maar om inhoudelijke juist niet. Het is aan te bevelen het deelvak niet vóór het einde van het vijfde leerjaar af te sluiten. Dan kan de studielast van 160 uur ook mooi over twee jaar verdeeld worden en wordt waarschijnlijk het hoogste niveau gehaald. Het is immers wel de bedoeling dat er naar een zo hoog mogelijk niveau van leesvaardigheid gestreefd wordt,

dat zoveel mogelijk in de buurt komt van dat van de heelvakkers. Anders wordt het einddoel, het kunnen lezen van (wetenschappelijke) artikelen in het vervolgonderwijs, uit een vakgebied waarin men over voorkennis beschikt, niet gehaald. In hoeverre dit gaat lukken, zullen de eerste lichten nieuwe vwo-ers moeten laten zien. Het zou interessant zijn dit niveau te gaan onderzoeken en te vergelijken met het niveau van de heelvakkers.

Een voorbeeld van het soort (populair) wetenschappelijke teksten, met bijbehorende leesmodules dat in een deelvak leesvaardigheid Frans niet zou misstaan, is te vinden in een oude SLO-publicatie (Mulder 1992). Hier was in feite al sprake van een soort deelvak *avant la lettre*.

*De eindtermen leesvaardigheid in leergangen*  
Hoe stellen we ons het realiseren van de eindtermen en de handelingsdoelen voor leesvaardigheid concreet voor? Een goede manier om naar concretisering van eindtermen te kijken is het bladeren in nieuwe leergangen. De meeste zijn er heel goed in geslaagd om voor leerlingen aantrekkelijke invullingen te geven aan de eindtermen. In de meeste nieuwe leerboeken zien we een grote variëteit aan leesteksten, zoals die ook in de bijlage bij de examenprogramma's genoemd worden. Deze teksten zijn meestal in de originele lay-out en op een authentieke manier weergegeven en voorzien van een veelheid aan gevarieerde opdrachten. Sommige leerboeken groeperen teksten rond thema's; andere sorteren meer op interesses die bij een bepaald profiel te verwachten zijn. Sommige leesopdrachten bij de teksten lijken nog wel erg veel op toetsen: de leerling moet de tekst lezen en daarna open of gesloten vragen beantwoorden. Maar de meeste leerboeken bevatten ook leesstrategische oefeningen, al dan niet gecondenseerd in een soort minicursus aan het begin van het boek. Bij leesstrategische opdrachten moeten

leerlingen juist ook eigen vragen aan de tekst leren stellen en daar gericht een antwoord op zoeken, terwijl ze daarbij expliciet worden aangespoord om hun eigen voorkennis in te zetten en de aard en de structuur van de tekst te achterhalen en te gebruiken. Soms is het aanbod aan leesstrategische oefeningen wat weinig gevarieerd en beperkt tot de meest bekende strategieën: voorspellen vanuit de titel, woorden raden, een schema invullen. Maar een aantal leergangen gaat ook duidelijk verder en pakt de leesstrategische opdrachten grondig aan (zie voor suggesties van effectieve leesstrategieën: Bimmel 1999 en Mulder 1996). Alle vijf de eindtermen komen in de meeste leergangen regelmatig aan bod, hoewel de eerste eindterm (zie het eerste kader hierboven) nog wel eens problemen oplevert en tekort gedaan wordt.

#### *De handelingsdoelen leesvaardigheid en de recente maatregelen*

Met de handelingsdoelen is het wat anders gesteld. Door het karakter van twee van de handelingsdoelen is het lastig om die in een boek te concretiseren. Het samenvatten als manier om een tekst efficiënt aan te pakken is nog wel in een boek te concretiseren maar bij het extensief lezen van vlot leesbare teksten en het raadplegen van digitale bronnen moet toch de individuele keuze van de leerling een rol spelen. Wat voor de één vlot leesbaar is, is dat nu eenmaal niet voor de ander. En het soort digitale bronnen dat een leerling voor nuttig gebruik zou kunnen raadplegen kan bijvoorbeeld sterk afhangen van het profiel waarvoor hij gekozen heeft of zijn persoonlijke interesse. Daarbij komt dat de recente maatregelen van de staatssecretaris aangeven dat er, om overbelasting van leerlingen en docenten te voorkomen, desgewenst gekozen mag worden voor één handelingsdoel per taalvaardigheidsdomein. Mijn indruk is dat deze maatregel de problemen van docenten en leerlingen niet echt oplossen. Moeten we

