

Vreemdetalenonderwijs in Nederland

Een situatieschets

**Een analyse in opdracht van OCenW
uitgevoerd door het NaB-MVT**

Redactie P. Edelenbos en J.H.A.L. de Jong

Thema's voor discussie en dialoog

G.J. Westhoff

maart 2004

Verantwoording

© 2004 Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT), Enschede.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Opdrachtgever: Ministerie OCenW

Uitvoering: Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT)

Vormgeving: Ellen Groote Haar (NaB-MVT)

Uitgave: NaB-MVT

Aan deze publicatie werkten mee (in alfabetische volgorde)

Kees de Bot	Toegepaste Taalwetenschap, Faculteit Letteren / RUG Oude Kijk in 't Jatstraat 26, 9712 EK Groningen
Peter Edelenbos	GION, Postbus 1286, 9701 BG Groningen
Madeleine Hulsen	ITS, Postbus 9048, 6500 KJ Nijmegen
John de Jong	LTS, Oranjestraat 70, 6881SG Velp
Hetty Mulder	Expertise Centrum Talen, Domplein 24, 3512 JE Utrecht
Nanda Poulisse	ITS, Postbus 9048, 6500KJ Nijmegen
Petey de Quaij	Rembrandtstraat 76, 6521MG Nijmegen
Kim van Strien	Expertise Centrum Talen, Domplein 24, 3512 JE Utrecht
Dirk Tuin	NaB-MVT, Postbus 2061, 7500 CB Enschede
Gerard Westhoff	NaB-MVT, Postbus 2061, 7500 CB Enschede

NaB-MVT
Postbus 2061
7500 CB Enschede
053 - 4840 414/418
info@nabmvt.nl
www.nabmvt.nl

INHOUDSOPGAVE

VOORWOORD	7
KWALITEIT ALS DRIJFVEER	9
DEEL 1 PRODUCTANALYSE VAN HET VREEMDETALENONDERWIJS	11
1 WETGEVING EN FINANCIERING.....	13
1.1 Wetgeving op het gebied van moderne vreemde talen.....	13
1.2 Financiën en middelen	15
2 TALEN LEREN IN HET REGULIERE ONDERWIJS	19
2.1 Primair onderwijs	19
2.2 Voortgezet onderwijs	20
2.3 Het middelbaar beroepsonderwijs.....	24
2.4 Het hoger onderwijs.....	26
3 BEHOEFTE AAN MODERNE VREEMDE TALEN IN (BEROEPS-) ONDERWIJS EN ARBEIDSMARKT	33
3.1 Mbo.....	33
3.2 Hbo	36
3.3 Wo	37
3.4 De vraag vanuit de arbeidsmarkt	39
3.5 Reacties op de vraag naar mvt.....	40
3.5.1 Meertaligheid en meer talen in reguliere onderwijs.....	40
3.5.2 Aanbod door particuliere taleninstituten	43
4 OPLEIDING VAN LERAREN	47
4.1 Engels op de pabo.....	47
4.2 Lerarenopleidingen aan het hbo.....	47
4.3 Universitaire lerarenopleidingen.....	50
5 AANSTURING VAN INHOUD EN NIVEAU.....	53
5.1 Kwaliteit en detaillering van leerplannen	53
5.2 Kwaliteit en detaillering van examens	55
5.3 Kwaliteitszorg	56
6 INDICATOREN VOOR HET BEREIKTE KWALITEITSNIVEAU	59
6.1 Inleiding	59
6.2 Leermaterialen.....	59
6.3 Docenthandelen	61
6.4 Disseminatie van vernieuwing.....	62
DEEL 2 ANALYSE EN WEGING	63
7 AUTONOME ONTWIKKELINGEN EN TRENDS	65
7.1 ICT.....	65
7.2 Moderne didactische ontwikkelingen.....	66
7.3 Minder wettelijke verplichtingen, grotere speelruimte voor scholen.....	67
7.4 Professionalisering van docenten vreemde talen	69

8	DE EUROPESE CONTEXT	73
8.1	Inleiding	73
8.2	Hoofdpijnen vanuit Brussel en Straatsburg	73
8.3	Intenties en doelstellingen	74
8.4	Socrates	75
8.5	Leonardo da Vinci.....	75
8.6	Student- en docentmobiliteit.....	75
8.7	Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader	76
8.8	Het Europees taalportfolio	77
8.9	DIALANG	77
8.10	Bevordering mobiliteit werknemers	78
8.11	Een vroege start	78
8.12	Afstemming onderwijssystemen.....	79
9	SPECIFIEK NEDERLANDSE STERKE EN ZWAKKE PUNTEN.....	81
9.1	Inleiding	81
9.2	Doorlopende leerlijnen.....	81
9.3	Doeltaal – voertaal.....	83
9.4	Tekort docenten.....	84
9.5	Ondersteuningsstructuur	84
9.6	Innovatiebereidheid en innovatievermogen.....	85
	REFERENTIES.....	87
	APPENDIX	97
	THEMA'S VOOR DISCUSSIE EN DIALOOG.....	103
	Inleiding	103
1	De omgeving van ons talenonderwijs.....	103
1.1	Talen belangrijker, maar niet meer tijd voor talenonderwijs beschikbaar	103
1.2	Nederland in Europa.....	104
1.3	Europa voor Nederland	105
2	De kwaliteit van het onderwijs	106
2.1	Het leerproces: competentiegeoriënteerd of leerstofgericht	106
2.2	De rol van de leerkracht: docent of trainer/coach	107
2.3	Het beschikbare lesmateriaal	108
2.4	Doorlopende leerlijnen.....	108
2.5	Docent moderne vreemde talen: beroep en deskundigheid	109
2.6	Bereikt niveau en ficties over ons onderwijs	110
3	De instrumenten die wij gebruiken	111
3.1	Algemene vaardigheden, leren leren en beroepsgerichtheid	111
3.2	Vrijheid en kwalificatie	111
3.3	Kwaliteitszorg in de scholen	112
3.4	Effecten van onze toetsontwikkeling en examinering	112
3.5	Praktijkrelevant onderzoek en wetenschappelijke expertise.....	113
4	Slot.....	114

VOORWOORD

Het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT) heeft de voorliggende situatieschets laten maken op verzoek van het ministerie van OCenW. Hij dient als informatiebasis voor een dialoog tussen voor beleid verantwoordelijken en een brede groep van betrokkenen over de toekomst van vreemdetalenkennis en –onderwijs in Nederland. De voor het maken van deze schets beschikbare tijd was beperkt. Het gebruiksdoel eveneens. De stand van zaken moest voldoende gedetailleerd in kaart gebracht worden om een redelijk betrouwbare indruk te krijgen van de stand van zaken, trends in ontwikkelingen, mogelijke discrepanties tussen wenselijkheden en feiten, tussen wenselijkheden onderling, tussen wenselijkheden en mogelijkheden, van de dilemma's die daar uit voortvloeien, e.d. Daartoe hoefde de schets geen wetenschappelijke pretenties te hebben, noch tot op de vierkante millimeter gedetailleerd te zijn. Hij moest voldoende aanknopingspunten bieden voor een analyse van vraag, aanbod en rendementen, op een zodanig aggregatieniveau, dat een zinvolle discussie met betrokkenen mogelijk zou zijn over knelpunten, dilemma's en prioriteiten.

