

# De Leerstellen van de Tweede Fase

## Veranderingen bij Frans en Duits ook uitdagingen?

ADRI VAN DER MEIJ

Naast de veranderingen die de Tweede Fase met zich meebrengt op het terrein van de algemene didactiek, hebben de schoolvakken Duits en Frans te maken met revolutionaire veranderingen op het gebied van de vakdidactiek, met name door de invoering van deelvakken<sup>1</sup> en het handelingsdeel. In dit artikel meng ik mij in de Levende Talen-discussie over deze veranderingen, breng ik de voor- en nadelen ervan in kaart en geef ik aan welke onderwerpen nadere bestudering verdienen.

In zijn dissertatie beschrijft Flippo (1984) hoe leerlingen in leerling-gericht literatuuronderwijs individuele reacties op literaire teksten maken, met elkaar vergelijken en in relatie tot de tekst ter discussie stellen. Een basisnotie in zijn theorie is het aan Iser ontleende begrip Leersteltje: een plek in de tekst die de lezer zelf moet invullen om zo tot duiding en nadenken te komen. Kijkend naar de voorschriften voor het literatuuronderwijs in de Tweede Fase blijkt dat de bedenkers daarvan ruimschoots gebruik maken van deze receptie-theoretische inzichten en dat Flippo zijn tijd ver vooruit was. Het begrip Leersteltje pas ik hier toe op zaken die nog open zijn (gelaten) in de Tweede Fase, die nader moeten worden ingevuld of vorm gegeven. De recente aanpassingen van de staatssecretaris zijn een complicatie in dit ontwikke-

lingsproces, maar bieden nog steeds speelruimte om te komen tot een evenwichtig onderwijsprogramma.

### 1 De discussie in Levende Talen

Enkele artikelen uit recente nummers van *Levende Talen* hadden koppen als 'Frans en Duits op het VWO vakkundig de nek omgedraaid?', 'Vreemde Talen in de Tweede Fase; veel of weinig, is dat de kwestie? Op de bres voor Frans en Duits op het vwo!' In een van deze artikelen (Krijgsman 1999) wordt een somber beeld geschetst: de positie van Frans en Duits loopt terug en deelvakken leiden tot verarming van het talenonderwijs. Enkele kanttekeningen bij dit artikel:

- De positie van het vak. Vergelijken van aantallen leerlingen die Duits of Frans kiezen voor en na de invoering van de Tweede Fase is lastig vanwege de invoering van de deelvakken. Bovendien is er voor havo-leerlingen ook nog eens een tussenvorm: het verplichte keuzevak Duits<sub>I</sub> of Frans<sub>I</sub>. Dat weinig vwo-leerlingen een cultuurprofiel kiezen, wil niet zeggen dat even weinig leerlingen Duits / Frans als heelvak kiezen. Het staat deze leerlingen immers vrij het deelvak via het vrije deel aan te vullen. Uit onderzoek van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen blijkt dat het aandeel van Frans / Duits bij de scholen die in 1998/99 begonnen met

het Studiehuis ten opzichte van de oude situatie niet is teruggelopen (NaB Nieuwsbrief 1999). Op dit moment is landelijk nog niets te zeggen over absolute aantallen leerlingen met het heelvak Frans of Duits.

- *Aantal contactmomenten.* De nieuwe systematiek staat de scholen toe de vertaling van studiebelastingsuren naar contactmomenten verschillend in te vullen. Op mijn school staat voor het deelvak havo1 twee uur in 4-havo en een uur in 5-havo op het rooster, terwijl het voor deelvak havo-2 precies andersom is. Wij hebben in 4-havo dus gekozen voor een accent op deelvak 4-havo1 (met spreken en luisteren veel oefenen in de rustige setting van 4-havo). Daarnaast heeft havo-2 (lezen, schrijven, literatuur) in 5-havo 2 uur per week om met name intensief aan het tekstbegrip te kunnen werken. Er zijn scholen die er meer uren 'uit hebben gesleept' omdat de schoolleiding bereid was bij de berekening naar contactmomenten toe 'naar boven af te ronden'. Zo hoorde ik van een school die in 4-vwo voor alle leerlingen standaard 2 lesuren op het rooster heeft staan omdat men vindt dat leesvaardigheid alléén veel te mager is. Naast leesvaardigheid dus ook de andere vaardigheden. Om dit te bekostigen staat er in 5-vwo een contactuur minder op het rooster. Scholen blijken zeer creatief om te kunnen gaan met omrekeningen. Veel scholen besteden een deel van de studielast aan keuze-uren, hulplessen, zelfstudie-uren en dergelijke. Een leerling kan dan zelf kiezen naar welk vak hij of zij gaat voor extra hulp. Zo ontstaan er niet alleen tussen scholen, maar ook tussen leerlingen binnen één school verschillen in studielast (en dat is natuurlijk precies de bedoeling van de overheid als je 'recht wilt doen aan verschillen').