nu de samenvattingsopdrachten uit het boek overslaan? Of leerlingen voor de keuze van hun teksten verbieden gebruik te maken van moderne media? Ervan afzien leerlingen ruime ervaring te laten opdoen met het extensief lezen van vlot leesbare teksten zou helemaal verkeerd uit kunnen pakken, omdat hiermee juist de meeste leeservaring wordt opgedaan en een groot deel van de vocabulaireverwerving langs deze weg plaats vindt (zie hiervoor onderzoek van Stanovich 1980, 1981 en van Carr & Levy 1990). U merkt het al, ik zou uit deze drie handelingsdoelen geen zinnige keuze van één, en ook niet van twee, kunnen maken.

Dat geldt overigens ook voor één van de andere, recente verlichtende maatregelen. Als een school (lees: sectie/docent) in de komende drie jaar bepaalde eindtermen uit het deelvak niet haalt binnen de gestelde 160 uur, mag hij die laten zitten. Ik zou bij de vijf eindtermen voor leesvaardigheid echter niet kunnen aangeven welke eindterm ik mijn leerlingen dan maar zou schenken. De eindtermen voor deze vaardigheid zijn zo nauw met elkaar verweven dat het laten schieten van een eindterm niet hard te maken is, en zeker niet verkoopbaar in termen van tijdswinst voor de leerling.

De conclusie uit het bovenstaande is, dat er voor de invulling van de deelvakken Frans-1 en Duits-1 leesvaardigheid heel goed te werken is met de nieuwe leergangen die op de markt zijn, maar dat er binnen die leergangen soms wat gekozen, geschrapt en toegevoegd moet worden en dat de docent op het gebied van de handelingsdoelen in ieder geval voor een deel nog zelf aan de gang moet om de leerlingen een volledig aanbod te doen waaruit ze kunnen kiezen.

#### *Invulling van het deelvak leesvaardigheid – de huidige situatie*

Een kort en beperkt eigen onderzoekje in mijn omgeving liet zien dat er in de scholen op dit moment, wat de deelvakken Frans en

Duits betreft, een aantal organisatorische varianten voorkomt. Op de meeste scholen zijn er (nu nog) aparte groepen voor deelvakkers en heelvakkers op het vwo. Alleen op scholen die een klein vwo hebben, zitten deze leerlingen bij elkaar in de klas. Wanneer de deelvakkers echter hun deelvak eerder gaan afsluiten dan begin 6 vwo, een mogelijkheid die nu sinds kort open ligt, zou deze situatie wel eens kunnen veranderen.

Wat betreft de verdeling van de studielast zijn er ook varianten. De meeste scholen werken met één contactuur per leerjaar en hadden gepland om het deelvak vroeg in vwo 6 af te sluiten. Er zijn echter ook scholen die in 4 vwo helemaal geen Frans en Duits deelvak doen, pas in de vijfde daarmee beginnen en dan aan het eind van 6 vwo, net voor de CE's, afsluiten. Tenslotte zijn er ook nog scholen die met een half jaar lezen Frans met twee contacturen per week werken, gevolgd door een half jaar Duits via dezelfde formule.

Inhoudelijk gezien lijkt het erop dat de meeste scholen ervoor gekozen hebben om zich in hun programma voor Frans en Duits te laten leiden door een nieuwe Tweede Faseleergang, zowel voor het hele vak als voor het deelvak. Daar is ook helemaal niets op tegen. Het is echter wel zo dat dergelijke leerboeken meestal een behoorlijk maximale invulling geven aan het programma, waardoor er vaak niet veel tijd en ruimte overblijft voor eigen keuzes door leerlingen. Omdat uitgevers in ieder geval niet het verwijt willen krijgen te weinig te bieden, ligt er zeker ook een taak voor de docent om verantwoorde keuzes binnen een leergang te maken. En zeker wat betreft de handelingsdoelen kunnen we, zoals ik hierboven aangaf, niet om de eigen keuzes van leerlingen heen, daarbij begeleid en ondersteund door de docent.