Het NaB-MVT heeft voor het maken van deze schets een aantal instanties en personen uitgenodigd van wie aangenomen kon worden dat ze de gewenste gegevens in betrekkelijk korte tijd boven tafel zouden kunnen krijgen. Het ging daarbij om vragen als:

- Wat biedt het reguliere onderwijs aan op het gebied van moderne vreemde talen?
- Hoe is het vreemdetalenonderwijs geregeld en wat kost dat?
- Wie leert er een of meer vreemde talen?
- Wat is er bekend over de behoefte?
- Hoe staat het met de opleiding van talenleraren?
- Hoe worden inhoud en niveau van het vreemdetalenonderwijs aangestuurd?
- Zijn er indicaties over het bereikte kwaliteitsniveau?
- Wat zijn de specifiek Nederlandse sterke en zwakke punten?
- Met welke autonome ontwikkelingen moet rekening worden gehouden (internationalisering, ICT, Europese afspraken)?

Het stellen van zulke vragen blijkt meestal eenvoudiger dan ze te beantwoorden. Over veel van deze zaken blijken veel minder gegevens beschikbaar te zijn dan men op het eerste gezicht zou aannemen. Vaak blijken ze lastig te achterhalen, kan terechte twijfel worden gekoesterd over hun betrouwbaarheid of spreken verschillende bronnen elkaar tegen. Het NaB-MVT heeft dan ook grote waardering voor de wijze waarop de gevraagde onderzoekers, veelal werkzaam in instituten die normaal gesproken elkaars concurrenten zijn op de projectenmarkt, in voorbeeldige collegiale samenwerking deze klus geklaard hebben. Speciale waardering verdienen daarbij de beide redacteurs die dit proces niet alleen in goede banen hebben geleid, maar ook een substantiële inhoudelijke bijdrage hebben geleverd.

Ter ondersteuning van dit project heeft het NaB-MVT een begeleidingscommissie ingesteld. Daarin waren de benodigde inhoudelijke en bestuurlijke expertise gecombineerd vertegenwoordigd. De commissie bestond uit:

Prof. Dr. J.H. Hulstijn (UvA)

Drs. H.P. Meijerink (onderwijsinspectie/Taakgroep Vernieuwing BaVo)

Mevr. Y. Moerman-van Heel (CvB ROC KW1C/Onderwijsraad)

Dhr. P.J.N. Molenaar (OCenW)

Drs. A.J.E.G. Renique (VNO/NCW).

Ook deze commissie verdient dank en waardering. Haar commentaar in de verschillende fasen van de totstandkoming van deze publicatie is van wezenlijk belang geweest, niet alleen voor de inhoud, maar ook voor de opzet van deze situatieschets.

Die inhoud is ter verificatie voorgelegd aan een dertigtal deskundigen uit kringen van onderwijs, beleid, afnemend veld en sociale partners. Dat gebeurde in de vorm van een door het NaB-MVT georganiseerde werkconferentie eind november 2003. Daarin stond centraal

- of de aangeduide discussiethema's inderdaad de thema's zijn waar de dialoog over moet gaan,
- of belangrijke thema's ontbreken,
- de inschatting van de aard van de gepresenteerde problemen juist is,
- hoe ernstig of urgent de thema's zijn uit oogpunt van kwaliteitsverbetering en
- of er oplossingsalternatieven zijn.

De uitkomsten van de werkconferentie zijn in de voorliggende publicatie verwerkt. Tezamen met de door de onderzoekers verzamelde gegevens vormen zij de voorwaarden voor een vruchtbare en efficiënte discussie tussen de overheid en degenen die het beleid van de overheid aangaat.

De hoofdstukken 1 t/m 9 zijn geschreven onder de redactionele verantwoordelijkheid van de heren Edelenbos en De Jong. Voor het slothoofdstuk is de directeur van het NaB-MVT de heer Westhoff verantwoordelijk.

Enschede, maart 2004,
G.J. Westhoff

KWALITEIT ALS DRIJFVEER

Het vreemdetalenonderwijs is voor de Nederlandse samenleving van eminent belang. Reflectie op een dergelijk kenniskapitaal heeft meerdere functies, waaronder de identificatie van kwaliteiten, het signaleren van aanstaande keerpunten en het definiëren van de kansen die zich aandienen. De behoefte aan gesystematiseerde kennis en inzicht wordt nog eens versterkt wanneer kanttekeningen worden geplaatst bij de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs. De rapportage van de Inspectie van het Onderwijs over de basisvorming, visitatiecommissies van lerarenopleidingen en het onderzoek van de Inspectie van het Hoger Onderwijs naar Engels op de PABO zijn voorbeelden van zorg over het handhaven van de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs. Juist omdat het onderwijsveld zo breed en gevarieerd is, verschillende onderwijssectoren zich in uiteenlopende stadia van vernieuwing bevinden en het onderwijs in vreemde talen zich nergens uniform ontwikkelt, is een situatieschets van de geleverde kwaliteit van belang. Daardoor kunnen geïsoleerde ontwikkelingen worden onderscheiden van trends en veronderstellingen van empirisch gegevens. Overigens was het onmogelijk in de beschikbare tijd en met de middelen die ter beschikking stonden om ieder detail en facet van het huidige vreemdetalenonderwijs boven tafel te krijgen. Bovendien zijn ontzettend veel waardevolle en vaak kleinschalige activiteiten en ontwikkelingen gaande, waarvan (helaas) geen volledige documentatie beschikbaar was.

In het kader van beleidsontwikkeling

Deze rapportage is het resultaat van een aanbesteding van een project uit SLOA-gelden. De inzet van deze middelen maakt projecten en activiteiten mogelijk die in het kader van onderwijsbeleid van belang worden geacht (Lander, 1997). Onderwijsbeleid kent echter verschillende stadia: in chronologische volgorde; beleidsontwikkeling, beleidsvoornemens en het vaststellen van onderwijsbeleid. De voorliggende publicatie kan worden geplaatst in het proces van beleidsontwikkeling. In latere stadia van de beleidsontwikkeling kan op grond van deze gegevens worden vastgesteld welke wensen in het onderwijs bestaan en welke maatschappelijke verlangens er leven. Pas na de afweging van de mogelijkheden en de prioriteiten die worden gesteld op grond van de uitwerking van het regeerakkoord kan worden overgegaan tot het volgende stadium van beleidsontwikkeling. In deze rapportage is een situatieschets gegeven van het vreemdetalenonderwijs in Nederland. De analyse van de situatie van het vreemdetalenonderwijs in Nederland vormt de basis voor een dialoog met vertegenwoordigers uit het onderwijsveld. Op grond van de dialoog worden, ook in internationaal perspectief, onderbouwde keuzes gemaakt over de te nemen maatregelen ten aanzien van vreemde talen(onderwijs), de bijdrage van betrokkenen en de condities waaronder de maatregelen gestalte kunnen krijgen. De analyse van de situatie in het vreemdetalenonderwijs heeft een hecht empirisch fundament nodig. Naarmate het informatiegehalte hoger is en de empirische kwaliteit beter zijn daarop gebaseerde beleidsprocessen inzichtelijk en verantwoordbaar (Dodde & Leune, 1995, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, 2000).

Structuur van de situatieschets

De situatieschets bestaat uit twee delen. Het eerste deel betreft de feitelijke gegevens over het huidige vreemdetalenonderwijs: *Productanalyse van het vreemdetalenonderwijs*. Dat strekt zich uit van wetgeving, middelen en faciliteiten tot behoeftes aan vreemde talen en de opleidingen van leraren tot de indicaties over het bereikte kwaliteitsniveau. Deel twee bestrijkt een breed terrein. Het gaat om autonome ontwikkelingen, de specifiek Nederlandse sterke en zwakke punten en

datgene wat uit Europa op ons af komt. Deze verzameling van inhoudelijk uiteenlopende gebieden vergt analyse, interpretatie en weging: *Analyse en weging*. Naast empirische data wordt over deze onderwerpen lopende ontwikkelingen of recente vorming van beleid beschreven. Deel één levert een productanalyse op, terwijl deel twee een afweging naar voren brengt van onderwerpen die invloed (kunnen) hebben op het vreemdetalenonderwijs.