## 2 Wezenlijke veranderingen

Is er wel zoveel reden voor de sombere geluiden? Wat zijn de feiten eigenlijk?

- Voor het eerst is in het moderne-vreemde-talen-onderwijs voor de bovenbouw vastgelegd wat de leerlingen moeten kennen en kunnen (eindtermen). Alle betrokkenen moeten vanuit hun eigen invalshoek daarmee rekening houden en kunnen daarop worden aangesproken.
- Op grond van de eindtermen zijn er moderne leergangen geschreven die in meer of mindere mate aandacht besteden aan nieuwe ontwikkelingen (ICT, strategieën, leerstijlen, zelfstandig leren, ...). Een geïntegreerde aanpak (geen losse boekjes meer voor grammatica, tekstbegrip of idioom) voorkomt versnippering en geeft helderheid.
- Na tientallen jaren 'terreur' van de meerkeuzevragen komen er nu voor het eerst examens met andere vraagvormen. Docenten gaan eindelijk de 'eigen' examens nakijken. De impact van de nieuwe examens is nu al merkbaar: door het gebruik van open vragen en andere vraagtypen in de nieuwe leergangen wordt het onderwijs een stuk verlevendigd.
- Met de handelingsdelen doet bij de talen het fenomeen 'practicum' zijn intrede. Gesprekken met natives, e-mailen in de vreemde taal, het houden van een presentatie in de vreemde taal zijn niet meer voorbehouden aan leerlingen met een enthousiaste docent die verstand van zaken heeft
- Er komt een eind aan de verkokering van het literatuuronderwijs. Leerlingen houden zich - uitgaande van een centraal besproken begrippenapparaat en globale literatuurgeschiedenis - voornamelijk bezig met het lezen en interpreteren van teksten. Scholen kunnen zelf vorm geven aan inhoud, samenwerking en afstemming. Het is overigens de vraag of de tijdwinst die daarmee gerealiseerd wordt, opweegt tegen de geringe studielast voor het onderdeel literatuur.
- Door het geïntegreerd literatuuronderwijs, het participeren in de sectie CKV1, het inzetten van nieuwe media en het op schoolni-

veau invullen van het PTA werken docenten en secties inhoudelijk en organisatorisch veel meer samen dan voorheen.

- De introductie van deelvakken biedt leerlingen die niet goed zijn in talen en / of er niet veel belangstelling voor hebben de mogelijkheid toch iets van de taal op te pikken.

### 3 Kritiek op een rij

Vanuit een centrale onderwijsvisie en in een zekere samenhang zijn de veranderingen ingevoerd. Toch is er veel kritiek:

- De invoering van de deelvakken bij Frans en Duits is wellicht het meest ingrijpende punt.
- Grote groepen leerlingen leren nog maar een stukje van alle vaardigheden. En docenten - gewend aan de exploitatie van alle vaardigheden - kunnen zich bijvoorbeeld bij vwo Duits<sup>1</sup> alleen nog maar bezig houden met leesvaardigheid. Het gevolg: saaie lessen.
- Door de invoering van de deelvakken zijn na omrekening van de studielast vaak maar 1, hooguit 2 contacturen beschikbaar voor het betreffende deelvak. Hoe kun je in die tijd een band met je leerlingen opbouwen en vooral: hoe kunnen deze leerlingen nog taalvaardig worden?
- Het onderdeel literatuur is volkomen gemarginaliseerd. Een havo-leerling hoeft slechts enkele boeken te lezen waarbij het accent slechts ligt op de persoonlijke verwerking van de leerling. Op het vwo kan niet meer de hele literatuurgeschiedenis worden besproken. De talendocent 'verwordt' tot een begeleider, een organisator.
- Overleg en samenwerking tussen secties kost veel tijd die niet beschikbaar is.