Op de toetsing in de scholen kreeg ik in mijn kleine enquête nog niet zoveel zicht. Over het algemeen worden de toetsen gebruikt die bij de leergang geleverd worden.

tekst 2

## Température idéale

Alain, St Cyr, l'école

« Je vais régulièrement nager dans une piscine municipale dans laquelle l'eau du grand bassin (25 mètres) est à mon goût beaucoup trop chaude. La température de l'eau est affichée au guichet et elle oscille entre 29 °C et 31 °C. J'aurais donc voulu savoir quelle est la température idéale pour nager : je fais à chaque séance environ 2000 mètres uniquement en crawl en dos crawlé ? »

TLN : Rassurez-vous, aucun danger à nager dans une eau à 31 °C. Mais beaucoup d'inconvénients : difficulté

*de respirer, impression d'a ne pas pouvoir respirer ... Si cette température est idéale pour ceux qui nagent peu ou pour les enfants, leur évitant un refroidissement rapide, elle peut être gênante si l'effort est plus intense. Certaines piscines augmentent la température lors des séances « bébés nageurs ». Renseignez-vous sur ces horaires et éventuels changements de température et évitez de vous entraîner juste après. En général, la température idéale lorsqu'on nage est de 27-28 °C : suffisamment chaude mais pas trop.*

Bron : Natation

2 ■ Quelle est la réponse à la question d'Alain ?

- A La température de la piscine municipale est idéale pour lui.
- B La température de la piscine municipale est trop basse pour un nageur normal.
- C La température idéale sera de 27 à 28 °C pour lui.

Illustratie 1 – Voorbeeld van een voortgangstoets Frans

De voortgangstoetsen die recentelijk door het Cito ontwikkeld zijn (Cito 1999) bleken bij docenten nog niet zo bekend. Docenten gaven aan het wel problematisch te vinden om echt vaardigheidsgericht te werken en ook de vorderingen in die betreffende vaardigheid te meten. Progressie bij een vaardigheid is ook niet eenvoudig te meten. Je hebt als leerling ook steeds enige tijd tussen de toetsen nodig om vooruitgang te kunnen boeken op een vaardigheidsgerichte toets. Om deze vooruitgang te kunnen meten, zijn er voortgangstoetsen nodig, die echt de progressie van de leerling in kaart brengen. Dit soort toetsen wordt niet bij elke leergang

geleverd. Het Cito doet een poging met het uitbrengen van sets voortgangstoetsen voor de verschillende leerjaren die mij heel bruikbaar lijken (Cito 1999 Frans en Duits, zie illustraties 1, 2, 3 en 4). Een verantwoording van de voortgangstoetsen is te vinden op de Internetsite van het Cito <<http://www.cito.nl>> onder de pagina Voortgezet onderwijs: Voortgangstoetsen Tweede Fase VO.

Voorstel optimale inhoud programma deelvak leesvaardigheid vwo Frans/Duits-1  
Een programma voor het deelvak leesvaardigheid Frans en Duits dat voldoet aan de eisen uit het eindexamenprogramma en dat rekening

tekst 4

Die Meinung

Wir brauchen keinen „Sonderunterricht“

Seit Jahren, ja Jahrzehnten, sitzen Schüler und Schülerinnen schon zusammen in der Klasse und werden zusammen unterrichtet. Sollen sie jetzt wieder getrennt werden? Nun ja, zumindest die Wissenschaftler sind dieser Meinung. Nach ihren neuen Testergebnissen soll tatsächlich herausgekommen sein, Mädchen seien im technischen und naturwissenschaftlichen Bereich besser, wenn sie nur mit Gleichgeschlechtlichen in der Klasse sitzen würden. Wenn Jungen unter ihnen säßen, hätten sie angeblich Hemmungen, würden sich nicht so viel trauen oder sich weniger anstrengen, da Naturwissenschaften und Technik ja eh „Männerfächer“ seien.

Da fragt man sich nur, was macht man später? Trennt man die Seminare an den Universitäten auch? Wird es später im Beruf getrennte Männer- und Frauentagen geben? Ein Büro mit einem Chef und eines mit einer Chefin?