Productanalyse van het vreemdetalenonderwijs

Wat kan worden bereikt met onderwijs is afhankelijk van de middelen die ter beschikking staan en worden ingezet. De analyse van de situatie van het vreemdetalenonderwijs start vanuit de basisvraag 'wat doen we?'. Het gaat dan om betrekkelijk objectieve gegevens over de geldstromen voor het vreemdetalenonderwijs, de aantallen uren in de praktijk. De formele context voor het vreemdetalenonderwijs, in zijn bonte verscheidenheid, bestaat op nationaal niveau uit wetgeving en de financiën.

De omvang van het publiek waaraan vreemdetalenonderwijs wordt gegeven is, binnen zekere marges, nauwkeurig vast te stellen. Daarbij moet worden verdisconteerd welke talen leerlingen en studenten leren. Zij leren deze talen van uiteenlopende groepen docenten die werkzaam zijn in de onderscheiden sectoren van het Nederlandse onderwijs.

Onder invloed van maatschappelijke veranderingen en wensen vanuit het onderwijs zelf kunnen de behoeften aan vreemdetalenonderwijs snel veranderen. Naast de aard en aantallen talen heeft het niveau van de beheersing van de talen een prominente rol gespeeld in veel publicaties over vreemdetalenonderwijs. Voor deze analyse is van belang wie de behoeftes aan vreemde talen bepalen en meer specifiek voor welke mensen en in welke sectoren van het onderwijs. De behoefte aan leraren vreemde talen is onder invloed van alarmerende berichten over tekorten aan docenten veel in de belangstelling geweest. De inhoud en opzet van de opleidingsprogramma's is vanuit een eigen dynamiek, door ontwikkelingen in de ICT en onder invloed van internationalisering gewijzigd.

Een centraal element voor onderwijsbeleid waarin de sturing van hogere eenheden een centrale rol speelt, is de inhoud en het gewenste niveau van het vreemdetalenonderwijs. Door reflectie op de detaillering van de leerplannen en examenprogramma's, systemen van kwaliteitszorg en de rol van organisaties kan een beeld worden geschetst dat aanwijzingen kan geven voor de aansturing in beleid van de inhoud met het oog op de kwaliteit. Daaraan kan een analyse worden toegevoegd van mogelijke indicatoren over het bereikte kwaliteitsniveau. Allerhande vormen van fundamenteel, toegepast en beleidsonderzoek kan daartoe informatie verschaffen.

Analyse en weging

In deel 2 *Analyse en Weging*, zijn drie hoofdstukken samengebracht. Centraal onderdeel daarin is een beschrijving van recente 'autonome ontwikkelingen', waaronder ICT, moderne didactische ontwikkelingen, de grotere speelruimte voor scholen en het toenemende belang van professionalisering van docenten. Het vreemdetalenonderwijs in Nederland, maar ook in alle Europese landen heeft zich ontwikkeld vanuit een zeer specifieke nationale socio-economische en culturele context. De landen van de Europese Gemeenschap krijgen in toenemende mate te maken met beleid dat vanuit de Europese Commissie wordt ontwikkeld. Stilstaan bij wat uit Europa op ons af komt is dan van belang. Het sluitstuk van deel twee bestaat uit een afweging van de specifieke sterke en zwakke punten van het vreemdetalenonderwijs in Nederland.

DEEL 1 PRODUCTANALYSE VAN HET VREEMDETALENONDERWIJS

1. WETGEVING EN FINANCIERING

1.1 Wetgeving op het gebied van moderne vreemde talen

Primair onderwijs

Artikel 9 van de Wet op het Primair Onderwijs schrijft voor dat er onderwijs gegeven dient te worden in de Engelse taal. In de Kerndoelen van het basisonderwijs (Ministerie van OCenW, 1998) staat het volgende met betrekking tot het onderwijs Engels:

“Het aanbieden van Engelse taal op de basisschool heeft enerzijds tot doel kinderen al vroeg vertrouwd te maken met een vreemde taal. Anderzijds wordt hiermee aandacht besteed aan de functie van Engels als belangrijke internationale taal. Leerlingen herkennen het Engels als bron van leenwoorden in het Nederlands. Ze leggen de basis voor spreken en lezen van de Engelse taal, uitgaand van alledaagse situaties. Leerlingen moeten daartoe een begin maken met de verwerving van een woordenschat, inzicht krijgen in zinsbouw en de betekenis van woorden kunnen achterhalen.”

Evenals in veel landen (Hurrell & Satchwell, 1996; Maillar, 2003) vormt met name de aansluiting tussen primair en voortgezet onderwijs een probleem. De VEDOCEP¹ is betrokken bij een SLO-project om de doorlopende leerlijn Engels van het primair onderwijs naar de basisvorming te verbeteren. In dit project wordt de huidige stand van zaken in kaart gebracht en wordt gezocht naar oplossingen om de situatie te verbeteren.

De Commissie Kerndoelen Basisonderwijs (2002) adviseert echter Engels niet meer tot het verplichte deel van het onderwijsprogramma te laten behoren, maar tot het differentiële deel. De commissie meent dat het tot de verantwoordelijkheid van de school behoort om te bepalen welke doelen deze bij Engelse taal wil nastreven. De commissie acht het ongewenst om de (kern)doelen van Engelse taal op landelijk niveau vast te leggen, omdat de beschikbare tijd voor Engels beperkt is en de verschillen in leerlingniveau aan het einde van het basisonderwijs zeer groot zijn, hetgeen problemen oplevert voor de aansluiting op de basisvorming. De commissie stelt ook voor scholen vrij te laten een andere moderne vreemde taal dan Engels aan te bieden in het differentieel deel. In april 2002 publiceerde de Onderwijsraad op verzoek van het ministerie van OCenW een reactie op het advies van de Commissie Kerndoelen Basisonderwijs. Hierin pleit de Raad voor toevoeging van Engels aan het kerndeel van het curriculum, vanuit de overweging dat Engels de internationale voertaal is (Onderwijsraad, 2002; Adelmund, 2002). Ten tijde van dit schrijven is nog geen definitieve beslissing genomen over de positie van het Engels in het basisonderwijs. Op basis van adviezen van bijvoorbeeld het NaB-MVT lijkt Engels in het verplichte deel van het onderwijsprogramma te blijven.

Voortgezet onderwijs

De wet- en regelgeving voor het voortgezet onderwijs in Nederland is vastgelegd in de Wet op het Voortgezet Onderwijs uit 1963, met als laatste bijstelling de amendering uit 2001. Sinds 1993 is in het voortgezet onderwijs de *basisvorming* ingegaan. Dit houdt in dat in principe alle leerlingen van 12-15 jaar dezelfde vakken krijgen aangeboden. Alle leerlingen in de basisvorming krijgen in principe tenminste twee vreemde talen (Engels en Frans of Duits). Leerlingen kunnen echter ontheffing krijgen voor het leren van een tweede taal, terwijl in havo vwo onderbouw een derde

¹ De Vedocep is een netwerk van docenten Engels aan de Pabo en werd in 1988 opgericht om het contact tussen docenten Engels aan de Pabo te onderhouden en om de positie van Engels in het basisonderwijs (Eibo) en van Engels in de lerarenopleiding basisonderwijs (Pabo) te verbeteren

vreemde taal verplicht is. Gymnasiumleerlingen krijgen daarnaast Grieks en Latijn aangeboden. Engels heeft in de basisvorming een andere status dan de overige moderne vreemde talen. In de algemene onderwijsdoelen voor de basisvorming wordt namelijk gesteld dat de leerling Nederlandse en Engelse teksten leert lezen en beluisteren.