### 4 De 'Leerstellen' als uitdaging

Feiten en kritiek weggende kom ik tot de conclusie dat de Tweede Fase voor Frans en Duits naast problemen ook mogelijkheden biedt als we de *Leerstellen* in kaart brengen en gaan benutten. Ik licht er enkele thema's uit:

#### 4.1 Naar een talige studiehuisdidactiek

De studiehuisdidactiek heeft zich in de afgelopen jaren vooral georiënteerd op de kennisvakken die zich goed lenen voor een lineaire behandeling zoals geschiedenis en biologie. De leerling kan gericht werken aan een module die hij niet begrijpt of heeft gemist. Hoewel de talen ook duidelijk aanwijsbare kennisterreinen hebben (zoals grammatica en vocabulaire) zijn deze nergens een zelfstandig onderdeel, maar ondersteunen zij de vaardigheden, die zelf het doel zijn. In het inspectierapport over de basisvorming wordt het aldus geformuleerd: '... als leerlingen bij het vak Duits het kerndoel 'relevante informatie selecteren' in het subdomein 'luistervaardigheid' beheersen, en dus een aantal woorden en structuren onder de knie hebben, kunnen zij wel degelijk geschreven teksten begrijpen zonder dat daaraan expliciet aandacht is besteed. (...) Bij moderne vreemde talen gaat het om de beheersing van vaardigheden waar- bij het soms moeilijk is om aan te geven wat de beoogde leerwinst per les is'. (Inspectie voor het onderwijs 1999, 20). Dit geldt mijns inziens mutatis mutandis ook voor de Tweede Fase. Motivatie van leerlingen, met name de leerlingen onderaan de Tweede-Fase-ladder, de 'gehoorzame' en de 'handelende' leerling, zoals Westhoff (1996) ze noemt, hangt samen met zichtbare leerwinst, rendement, met stof die begrepen en afgehandeld kan worden en juist dat is in de mvt-les maar ten dele zichtbaar te maken. Tot nu toe kwam die motivatie vooral van de docent, maar wat gebeurt er nu die docent terugtreedt? Welke middelen hebben we om *ongemotiveerde* leerlingen aan het werk te houden? Het opvoeren van de 'kwantitatieve' toetsingsdruk (voor elke vaardigheid formulieren laten invullen) of nòg meer aandacht voor strategieën biedt geen echte oplossing. Ik denk in de richting van het uitwerken van de eindtermen: koppeling aan specifieke tekstsoorten, specifieke onderwerpen, specifieke woordenschat (*Wortfelder* per onder-

werp: politiek, cultuur, sport etc.), specifieke kennis van Land en Volk, specifieke grammaticale onderwerpen (bij Duits bijvoorbeeld veel meer aandacht voor woord- en zinsbouw) etc. Toekomstige leergangen zouden op basis hiervan specifiekere thematisch, taakgericht en talig moeten worden samengesteld. Tevens zal er echte aandacht moeten zijn voor aansluiting bij de basisvorming.

#### 4.2 Naar een creatieve deelvakdidactiek

Of we het leuk vinden of niet: in de bovenbouw zijn bij Frans en Duits vier vakken ontstaan. Met name de leesvaardigheid bij wvo lijkt de minste mogelijkheid voor afwisseling te bieden. En als de vragen dan ook nog in het Nederlands beantwoord mogen worden, komt er heel weinig Duits / Frans aan te pas. Docenten zullen op dit punt veel creativiteit (moeten) ontwikkelen. De aanpassingen van de staatssecretaris bieden de mogelijkheid het onderdeel leesvaardigheid op het wvo eerder af te sluiten (bijvoorbeeld na een intensieve cursus in 4- of 5-vwo). Opvallend trouwens dat de zorgen zich vooral toespitsen op de situatie in het wvo. Op de havo speelt toch dezelfde problematiek (alhoewel luisteren en spreken samen op het eerste gezicht meer mogelijkheden lijken te bieden voor een afwisselend programma, men leze daarover het praktische artikel van Mangnus (1999).

De SLO-voorlichtingsbrochure bevat een aanzet voor de aanpak van de diverse deelvakken zoals een programma leesvaardigheid. Verdere uitwerking en vertaling naar de lespraktijk is nodig, want ik vermoed dat weinig docenten zelf programma's ontwerpen. Op basis van dit soort modellen en de ervaringen van de komende jaren verwacht ik een andere opzet van de tweede-generatie Tweede Fase-leergangen. Enkele aandachtspunten: bevorderen van echte zelfstandigheid, vooral mogelijk gemaakt door gedidactiseerde ICT-toepassingen, diagnostische toetsen op verschillende niveaus, gebruiksgrammatica's

gericht op de betreffende vaardigheid, woordenschat per thema (profielgericht), meer aandacht voor profielteksten, links naar tekstverklaringsmodellen van het vak Nederlands, meer kwalitatieve aandacht voor gebruik van strategieën.