Mal ehrlich, man kann doch Männer

25 und Frauen nicht ein ganzes Leben lang voneinander im Berufsleben trennen! Irgendwann werden sie ja doch mit dem anderen Geschlecht konfrontiert werden und werden damit zurechtkommen müssen, vielleicht auch Teamwork leisten  
30 müssen. Wenn man sich ein starkes Selbstbewußtsein schafft, wird man sich in der Schule wie auch später im Arbeitsleben gut durchsetzen können,  
35 mit oder ohne das andere Geschlecht als Konkurrenten. Es spielt also keine wichtige Rolle, ob man Mädchen und Jungen getrennt oder gemeinsam lernen läßt. Den Frauen, denen das noch nicht  
40 klar geworden ist, sollte spätestens jetzt, am Ende des 20. Jahrhunderts, einleuchten, daß sie sich durchs Leben und durch die Arbeitswelt mit den Männern kämpfen müssen, um endlich gleich  
45 gestellt zu werden. Wir brauchen keinen „Sonderunterricht“, um gut zu sein!  
Natalia Cregl, 10 a Leibniz-Gymnasium

Bron: Frankfurter Rundschau

- 13 ■ Welke zin in de eerste alinea bevat het thema van de tekst?  
(schrijf de eerste twee en de laatste twee woorden van deze zin op.)
- 14 ■ “Wenn Jungen ... seien.” (regel 12-16). Volgens wie is dat zo?
- 15 ■ Welche Funktion hat der 2. Absatz? Darin werden die im 1. Absatz erwähnten Standpunkte  
A als unhaltbar dargestellt.  
B näher erklärt.  
C noch einmal unterstrichen.
- 16 ■ Welche Aussage(n) entspricht/entsprechen Natalias Auffassungen (letzter Absatz)?  
1 Um Karriere machen zu können, müssen Frauen wesentlich mehr leisten als Männer.  
2 Getrennter Unterricht steht im Widerspruch zu dem Gleichstellungsgedanken.  
A Keine von beiden.  
B Nur 1.  
C Nur 2.  
D 1 und 2.

Illustratie 2 – Voorbeeld van een voortgangstoets Duits

tekst 5

**AUSTRALIE** *Aventure*

## CINQ VÉLOS CHEZ LES KANGOUROUS

Davy (15 ans) et ses camarades font une drôle d'école buissonnière. A vélo, ils ont traversé la Nouvelle-Zélande et la Tasmanie. Ils sont aujourd'hui en Australie.

En septembre, Davy Morel, lycéen à Albens (Savoie), Michaël Chevalier (13 ans) de Nantes, Théodore Darroux (14 ans) de Chorboulog et deux adultes de Lille (Philippe le maître-nageur et Joëlle la bibliothécaire) ont décidé de vivre une aventure peu ordinaire : découvrir sur leur vélo tout-terrain les grandes terres du Pacifique Sud : la Tasmanie, la Nouvelle-Zélande et l'Australie. Et pour une aventure, c'en est une ! Dans la poussière du «bush», sous une chaleur intense, ils pédalent à raison de 120 km par jour. En un an, ils auront parcouru 20 000 km.

### Étudier différemment

« Physiquement, ce n'est pas trop dur », raconte Davy. « Quelquefois, nous rouions la nuit pour éviter les trop grosses chaleurs. L'inconvénient, c'est qu'on profite moins du paysage et que l'on ne voit pas les

animaux qui, souvent, nous surprennent : tapirs, kangourous, émeus, dingos ... » Mais ce ne sont pas des vacances ! C'est même la raison première de leur voyage : « Étudier différemment, par l'observation et la découverte. »

C'est ce projet qui a séduit les parents de Davy (ils sont professeurs) et leur a fait accepter non seulement le départ de leur fils pour un an, mais également de financer cette école peu ordinaire (40 000 F pour l'année !) Davy : « J'ai fait de gros progrès en anglais, car je n'ai plus peur de parler. Progrès aussi en maths, car on est à tour de rôle « banquier » du groupe ... et pas question de se tromper ! Et puis progrès en français, car on doit rédiger un journal qui est régulièrement lu à nos collègues. Et puis on a appris par la force des choses la mécanique, la cuisine, à interviewer les gens ... »

A Perth (Australie occidentale).