De algemene doelstellingen van het onderwijs moderne vreemde talen in de basisvorming (d.w.z. Engels, Duits en Frans) van het voortgezet onderwijs zijn dat leerlingen²:

- moderne vreemde talen zo effectief mogelijk als communicatiemiddel kunnen gebruiken in verschillende veel voorkomende en/of communicatief relevante taalgebruikssituaties;
- de vreemde taal receptief en productief, mondeling en schriftelijk effectief kunnen gebruiken in informele en meer formele situaties;
- de gebruiksmogelijkheden van vreemde talen kunnen waarderen door gevoel te ontwikkelen voor effectieve communicatie en plezier aan communicatieve situaties te beleven;
- strategieën kunnen hanteren om hun vooralsnog beperkte kennis van vreemde talen zo goed mogelijk in te zetten in mondelinge en schriftelijke taalgebruikssituaties;
- enig inzicht verwerven in de samenleving en de cultuur van de voornaamste landen waar de vreemde taal de doeltaal is;
- enig inzicht verwerven in de rol en het belang van vreemde talen voor maatschappelijk functioneren;
- vaardigheden en kennis op het terrein van de moderne vreemde talen verwerven met het oog op beslissingen over vervolgoopleidingen, de latere beroepsuitoefening en het maatschappelijk functioneren, met inbegrip van vrijetijdsbesteding.

Daarnaast zijn voor Engels, Duits en Frans kerndoelen gespecificeerd op het gebied van leesvaardigheid, luister- en kijkvaardigheid, gespreksvaardigheid, schrijfvaardigheid en taal en cultuur. Informatie over het aantal (advies)uren in de basisvorming en het vmbo en de studielast in de tweede fase havo en vwo wordt in hoofdstuk 2 gegeven.

Dit rapport beschrijft de huidige toestand. Desondanks vermelden we hier summier enkele wijzigingen die worden voorbereid voor de Tweede Fase en de basisvorming. In 2006, geldt voor de talen Frans en Duits in de Tweede Fase de Interim-regeling, waarin de deelvakken nog niet zijn afgeschaft maar de hoeveelheid en de samenstelling van de vaardigheden binnen een deelvak zijn vrijgegeven en handelingsdelen facultatief geworden zijn. In het vwo moeten leerlingen vanaf 2007 een keus maken tussen Frans en Duits als heelvak. Op het havo komt alleen in het profiel C&M een verplichte keuze tussen Duits en Frans voor. Voor het overige kunnen de talen in de vrije ruimte gekozen worden. De Basisvorming wordt ingrijpend gewijzigd. Het aantal kerndoelen wordt sterk beperkt: Frans en Duits maken geen deel meer uit van het kerncurriculum.

Beroepsonderwijs

Op 1 januari 1996 trad de Wet Educatie en Beroepsonderwijs (WEB) in werking. De WEB is bedoeld om meer samenhang tot stand te brengen tussen de verschillende vormen van beroepsonderwijs en volwasseneneducatie. In de WEB werd ook bepaald dat er eindtermen komen voor de opleidingen. Hiervoor zijn de kwalificatiestructuur secundair beroepsonderwijs (KSB) en de kwalificatiestructuur Educatie (KSE) ontwikkeld (Ministerie van OCenW, 1996; 1998).

In de KSB worden vier kwalificatieniveaus onderscheiden (1: assistentenopleiding; 2: basisberoepsopleiding; 3: vakopleiding; 4: middenkaderopleiding). De eindtermen voor de opleidingen worden ontwikkeld door de landelijke organen voor het beroepsonderwijs, maar de minister van onderwijs stelt uiteindelijk de eindtermen vast. Het NaB-MVT heeft in 2001 in het kader van de evaluatie van de WEB een notitie met aanbevelingen uitgegeven voor de moderne vreemde talen in beroep en beroepsonderwijs. Een van die aanbevelingen was om voor de

² Bron: Besluit kerndoelen en adviesurentabel basisvorming 1998-2003.

moderne vreemde talen de vereiste begin- en eindcompetenties aan te geven in termen van het Europees Referentiekader. In het kader van het project Kwaliteitsimpuls MVT is een Raamwerk MVT in het secundaire beroepsonderwijs ontwikkeld (Liemberg, 2000a). Daarin worden de huidige taleneindtermen gerelateerd aan de taalcompetentie descriptoren die zijn opgesteld door de Raad van Europa. Dit project is in 2002 afgerond.

In de KSE worden verschillende competentieniveaus onderscheiden (1-6). De KSE-niveaus 1, 2 en 3 hebben betrekking op de beroepsopleidingen. Competenties op het KSE 1-niveau hebben betrekking op basisvaardigheden die nodig zijn voor het algemeen maatschappelijk functioneren. KSE-2 en 3 zijn respectievelijk op het niveau van de assistenten- en basisberoepsopleidingen in het secundair beroepsonderwijs. De KSE-niveaus 4, 5 en 6 hebben betrekking op respectievelijk mavo, havo en vwo-niveau in het vavo (voortgezet algemeen volwassenenonderwijs). De eindtermen voor de KSE-niveaus 1, 2 en 3 worden vastgesteld door de ROC's, maar kunnen ook worden vastgesteld door de minister van onderwijs. Voor Engels zijn de eindtermen vastgesteld op KSE-niveau 2 en 3. Voor de andere moderne vreemde talen zijn geen eindtermen door de minister vastgesteld. De eindtermen voor de KSE-niveaus 4, 5 en 6 zijn vergelijkbaar met die van de examenprogramma's voor mavo, havo en vwo.

Hoger onderwijs/universiteiten

Er is geen specifieke wetgeving op het gebied van moderne vreemde talen in het hoger onderwijs. Instellingen voor tertiair onderwijs ontwikkelen echter momenteel wel eindtermen voor taalvaardigheid op grond van het Europees Referentiekader.