#### 4.3 Handelingsdeel als practicum

Dit is een van de meest open elementen in het curriculum, scholen kunnen dit zelf vorm geven. In potentie kan het handelingsdeel dus uitgroeien tot een heus practicum. Wel zullen de ervaringen van de scholen dan moeten worden geëvalueerd en toegankelijk gemaakt voor derden. Gelukkig verschijnen er nu al praktische en zeer vernieuwende handreikingen voor het handelingsdeel (Staatsen 1999, Nijhof & Te Beest 1999). Ik ben overigens benieuwd welke kant het op zal gaan met het handelingsdeel: zal het volkomen los van de leergang worden afgehandeld of (het andere uiterste) geïntegreerd deel uit maken van een samenhangend practicum? Zal het compleet worden becijferd (en daarmee tot toets getransformeerd) of als basisoefening worden ingezet? Zal het door de docent in de hand worden gehouden (inclusief tijdrovende controle) of door de leerling zelfstandig worden afgehandeld (waarbij bijvoorbeeld het projectkarakter borg staat voor kwaliteit)? Nu de school het aantal handelingsdelen per taalvaardigheidsdomein mag beperken tot één, valt trouwens te vrezen voor een marginalisering van het handelingsdeel. Jammer, want dit vernieuwende element verdient het in de praktijk uitgeprobeerd te worden.

#### 4.4 Integrale ondersteuning door ICT

Welke kant het ook opgaat met het talenonderwijs: de rol van de computer zal steeds belangrijker worden. Wat zelfstandig en niet klassikaal hoeft te worden gedaan, kan veelal gebeuren achter het beeldscherm. En dan denk ik aan méér dan het leren van woordjes of het maken van meerkeuzevragen. Het is

hoog tijd dat er interactieve software ontwikkeld wordt, waarmee leerlingen zelfstandig kunnen werken. Bijvoorbeeld aan spreekvaardigheid, wat in de klas teveel tijd kost. Als docenten hun eigen elektronische leeromgeving kunnen scheppen (hiermee wordt op hogescholen en universiteiten al druk geëxperimenteerd), zijn de mogelijkheden schier onbegrensd.

Wat de e-mailprojecten betreft: die zijn de kinderschoenen intussen ontgroeid. We zijn op dit gebied veel dank verschuldigd aan Peters (1999) die op een rijtje zette wat de mogelijkheden op dit moment zijn. Volgens mij kunnen we moderne e-mailprojecten met Hans-Werner Hüneke, de schrijver van een nieuwe inleiding *Deutsch als Fremdsprache*, gevoeglijk betitelen als 'selbstverantwortliches organisiertes partnerschaftliches Lernen' (Hüneke 1997, 83). Het perspectief daarvan is zeer weids: het programma kan op maat gemaakt worden en er is een onmiddellijke feedback, waardoor de motivatie van de deelnemers hoog blijft. Door de betrokkenheid bij de partner wordt de angst voor spontane communicatie tot een minimum terug gebracht.

#### 4.5 Naar een pedagogische grammatica voor de bovenbouw

Uit de vergelijking van zes nieuwe leergangen Duits door een Levende Talen-panel blijkt dat het met de pedagogische grammatica (een hoopvolle ontwikkeling vanaf het begin van de jaren tachtig) nog niet goed zit: 'overladen met idioom en grammatica', 'meestal ontbreekt het verband met de vaardigheden', 'te veel (ouderwetse) grammatica' (Panel Duits 1998). Het is in dit verband te hopen dat de interessante kernpunten van Kwakernaak (1996) voor vernieuwing van grammaticatraining in de toekomst worden uitgewerkt en gedidactiseerd.

#### 4.6 Kennis van land en volk als motor

Veel interessant en bruikbaar materiaal voor zelfstandig werken is beschikbaar op cd-roms

(voor Duits bijvoorbeeld die van Inter Nationes) en gaat over onderwerpen uit de *Landeskunde / civilisation*. Hetzelfde geldt voor de lessenseries voor leesvaardigheid die bijvoorbeeld van de CPS-website te downloaden zijn <www.cps.nl>. Als er geschreven of ge-e-mailed moet worden, gebeurt dat uiteraard naar Duits- of Franstalige partners. De dimensie van de *Landeskunde / civilisation* maakt het onderwijs in de vreemde taal voor leerlingen relevanter en heeft een motiverende werking. Ook is de leerling die meer weet van land en volk in het voordeel bij het eindexamen. Het wordt dus hoog tijd voor een geïntegreerde didactische uitwerking van de tekst uit de bijlage bij de examenprogramma's: 'veronderstellen enige kennis met betrekking tot de traditionele moedertaallanden' (Voorlichtingsbrochure 1996, 63 e.v. en 83). De paragraaf gewijd aan dit onderwerp in de Cito-syllabus met voorbeeldexamens (Melse e.a. 1998) is daartoe een goede aanzet.