Bron : Les clés de l'actualité

- 5 ■ Quel est le but de ce texte ?  
 Dans ce texte, l'auteur  
 A décrit un long voyage en vélo qu'il a fait dans le Pacifique Sud.  
 B explique comment on peut apprendre beaucoup de choses pendant les vacances.  
 C raconte le voyage en vélo de jeunes et d'adultes à travers le Pacifique Sud.
- 6 ■ Quelle est la fonction des lignes 9-12 (« Dans la poussière ... 20 000 km. ») ?  
 A Expliquer pourquoi Davy et ses amis ont choisi le Pacifique Sud.  
 B Illustrer la phrase précédente (« Et pour ... une ! »)  
 C Montrer que la préférence des deux adultes est nécessaire.
- 7 ■ Pour les garçons « ce ne sont pas des vacances ! » (lignes 19-20). Pourquoi ?  
 A Ils doivent apprendre des choses par l'expérience.  
 B Ils ont dû emporter leurs livres de classe.  
 C L'entraînement physique dans la chaleur est très dur.
- 8 ■ Que peut-on conclure des lignes 27-34 (« J'ai fait ... les gens ... ») ?  
 Davy trouve  
 A que le programme de voyage est trop chargé.  
 B que le voyage est très instructif.  
 C qu'il fait plus de progrès que ses camarades.

Illustratie 3 – Voorbeeld van een voortgangstoets Frans

tekst 10

## CHUTE ▼

### Un enfant tombe de deux étages sur une handicapée

Un petit garçon de deux ans a fait une chute de deux étages mardi à New York, et n'a dû la vie qu'à la présence d'une femme en fauteuil roulant, sur lequel l'enfant a atterri. Barbara Jones, 31 ans, rendait visite à sa mère dans le quartier de Harlem. En raison du soleil, elle a cherché un endroit ombragé, et s'est ainsi trouvée sous les fenêtres de l'immeuble où habitait le petit Adonis Gomez. L'enfant s'est penché à la fenêtre, non protégée par des barreaux. Il est tombé sur les genoux de Barbara Jones, avant de rouler sur le trottoir. Le petit garçon a été grièvement blessé, « *mais Dieu merci, elle (Barbara Jones) était là* » a déclaré la grand-mère d'Adonis.

Bron : *La dernière heure*

- 16 ■ Hoe was de afloop van het ongeluk?
- A Het jongetje bleef ongedeerd, de vrouw raakte gewond.
  - B Het jongetje overleefde de val, maar raakte ernstig gewond.
  - C Zowel het jongetje als de vrouw bleef ongedeerd.
  - D Zowel het jongetje als de vrouw raakte ernstig gewond.

ning houdt met de laatste wijzigingsmaatregelen, zou volgens mij de volgende elementen moeten bevatten.

- **Training in leesstrategieën.** Dit is zeker nodig bij de start in 4-vwo. De mate waarin en de duur hangen af van wat er in de onderbouw, in de basisvormingsleergang, op het gebied van leestraining aan de orde is geweest. Leerlingen die een dergelijke training op een gegeven moment, bijvoorbeeld door goed te scoren op een voortgangstoets, niet meer nodig blijken te hebben, moet je zo snel mogelijk aan authentieke leestaken zetten (daar kom ik hieronder nog op terug).
- **Aandacht voor vocabulaireverwerving.** Zoals bekend wordt de leesvaardigheid van leerlingen bepaald door drie belangrijke elementen: een effectieve aanpak van teksten (beheersing van leesstrategieën), veel lezen (extensief lezen, het element uit het handelingsdeel) en vocabulairekennis (met daarin begrepen ook woordafleidingsstrategieën - zie Mulder 1996). Aan dit laatste zou in het programma van het deelvak leesvaardigheid zeker aandacht besteed moeten worden. Soms zit dit goed verweven in de leergang die men gebruikt. Sommige mensen geloven in het werken met idioomboeken, anderen proberen leerlingen zelf woorden te laten noteren omdat bij een individuelere keuze van teksten ook een individuelere opbouw van vocabulaire hoort. Voor welke manier u ook kiest, in vocabulaireverwerving zal door de leerling studielasttijd geïnvesteerd moeten worden.
- **Training in het strategisch en effectief gebruik maken van een woordenboek.** Nu er bij het CE leesvaardigheid gebruik gemaakt mag worden van een woordenboek, ligt het voor de hand om dat ook bij toetsen in het deelvak leesvaardigheid te doen. Een onderzoek van Nienhuis & De Hondt (1998) heeft uitgewezen dat het gebruik van een woordenboek de resultaten op leestoetsen niet wezenlijk beïnvloedt, maar dat het leerlingen wel meer zelfvertrouwen geeft. In het begin kost

Illustratie 4 – Voorbeeld van een voortgangstoets Frans



het leerlingen echter wel wat meer tijd en hebben ze misschien de neiging om te veel, of de verkeerde dingen op te zoeken. Daar zou in de training aandacht aan besteed kunnen worden.