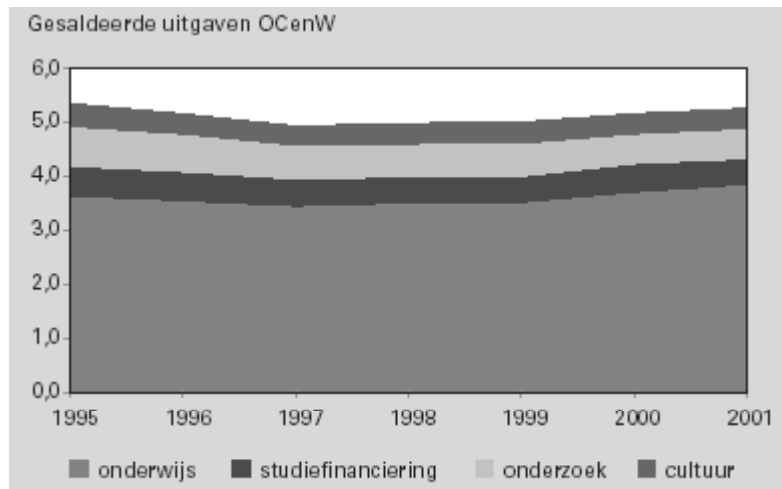
1.2 Financiën en middelen

Uitgaven onderwijs algemeen

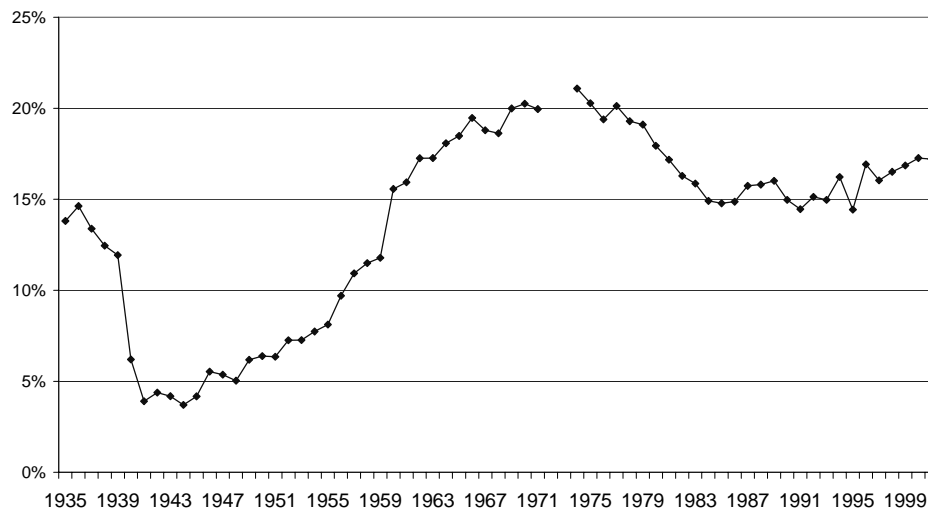
Hoeveel geld wordt er in de Nederlandse overheidssector jaarlijks besteed aan onderwijs? In Onderwijs Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers 2003 (OCenW, 2002) wordt aangegeven dat de onderwijsuitgaven van het ministerie van OCenW (exclusief cultuur) als percentage van het BBP³ zijn gestegen van 4,6 procent in 1997 naar 4,9 procent in 2001 (Figuur 1.1). Deze ontwikkeling brengt de inspanning van het rijk echter nog niet op het niveau van de jaren 70 (zie Figuur 1.2).

³ Het Nederlandse onderwijs omvat meer dan het deel dat onder het ministerie van OCenW valt. Een deel van dit Nederlandse onderwijs wordt niet meegenomen in internationale statistieken. Daarom vertellen cijfers van OCenW, CBS en OESO niet altijd hetzelfde. De berekening van de verhouding onderwijsuitgaven en BNP kan tussen verschillende bronnen enigszins afwijken.

Figuur 1.1: Onderwijsuitgaven als percentage van het BNP (Bron: OCenW, 2002)



Figuur 1.2: Onderwijsuitgaven als percentage van de totale rijksuitgaven 1935 - 2001 (Bron: CBS)



Ook uit opgave van ministerie zelf (OCenW, 2002) blijkt nog niet van een opwaartse trend sprake te zijn. Tabel 1.1 toont de uitgaven per onderwijssector voor de begrotingsjaren 2000 en 2001 (OCenW, 2002).

Tabel 1.1: Uitgaven OCenW naar soort onderwijs (x €1 mln.) in 2000 en 2001

Onderwijssectoren	2000	2001
Primair onderwijs	5.643,8	6.290,1
Voortgezet onderwijs	4.250,7	4.661,3
Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie	2.261,8	2.473,1
Hoger beroepsonderwijs	1.331,9	1.491,4
Wetenschappelijk onderwijs	2.713,2	2.901,9
Totale uitgaven OCenW	21.347,3	23.022,7

Tabel 1.2 toont de totale overheidsuitgaven in 1998 en 1999 voor onderwijs voor een aantal Europese landen als percentage van bruto binnenlands product. Deze gegevens verhelderen de internationale inspanningen voor onderwijs in een aantal Europese OECD landen. Uit deze tabel blijkt dat Nederland in beide jaren duidelijk onder het gemiddelde blijft.

Tabel 1.2: Totale overheidsuitgaven in 1998 en 1999 voor onderwijs voor een aantal Europese landen als percentage van bruto binnenlands product (gebaseerd op Education at a Glance (OECD, 2001; 2002); gesorteerd naar percentage bruto nationaal product in 1999.

	% BNP (1998)	% BNP (1999)
Zweden	8,0	6,5
Noorwegen	7,7	6,5
Denemarken	8,3	6,4
Frankrijk	6,0	5,8
Finland	6,2	5,7
Zwitserland	5,5	5,4
België	5,2	5,3
Verenigd Koninkrijk	4,9	4,4
Spanje	4,5	4,4
Italië	4,9	4,4
Nederland	4,9	4,3
Duitsland	4,6	4,3
Ierland	4,5	4,1
Griekenland	3,5	3,6
Gemiddelde	5,6	5,1

Uitgaven moderne vreemde talen

Op het niveau van het *primair onderwijs* wordt ca. 70 miljoen aan subsidies verstrekt voor het Onderwijs Allochtone Levende Talen (taalondersteuning en cultuureducatie). Deze subsidie staat echter thans op de helling (zie hoofdstuk 2). Verder worden voor het primair onderwijs slechts zeer beperkt subsidies verstrekt door het ministerie van OCenW voor moderne vreemde talen, zoals Engels en Fries. Deze talen in het basisonderwijs maken deel uit van het reguliere programma (voor Fries alleen in Friesland) en krijgen als zodanig geen volledige financiering. Engels maakt sinds 1996 geen deel meer uit van Periodieke Peiling OnderwijsNiveau (PPON). Er zijn wel projecten in het primair onderwijs met betrekking tot moderne vreemde talen die door het Europees Platform worden gesteund. Het gaat hier om tweetalig onderwijs of versterkt talenonderwijs, hetgeen meestal Engels betreft. In de grensstreken met Duitsland en Wallonië, waar respectievelijk Duits en Frans worden onderwezen aan Nederlandse kinderen en Nederlands aan Duitse en Waalse kinderen.

In het *voortgezet onderwijs* worden twee types van subsidies verleend. In de eerste plaats bestaan subsidies via de SLOA (Subsidiëring van Landelijke Onderwijsondersteunende Activiteiten) bestemd voor activiteiten uit te voeren door SLO, CITO, CINOP en de LPC (ca. 30 miljoen Euro in 2002). Een deel hiervan komt ten goede aan het talenonderwijs (bijvoorbeeld een bijdrage aan de ontwikkelingskosten de eindexamens mvt). In de tweede plaats worden subsidies verleend door het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs voor het ontwikkelen en geven van versterkt talenonderwijs en tweetalig onderwijs. In de *bve-sector* is er een project

uitgevoerd dat als doel had de kwaliteit van het moderne vreemdetalenonderwijs in het bve te stimuleren. Dit project had een looptijd van vier jaar en is in 2002 afgerond.

Vanuit de overheid worden gelden verstrekt aan organisaties zoals het Europees Platform, het NaB-MVT en NUFFIC, waarmee deze organisaties allerlei projecten financieren of subsidiëren.

Het overgrote deel van het aan talenonderwijs bestede deel van de onderwijsbegroting betreft echter de salarissen van docenten (ruim 95% van de begroting per sector). In totaal zijn er zo'n 13.000 docenten moderne vreemde talen. Gemiddeld kost een docent op een school voor voortgezet onderwijs € 60.000 bij een fulltime aanstelling (inclusief werkgeverslasten). Hierbij is uitgegaan dat 80% van de docenten in schaal 10 zit en 20% in schaal 12. De gemiddelde omvang van de aanstelling van een docent wordt geschat op 0,70 fte⁴. De totale kosten van docenten mvt in het voortgezet onderwijs worden daarmee geschat op 546 miljoen Euro. Op grond van bovenstaande inschattingen is een schatting gemaakt van het aandeel hiervan voor moderne vreemde talen.

Tabel 1.3: Schatting van het aandeel in de onderwijsbegroting dat in 2001 is bestemd voor moderne vreemde talen.