#### 4.7 Samenwerking now or never

Op grote scholen is het lastig om binnen een sectie (laat staan tussen verwante secties) tot goed overleg te komen. Toch is de noodzaak daartoe des te meer aanwezig. De vakken Frans en Duits hebben te maken met precies dezelfde problemen en een nauwere samenwerking tussen deze secties is een must. Het zal op termijn veel tijd besparen en veel goede ideeën opleveren.

### 5 Conclusie

Hoewel het verzet tegen de nieuwe ontwikkelingen zeker samenhangt met het veel te grote aantal lessen dat docenten in Nederland moeten geven, is er ook een verzet tegen veranderingen in het algemeen. Met name veranderingen in de didactiek vragen om flexibiliteit, creativiteit en bereidheid kritisch naar het eigen handelen te kijken. Dat dit wel nodig is, blijkt uit het inspectierapport over de basisvorming: slechts 38 procent van de

lessen werd door de beoordelaars van de inspectie wat het vakdidactisch handelen betreft voldoende bevonden. Het lastige nu is dat de specifieke vakveranderingen samenvallen met de invoering van het Studiehuis en vaak niet van elkaar te onderscheiden zijn. Het aannemen van een andere rol (begeleider in plaats van docent) vraagt van docenten meer dan bij de invoering van de Basisvorming. Toch moeten we niet op voorhand gaan roepen dat de veranderingen voor ons vak desastreus zijn (en net doen alsof we in ons vak niet te maken hebben met de grote veranderingen die nu eenmaal gaande zijn in de maatschappij en in het onderwijs) maar uitgaand van onze ervaring en vakmanschap invulling geven aan de *Leerstellen*. Alleen dan zullen we bij evaluatie en nadere besluitvorming door beleidsmakers en politici serieus worden genomen. Door de acties van scholieren en scholen van de afgelopen maanden hebben we gezien hoe gevoelig de politiek is voor druk vanuit het veld. In de komende drie jaar (het ontwikkeltraject waarvan de staatssecretaris rept in haar laatste brief met aanpassingen) komt het erop aan dat alle betrokkenen bij het mvt-onderwijs de *Leerstellen* die de politiek biedt optimaal gaan benutten.

#### LITERATUUR

- Flippo, K. (1984). *Lessen in literatuur*. Leiden: SMD.
- Hüneke, H.-W. & W. Steinig (1997). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Inspectie van het onderwijs (1999). *Duits in de basisvorming*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Krijgsman, A. (1999). Frans en Duits vakkundig de nek omgedraaid? *Levende Talen* 541, 430-431.

Kwakernaak, E. (1996). Grammatica in het vto: vernieuwingskansen en -grenzen. *Levende Talen* 541, 592-597.

Mangnus, H. (1999). Gespreksvaardigheid Duits in de Tweede Fase: een nieuwe weg. *Levende Talen* 541, 411-415.

Melse, L., Martin, A. & Zuijlen, N. van (1998). *Syllabus Moderne vreemde talen: Duits*. Arnhem: Cevo en Cito, 46 en 47.

NaB Nieuwsbrief 1999 (3).

Nijhof, M. & Beest, G. te (1999). *Mediadossier Duits*. Loenen aan de Vecht: Edumedia.

Panel Duits. (1999). Vergelijkende beschrijving leergangen Duits. *Levende Talen* 536, 75-87.

Peters, T. (1999). Surfing abroad: Websites voor correspondentieprojecten. *Levende Talen* 542, 533-535

Staatsen, F. & Peters, T. (1999). *De handen uit de mouwen. Een handreiking voor het handelingsdeel moderne vreemde talen in de praktijk*. Enschede: SLO.

Voorlichtingsbrochure havo/vwo actuele stand van zaken invoering Tweede Fase Frans/Duits. Enschede: SLO.

Westhoff, G.J. (1996): Zelfstandig leren en zelfstandig leren is vier, over de didactiek van zelfstandigheidsbevordering. *Levende Talen* 510, 253-257.

#### NOOT

- 1 Duits/Frans 1-havo: spreken, luisteren (een van beide verplicht in het algemene deel); Duits/Frans 2-havo: lezen, schrijven, literatuur (keuzevak in profieldeel of vrij deel); Duits/Frans 1-vwo: lezen (verplicht in het algemene deel); Duits/Frans 2-vwo: spreken, luisteren, schrijven, literatuur (keuzevak in profieldeel of vrij deel)