- *Het gebruik van gestandaardiseerde voortgangstoetsen om de progressie in leesvaardigheid te meten.* U vindt in illustratie 1 t/m 4 enkele voorbeelden voor Duits en Frans uit het eerste pakket dat het Cito inmiddels heeft uitgebracht.
- *Variatie in taalvaardigheden.* De leerlingen die een deelvak leesvaardigheid volgen worden uiteindelijk uiteraard op hun leesvaardigheid afgerekend. Maar dat wil niet zeggen dat je ze niets anders mag laten doen. In de voorlichtingsbrochure van de SLO (Mulder & Stoks 1996) is al aangegeven dat er bij het deelvak leesvaardigheid best ondersteunend geluisterd mag worden. Leerlingen hebben al wat klankbeeld uit de onderbouw, maar over een zelfde onderwerp iets lezen en iets beluisteren kan elkaar uitstekend versterken. En een briefje/email/fax schrijven om informatie op te vragen kan ook helemaal geen kwaad. Gelukkig wordt hier in veel nieuwe leergangen ook op deze manier mee omgegaan. Het kan één van de manieren zijn om de afwisseling en dus de motivatie erin te houden.
- *Veel lezen op het i+1-niveau.* Dat is een taalniveau dat de leerling tamelijk goed aankan (vlot leesbare teksten), maar waar nog wel voldoende uitdaging in zit om er iets van te leren. Leerlingen kunnen over het algemeen heel goed zelf aangeven wat voor hen vlot leesbare teksten zijn. Als u hen daarbij wilt helpen kunt u op de tekst die de leerling op het oog heeft een testje toepassen, dat door Westhoff (1981) al in zijn proefschrift wordt genoemd: neem een gedeelte van de tekst, laat een introductiegedeelte intact en maak in het vervolg van elk tiende woord een gat (bijvoorbeeld met tip-ex in een kopie). Doe dit tot u minstens 30 gaten heeft. De leer-

ling moet vervolgens in staat zijn minstens de helft van de woorden semantisch correct in te vullen. Dan is de tekst voor hem vlot leesbaar.

- *Laat de eigen leeservaringen van de leerlingen documenteren in een leesdossier.* In *Levende Talen Magazine 2/2000* staat een uitstekend bruikbaar artikel van De Vries (2000) over het leesen het luisterdossier dat op haar school door leerlingen wordt aangelegd met behulp van gestandaardiseerde formulieren. Dat lijkt me een prima manier om het lezen buiten de leergang om te documenteren en te registreren. Aan zoveel praktijkervaring heb ik niets meer toe te voegen. Op deze plaats wil ik alleen nog opmerken dat het bij dit handlingsdoel vooral gaat om het opdoen van veel leeservaring, en dus niet om begrips- of andere controle van het gelezene. Ik weet wel dat dit misschien een erg idealistische kijk op zaak is, en dat we, zoals De Vries het uitdrukt, soms de indruk krijgen 'belazerd te worden waar we zelf bijstaan'. Maar het stimuleren van lezen kan soms belangrijker zijn dan het controleren ervan. Dat controleren kan trouwens ook veel beter aan de hand van intensievere leesopdrachten uit een leergang. Daar is het doel ook anders, namelijk de leervorderingen in de gaten houden.
- *Inspelen op de motivatie van leerlingen en zorgen voor nuttig bestede studielast.* Laat leerlingen voor het extensief-lezen-gedeelte vooral ook lezen wat ze leuk vinden. En met het oog op de alom gehoorde overbelasting zou het wel eens heel handig kunnen zijn om leerlingen bij Frans en Duits studieteksten te laten lezen voor andere vakken, over onderwerpen waarover ze toch informatie tot zich moeten nemen (zie voorbeelden hieronder) Als de vreemde taal op die manier bij andere vakken als instrument ingezet kan worden, kan dat zelfs tijdsbesparing opleveren, wanneer de studielasturen zowel bij de vreemde taal als bij het andere vak mogen meetellen.
- *Laat digitale bronnen raadplegen in de vreemde*