Onderwijssectoren	Schatting van het aandeel in de onderwijsbegroting 2001 voor moderne vreemde talen
Primair onderwijs	1%
Voortgezet onderwijs	15%
Beroepsonderwijs en volwasseneneducatie	3%
Hoger beroepsonderwijs	1%
Wetenschappelijk onderwijs	5%
Totale uitgaven OCenW	4%

⁴ De gegevens over de gemiddelde kosten en omvang van de aanstelling zijn afkomstig van een school voor voortgezet onderwijs (vmbo/havo/vwo). Volgens een steekproef van 248 scholen (kerncijfers Cfi) is de gemiddelde omvang van een docentenaanstelling 0,84 fte, omwille van terughoudendheid is het gemiddelde van 0,70 aangehouden.

2. TALEN LEREN IN HET REGULIERE ONDERWIJS

2.1 Primair onderwijs

EIBO

In het primair onderwijs wordt verplicht Engels gegeven. Op alle scholen staat Engels in jaargroep 7 en 8 op het lesrooster. Op 8 procent van de scholen wordt Engels vanaf jaargroep 6 gegeven. In de meeste gevallen wordt per week één les van ongeveer drie kwartier gegeven. Tussen 1991 en 1996 is dit nauwelijks veranderd (Edelenbos, van der Schoot & Verstralen, 2000). In principe nemen alle basisschoolleerlingen die een reguliere basisschool bezoeken, in deze klassen deel aan dit onderwijs. Een vierde van het totale aantal basisschoolleerlingen krijgt onderwijs Engels. In 2002-2003 gaat het dan om ca. 390 duizend leerlingen (namelijk een vierde van 1.559.800. Bron: OCenW referentieraming, 2002).

Het doel van het onderwijs Engels op de basisschool is leerlingen al vroeg vertrouwd te maken met een vreemde taal. Ook wordt hiermee aandacht besteed aan de functie van Engels als belangrijke internationale taal. De kerndoelen hebben betrekking op twee domeinen, dat van de mondelinge taalvaardigheid (het begrijpen van gesproken teksten over alledaagse situaties en het daarover kunnen praten), en dat van de leesvaardigheid (het begrijpen van de hoofdzaken van eenvoudige geschreven teksten en het kunnen hanteren van een woordenboek). Volgens het PPO - rapport 17 worden deze doelen door minder leerlingen behaald dan beoogd. Edelenbos, van der Schoot & Verstralen (2000, 44) rapporteren over spreken: "Voor spreken als interactieve vaardigheid in een sociale context geldt dat het gespecificeerde minimumniveau door 64% van de leerlingen bereikt wordt en voor slechts 33% van de leerlingen geldt dat er gesproken kan worden van voldoende beheersing in het licht van de kerndoelen."

Van Ooijen (2002) concludeert in een analyse van vroeg mvt in Europa dat er grote verscheidenheid is tussen Europese landen onderling in de mate waarin vroeg mvt wordt aangeboden en dat over het algemeen er nog een groot verschil is met de afspraken die dienaangaande zijn gemaakt op de top van Barcelona 2002. Alleen in Luxemburg leren kinderen twee vreemde talen in een vroeg stadium. Nederland is hekkensluiter: de meeste landen beginnen twee jaar eerder dan in Nederland en bieden minimaal tweemaal zoveel uren aan.

OALT

Naast onderwijs Engels wordt op de basisschool ook onderwijs in allochtone levende talen (OALT) gegeven. Het SCP onderzocht in 2002 de deelname aan het OALT in 186 gemeenten (85% van alle gemeenten die OALT-middelen ter beschikking hebben gekregen). Uit het onderzoek blijkt dat in het schooljaar 2001-2002 ongeveer één op de drie allochtone leerlingen in het basisonderwijs OALT-les kreeg. In de 186 onderzochte gemeenten ging het om 61.400 leerlingen. Het merendeel van deze leerlingen was van Turkse of Marokkaanse afkomst. Slechts 17 procent van de OALT-leerlingen is afkomstig uit een andere taalgroep. In vergelijking met de deelname aan het onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) vier jaar geleden is de totale deelname aan het OALT ongeveer gelijk gebleven. Wel maken nu ruim twintig taalgroepen meer gebruik maken van het OALT, terwijl de deelname van vooral Marokkaanse en Turkse leerlingen is afgenomen. De deelname van Spaanstalige leerlingen en leerlingen uit voormalig Joegoslavië is gestegen.

Het OALT kent twee doelstellingen. Een doel is taalondersteuning, waarbij de eigen taal van de leerlingen gebruikt wordt om hen Nederlands te leren. Dit is met name bedoeld voor leerlingen in groep 1 t/m 4. Een tweede doel is cultuureducatie, gericht op het leren van de eigen taal en cultuur, en bedoeld voor leerlingen in groep 5 t/m 8. De voorkeur van de meeste scholen en

gemeenten gaat uit naar taalondersteuning. Dit hangt o.a. samen met het feit dat taalondersteuning binnen schooltijd kan worden gegeven, terwijl dit met cultuureducatie niet het geval is. Dat laatste leidt soms tot grote organisatorische problemen (Turkenburg, 2002).

Overigens is kort geleden besloten OALT per 1/8/2004 af te schaffen, maar dit besluit is na de val van het Kabinet Balkenende 1 door de Tweede Kamer controversieel verklaard. Het Kabinet Balkenende 2 zal zich opnieuw over dit onderwerp uitspreken.

2.2 Voortgezet onderwijs

Het voortgezet onderwijs in Nederland kent een gemeenschappelijk deel in de onderbouw (leerjaar 1 en 2). Vanaf leerjaar 3 is er een onderscheid te maken naar afzonderlijke schoolsoorten: vmbo (sinds 1999-2000, voorheen vbo en mavo), havo en vwo. Het aantal uren onderwijs in de mvt is vastgelegd in het inrichtingsbesluit WVO (Wet op het voortgezet onderwijs). Voor het vmbo en de eerste drie leerjaren van het havo en vwo geldt de adviesurentabel basisvorming. Voor de tweede fase van havo en vwo geldt de studielasttabel. De verdeling van de lessen over de leerjaren is – binnen de wettelijke grenzen van o.a. het minimum aantal te geven lessen – de verantwoordelijkheid van de school. vmbo-leerlingen kiezen aan het eind van het tweede leerjaar een leerweg (theoretisch, gemengd, kaderberoepsgericht, basisberoepsgericht) en een sector (techniek, zorg en welzijn, economie, landbouw), die ieder een eigen curriculum hebben. Havo en vwo-leerlingen kiezen aan het eind van derde leerjaar voor een profiel, waarin de moderne vreemde talen een verschillende rol spelen. Het aantal leerlingen in de eerste twee jaren van de basisvorming (inclusief vmbo-leerlingen) bedroeg in 2001-2002 329.200. Het aantal leerlingen in het derde jaar van havo of vwo was in dat jaar 77.500 (Bron: OCenW in kerncijfers, 2003).

Vmbo

Tabel 2.1 geeft een globaal overzicht van het onderwijs in de mvt in het vmbo. In deze tabel wordt een onderscheid gemaakt tussen de uren die gelden voor alle leerlingen, en uren in aanvulling daarop voor leerlingen die het desbetreffende vak hebben gekozen (tussen haakjes). Per richting (Techniek, Zorg en Welzijn, Economie, en Landbouw) wijken de urenaantallen enigszins af van de gegevens in deze globale tabel.