taal (ook bij het lezen voor andere vakken). Al die leerlingen die vroeger Frans en/of Duits zouden hebben laten vallen, moeten we nu zien te motiveren om in deze vreemde talen te lezen. Dat kan door ze voor hen zinnige dingen te laten lezen, en door hen met moderne media te laten werken, waarbij die vreemde taal een rol speelt. We zouden moeten proberen hen zoveel mogelijk authentieke leestaken te laten uitvoeren. Dat wil zeggen dat ze een tekst moeten zoeken met een echt oogmerk, dat lezing van die tekst nodig maakt. Dat ze van een tekst moeten nagaan of die tekst voor hen noodzakelijke informatie bevat (eindterm 1), dat ze de hoofdzaken van een tekst moeten begrijpen om verder te kunnen (eindterm 2), dat ze bepaalde informatie uit een tekst eventueel kort vastleggen in een samenvatting (handelingsdoel) etc. Kortom dat we ze laten lezen op een manier waarop dat lezen nuttig voor ze is.

#### Lezen voor andere vakken

Hierboven wordt gesteld dat het wellicht mogelijk zou zijn om in het kader van de deelvakken leesvaardigheid Frans en Duits leerlingen studieteksten te laten lezen voor andere vakken en de studielast zowel bij Frans en/of Duits als bij het andere vak te laten meetellen. Hieronder volgen enkele voorbeelden van onderwerpen die door docenten van de betreffende vakken in mijn bescheiden rondvraag genoemd zijn als mogelijke onderwerpen waarbij dat zinvol zou kunnen zijn.

#### **Fa/Du en Geschiedenis**

Het Franse verzet in WOII; de Franse Revolutie; de invloed van Napoléon op Europa; hoe ziet de democratie eruit in (land waar de doeltaal gesproken wordt)? De geschiedenis van Duitsland na 1945 (de komende twee jaar examenonderwerp bij geschiedenis); de val van de muur; de Duitse eenwording; communisme in de voormalige DDR.

#### **Fa/Du en CKV**

De romantiek in Frankrijk/Duitsland; Jugendstil en Dadaïsme.

#### **Fa/Du en Economie**

Ontwikkeling van handel en economie in Hanzesteden; handel met Frankrijk: wat levert het op? Zwarte markten, bestaan die ook in het buitenland?

#### **Fa/Du en Aardrijkskunde**

Migratie; ontwikkeling van autosnelwegen; infrastructuur van landen; centralisme in Frankrijk: de rol van Parijs.

#### **Fa/Du en Biologie**

Watervervuiling; kernreactoren; standpunten over/stand van zaken met betrekking tot klonen, genetische manipulatie; geslachtsbepaling voor de geboorte e.d. in landen van de doeltaal.

#### **Fa en Scheikunde**

Het werk van belangrijke onderzoekers, Pasteur e.d.

#### **Fa/Du en Natuurkunde**

Bouwkundige constructies, Eiffeltoren, Centre Beaubourg; werk van bekende Duitse en Franse architecten vanuit bouwkundig perspectief; werk van Franse/Duitse natuurkundigen.

Op verschillende plaatsen in het land lopen op dit moment al initiatieven om het op deze manier samenwerken tussen talen en andere vakken concreet te maken. Er is een project van de Universiteit van Amsterdam (ILO) samen met leraren geschiedenis (contactpersonen Chantal Weststrate en Peter Bimmel), het Centrum voor Frankrijkstudies bereidt een project voor dat lezen in het Frans bij een kernvak uit elk van de vier profielen wil gaan concretiseren in samenwerking met twee scholen (contactpersoon Hetty Mulder) en er

komt binnenkort een cd-rom uit met heel veel informatie over de rol van Duits bij een profielwerkstuk, een product van een samenwerkingsproject tussen SLO, EFA (Educatieve Faculteit Amsterdam), Europees Platform, Deutschland Institut Amsterdam en ECD (Expertise Centrum Duits) te Utrecht (contactpersoon Marita Tholey).

### Slot

De herziening van de eindexamenprogramma's Tweede Fase lijkt nog ver weg. Dat gebeurt pas in 2003. Maar we moeten ons nu al goed realiseren dat de deelvakken Frans en Duits er ruim voor die tijd moeten stáán als een huis, zowel inhoudelijk als organisatorisch. Het behoud van de deelvakken is afgelopen januari zwaar bevochten. Afschaffing werd door de staatssecretaris weliswaar een 'tijdelijke maatregel' genoemd, maar behoud ervan kan dat ook zijn. Naar mijn overtuiging moeten we dus met ons allen iets moois en nuttigs maken van die deelvakken, anders raken we ze kwijt en een deelvak voor alle leerlingen is mijns inziens toch altijd nog beter dan helemaal geen Duits of Frans!

Wat betreft het deelvak leesvaardigheid moeten we er dus voor zorgen dat dit deelvak goed wordt ingeroosterd en ingepland op onze scholen. Mijn advies zou zijn: verdeel de 160 uur studielast in ieder geval over leerjaar 4 en 5 van het vwo en sluit niet eerder af dan eind 5 vwo om eerder genoemde inhoudelijke redenen die met het te bereiken niveau te maken hebben.

Te overwegen valt om ergens in die twee leerjaren, bijvoorbeeld aan het begin van de vierde of aan het begin van de vijfde klas, een intensievere contactperiode in te plannen om een cursus leesstrategieën te organiseren (leerjaar 4) of om het omgaan met digitale bronnen te initiëren en te begeleiden (leerjaar 5).

Wat betreft het programma zou ik graag extra aandacht willen vragen voor het onderzoeken van de mogelijkheden tot samenwerking met andere vakken, zoals hierboven uiteengezet.

Ook wanneer we dit allemaal proberen te realiseren blijven er nog enkele bedreigingen voor het deelvak leesvaardigheid bestaan:

- meningen van leerlingen over de nutteloosheid van talen ('die heb ik verder toch niet meer nodig', 'vroeger hoefden vwo-leerlingen ook niet allemaal verplicht Frans en Duits te doen, waarom nu wel?'). Deze meningen kunnen we volgens mij het best weerspreken door via samenwerking met andere vakken het nut van het lezen in een vreemde taal voor andere vakken zichtbaar te maken.
- De problematische doorstroming vanuit het havo naar het vwo (zie hiervoor het artikel van Gé Stoks, elders in dit nummer).

Ondanks deze bedreigingen denk ik dat er toch voldoende uitdagingen en kansen liggen om van de deelvakken leesvaardigheid Frans en Duits zoiets moois en nuttigs te maken, dat niemand deze deelvakken over drie jaar nog wil missen, ook de staatssecretaris niet.

### LITERATUUR

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs*. 's Hertogenbosch: Malmberg.

Carr, T.H. & Levy, B. (Eds.) (1990). *Reading and its development: Component skills approaches*. San Diego: Academic Press.

CFI (1998). *Examenprogramma's profielen havo en vwo: Nederlands/moderne vreemde talen*. Den Haag: Centrale Financiële Instellingen, Agentschap van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.

Cito (1999). *Voortgangstoetsen Duits*. Arnhem: Cito.

Cito (1999). *Voortgangstoetsen Frans*. Arnhem: Cito.

Hondt, H. de & Nienhuis, L. (1998). 'Dat zoeken we op', de nieuwe examens mvt en het woordenboek. *Levende Talen* 529.

Mulder, H. (1992). *Lire, c'est la clé, een deelleerplan leesvaardigheid Frans voor leerlingen in 5 en 6 vwo ter*

voorbereiding op studie en beroep. Enschede: SLO.

Mulder, H. (1996). *Training in leesstrategieën: vorm en rendement. Een onderzoek naar het effect van vier trainingsvarianten op de leesvaardigheid Frans als vreemde taal*. Amsterdam: Meulenhoff Educatief.

Mulder, H. & Stoks, G. (1996). *Voorlichtingsbrochure havo/vwo. Actuele stand van zaken invoering Tweede Fase. Frans/Duits*. Enschede: SLO.

Stanovich, K.E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.

Stanovich, K.E. (1981). Attentional and automatic context effects in reading. In A. Lesgold & C. Perfetti (Eds.), *Interactive processes in reading* (pp. 241-267). Hillsdale, NJ: LEA.

Vries, E. de (2000). Het lees- en luisterdossier, de eerste ronde. *Levende Talen* 87(2), 6-9.

Westhoff, G. J. (1981). *Voorspellend lezen. Een didaktische benadering van de leesvaardigheidstraining in het MVT-onderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.