Tabel 2.1: Adviesuren mvt in vmbo (Bron: informatiedossier over het Nederlandse onderwijssysteem 2001 – EURIDYCE)

Taal	Theoretische leerweg	Beroepsgerichte leerwegen		Gemengde leerweg
		basis	kader	
Engels	480	400	440	480
2 ^e mvt	240 (200)	240 (120)	240 (160)	240 (200)
3 ^e mvt	200 (200)	–	–	200 (200)

Alleen vmbo-leerlingen die gekozen hebben voor de sector economie, volgen in het kader van het sectordeel verplicht onderwijs in Frans of Duits. Voor de leerlingen die een andere sector hebben gekozen is een tweede moderne vreemde taal dus niet verplicht. Zij kunnen deze wel volgen in het kader van het vrije deel. Het aantal vmbo-leerlingen (leerjaar 3 en 4) in het schooljaar 2001-2002 was 184.700. Hiervan volgden er 95.700 een vbo-opleiding en 89.000 een mavo opleiding (nu theoretische leerweg) (Bron: OCenW in kerncijfers, 2003).

Havo/vwo

Tabel 2.2 geeft het aantal uren onderwijs in de eerste drie jaren van havo en vwo aan. Een derde moderne vreemde taal is gedurende deze jaren verplicht.

Tabel 2.2: Adviesuren mvt eerste drie leerjaren havo en vwo (Bron: Informatiedossier over het Nederlandse onderwijssysteem 2001 – EURIDYCE)

Taal	uren
Engels	280
Tweede moderne vreemde taal (Frans, Duits)	240

Leerlingen in 4 en 5 havo volgen verplicht Engels, en luister- en gespreksvaardigheid in een tweede mvt (Tabel 2.3).

Tabel 2.3: Adviesuren mvt 4 en 5 havo (Bron: informatiedossier over het Nederlandse onderwijssysteem 2001 – EURIDYCE)

Deel / Program	Taal	Uren
Gemeenschappelijk	Engelse taal en letterkunde	360
Gemeenschappelijk	Franse, Duitse, Spaanse, Russische, Italiaanse, Arabische, Turkse of Friese taal en letterkunde 1	160
Profiel C en M	Franse, Duitse, Spaanse, Russische, Italiaanse, Arabische, Turkse of Friese taal en letterkunde 2	200
of:	Franse, Duitse, Spaanse, Russische, Italiaanse, Arabische, Turkse of Friese taal en letterkunde 1,2	360
Vrij deel	Startersvak Spaanse, Russische, Italiaanse, Arabische en Turkse taal en letterkunde	360
	Franse, Duitse, Spaanse, Russische, Italiaanse, Arabische, Turkse of Friese taal en letterkunde 1	160

Leerlingen die het profiel Cultuur en Maatschappij kiezen volgen daarnaast verplicht Frans 2 of Duits 2 (lees- en luistervaardigheid, literatuur) of onderwijs in een andere taal. Het aantal leerlingen in 4 en 5 havo was 84.500 in 2001 – 2002. Het percentage leerlingen dat in 2001-2002 het profiel Cultuur en Maatschappij gekozen heeft is 31 in leerjaar 4 en 32 in leerjaar 5. Leerlingen in 4, 5 en 6 vwo volgen verplicht Engels, en leesvaardigheid in de Franse en Duitse taal en letterkunde (Tabel 2.4). Daarnaast volgen leerlingen die het profiel Cultuur en Maatschappij gekozen hebben verplicht Frans 2 én Duits 2 of twee andere talen. Het aantal leerlingen in 4, 5 en 6 vwo was 92.700 in 2001-2002. Het percentage leerlingen dat in 2001-2002 het profiel Cultuur en Maatschappij gekozen heeft, is 13 in leerjaar 4, 17 in leerjaar 5 en 19 in leerjaar 6 (Bron: OCenW in kerncijfers, 2003).

Tabel 2.4: Adviesuren mvt 4, 5 en 6 vwo (Bron: informatiedossier over het Nederlandse onderwijssysteem 2001 – EURIDYCE)

Deel / Program	Taal	Uren
Gemeenschappelijk	Engelse taal en letterkunde	400
Gemeenschappelijk	Franse taal en letterkunde 1	160
Gemeenschappelijk	Duitse taal en letterkunde 1	160
Profiel C en M	Franse taal en letterkunde 2	320
Profiel C en M	Duitse taal en letterkunde 2	320
of:	Spaanse, Russische, Italiaanse, Arabische of Turkse taal en letterkunde	480
of:	Friese taal en letterkunde	400
Vrij deel	Startersvak Spaanse, Russische, Italiaanse, Arabische en Turkse taal en letterkunde	480

Alle vmbo-leerlingen krijgen tenminste 400 uren Engels. Havo-leerlingen krijgen tenminste 640 uren Engels, tenminste 400 uren in een tweede mvt (Frans of Duits) en tenminste 240 uren in een derde mvt (Frans of Duits). Vwo-leerlingen krijgen tenminste 680 uren Engels, en 400 uren Frans en Duits. In Tabel 2.5 wordt weergegeven hoeveel vmbo-, havo- en vwo-leerlingen in de jaren 1998 tot en met 2002 eindexamen hebben gedaan in de moderne vreemde talen. In de tabel zijn de eindexamenkandidaten oude stijl, deelvak en heelvak bij elkaar gevoegd⁵.

Het percentage leerlingen dat eindexamen deed in Frans en Duits is in 2002 ten opzichte van 1998 gestegen, namelijk van 25% tot 38% voor Frans en van 38% tot 70% voor Duits (havo), en van 35% tot 97% voor Frans en van 44% tot 98% voor Duits (vwo). Dit kan voor rekening komen van de uitbreiding van het aantal vakken waarin eindexamen gedaan wordt en door de invoering van deelvakken.

Deelname aan eindexamens

De cijfers over het toenemende aantal leerlingen dat eindexamen doet in Frans en Duits in het voortgezet onderwijs moeten van enige kanttekeningen worden voorzien. Ten eerste zeggen deze cijfers niets over het door de leerlingen bereikte niveau. Het getal voor Frans en Duits betreft namelijk het totale aantal leerlingen, ook de leerlingen die slechts een deelvak doen voor de betreffende talen. Ten tweede lijken demografische gegevens erop te wijzen dat het percentage leerlingen dat aan de eindexamens VO deelneemt niet constant is. Het Centraal Bureau voor Statistiek bevat gegevens over de bevolking per leeftijdsgroep. Bij de aanname dat eindexamens voor het 20^e levensjaar worden afgesloten, kan de verhouding tussen het totaal aantal eindexamenkandidaten in enig jaar worden afgezet tegen het totale aantal personen tot 19 jaar. Vanaf de invoering van de Mammoetwet is er een stijgende lijn te zien die doorloopt tot begin jaren tachtig van de vorige eeuw en daarna afvlakt. Met de negentiger jaren treedt een daling op. De stijging in het aantal leerlingen dat Frans en Duits kiest is ook in 2002 nog altijd een geringer percentage van de leeftijdsgroep, omdat een geringer percentage leerlingen aan de eindexamens deelneemt.

⁵ In 2001 deden alleen de voorloperscholers eindexamen nieuwe stijl.

Tabel 2.5: Het aantal eindexamenkandidaten (exclusief Vavo) in de moderne vreemde talen in de jaren 1998 –2002 (Bron: Cfi/IP, 12 maart 2003)

		1998		1999		2000		2001		2002*	
		AANTAL	%	AANTAL	%	AANTAL	%	AANTAL	%	AANTAL	%
VWO	Arabisch	0	0%	1	0%	6	0%	11	0%	11	0%
	Duits	13868	44%	13194	44%	12880	43%	15468	52%	24148	98%
	Engels	31024	99%	29610	98%	29635	99%	29420	99%	24686	100%
	Frans	10969	35%	10215	34%	9836	33%	13856	47%	24063	97%
	Fries	4	0%	5	0%	9	0%	20	0%	13	0%
	Latijn	4867	16%	4705	16%	4908	16%	5107	17%	4540	18%
	Nederlands	31285	100%	30077	100%	29860	100%	29644	100%	24688	100%
	Russisch	22	0%	21	0%	16	0%	26	0%	3	0%
	Spaans	135	0%	162	1%	222	1%	287	1%	417	2%
	Turks	0	0%	5	0%	9	0%	5	0%	5	0%
	Hebreeuws letterkunde	0	0%	0	0%	11	0%	13	0%	14	0%
		0	0%	0	0%	0	0%	5481	18%	23714	96%
		1998		1999		2000		2001		2002*	
		AANTAL	%	AANTAL	%	AANTAL	%	AANTAL	%	AANTAL	%
HAVO	Arabisch	0	0%	3	0%	18	0%	15	0%	10	0%
	Duits	16126	38%	16130	38%	17192	40%	22349	67%	23454	70%
	Engels	41169	98%	41707	98%	42708	99%	33354	100%	33523	100%
	Frans	10277	25%	10309	24%	11132	26%	12587	38%	12884	38%
	Fries	1	0%	6	0%	26	0%	27	0%	64	0%
	Italiaans	0	0%	0	0%	1	0%	0	0%	0	0%
	Nederlands	41903	100%	42450	100%	43230	100%	33423	100%	33647	100%
	Russisch	1	0%	4	0%	3	0%	1	0%	0	0%
	Spaans	124	0%	126	0%	179	0%	302	1%	460	1%
	Turks	0	0%	9	0%	28	0%	25	0%	9	0%
	Hebreeuws letterkunde	0	0%	0	0%	12	0%	20	0%	5	0%
		0	0%	0	0%	2487	6%	29744	89%	33515	100%
		1998		1999		2000		2001		2002*	
		AANTAL	%	AANTAL	%	AANTAL	%	AANTAL	%	AANTAL	%
VMBO	Arabisch	87	0%	88	0%	63	0%	81	0%	78	0%
	Duits	31408	42%	29356	42%	29449	42%	28548	41%	29034	42%
	Engels	70278	93%	65004	93%	65940	94%	64917	93%	64591	94%
	Frans	10688	14%	10036	14%	10263	15%	9943	14%	9742	14%
	Fries	24	0%	24	0%	29	0%	23	0%	14	0%
	Nederlands	75341	100%	69802	100%	70225	100%	69475	100%	68753	100%
	Spaans	83	0%	111	0%	56	0%	112	0%	106	0%
	Turks	217	0%	311	0%	224	0%	231	0%	242	0%
Hebreeuws	0	0%	0	0%	2	0%	7	0%	10	0%	

- Talen met een 1 en een 1,2 niveau zijn bij elkaar opgeteld bijv.: = Frans + Frans 1 + Frans 1,2
- Talen met een 1, een 1,2 niveau en een 'e' niveau zijn bij elkaar opgeteld bijv.: = Spaans + Spaans 1 + Spaans 1,2 + Spaans-e. De 'e' bij Spaans duidt op een starters niveau. Hiervoor geldt wel een schoolexamen en geen centraal examen
- De aantallen voor vbo, mavo en avo/vbo zijn bij elkaar opgeteld tot vmbo. In het vbo gaat het om examens op C en D niveau
- 2002 betreft voorlopige cijfers

Eindtermen

Door de SLO is in 2001 in samenwerking met de Citogroep een poging gedaan de niveaus die in het Nederlandse voortgezet onderwijs bereikt worden voor Frans, Duits en Engels op een internationaal transparante wijze te beschrijven. Hiertoe heeft de SLO de *eindtermen in de examenprogramma's* voor Frans, Duits en Engels voor vmbo en havo/vwo geanalyseerd en deze gerelateerd aan de taalvaardigheidsschaal in het CEF ('Common European Framework': het gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor talen) die door de Raad van Europa is ontwikkeld (zie ook hoofdstukken 3 en 9). Daarnaast heeft de Citogroep een aantal van de *examens* voor de moderne vreemde talen gekoppeld aan dezelfde Europese schaal van taalvaardigheid. De niveaus die blijkens het onderzoek in de eindexamenprogramma's worden

nagestreefd worden weergegeven in Tabel 2.6. Indien beschikbaar, zijn tussen haakjes de feitelijke niveaus weergegeven die door de leerlingen worden bereikt in de examens. Uit deze gegevens blijkt dat er in een aantal gevallen een discrepantie is tussen de eindexamenprogramma's en de examens. Bij Engels liggen de examens (behalve bij spreken) op een hoger niveau dan de examenprogramma's, bij Frans juist lager. Voor spreken geldt dat bij de examens (behalve bij havo Engels) een lager niveau wordt gerealiseerd dan in de examenprogramma's wordt verondersteld.

Tabel 2.6: Niveaus van de examenprogramma's voor lees-, en luister-, en spreekvaardigheid in het voortgezet onderwijs en tussen haakjes niveaus van de examens (Bron: Van Hest, de Jong en Stoks, 2001)

Schooltype	Taal	Lezen	Luisteren	Spreken
vwo	Engels	B2.2 (C1.1)	B2.2 (C1.1)	B2.1 (B1.2)
havo		B2.1 (B2.2)	B2.1	B1.2 (B1.2)
vmbo GTL		B1.2	-	-
vmbo KBL		B1.1	B1.1	A2.2
vmbo BBL		B1.1	A2.2	A2.1
vwo	Duits	B2.2	B2.2 (B2.2)	B2.1 (A2.2)
havo		B2.1 (B2.1)	B2.1 (B2.1)	B1.2 (A2.2)
vmbo GTL (mavo-d)		B1.2	- (B1.1)	-
vmbo KBL (mavo-c)		B1.1	B1.1 (A2.2)	A2.2
vmbo BBL		B1.1	A2.2	A2.1
vwo	Frans	B2.2	B2.2 (B1.2)	B1.2 (A1.1)
havo		B2.1 (B1.2)	B2.1	B1.1
vmbo GTL		B1.1	-	-
vmbo KBL		A2.2	A2.2	A2.2
vmbo BBL		A2.2	A2.1	A2.1

Onderwijs in eigen taal

Op een klein aantal scholen voor voortgezet onderwijs (37 in het schooljaar 2001-2002) wordt naast het reguliere onderwijs in de mvt ook nog onderwijs aangeboden in het kader van de Regeling Onderwijs in de Eigen Taal. Voor meer dan 90 procent van de leerlingen betreft het onderwijs in het Turks of Arabisch. In het verlengde van de voorgenomen opheffing van het OALT lag het in de bedoeling van Balkenende I deze regeling met ingang van het schooljaar 2003-2004 af te schaffen. Na het demissionair worden van het Kabinet Balkenende I besloot de Tweede Kamer het onderwerp OALT controversieel te verklaren, waardoor verder overleg met de Kamer over dit onderwerp niet mogelijk was. De Minister van Onderwijs in het kabinet Balkenende II heeft echter in een brief van 23 juni 2003 (kenmerk PO/OO/03/31840) aan de Tweede Kamer aangekondigd de voorgenomen beëindiging van de bekostiging inderdaad per 1 augustus 2004 te willen realiseren. Dit besluit treft ook de subsidiëring van het onderwijs in de nieuwe schooltalen Turks en Arabisch. Of dit besluit daadwerkelijk wordt uitgevoerd is ten tijde van het verschijnen van dit rapport nog niet bekend.

2.3 Het middelbaar beroepsonderwijs

Van 1986 tot 1991 vond in het middelbaar beroepsonderwijs de zogenaamde SVM-operatie – Sectorvorming en Vernieuwing van het Middelbaar beroepsonderwijs – plaats. Bij deze operatie

zijn bijna alle bestaande middelbare beroepsopleidingen in Nederland opgegaan in 48 ROC's (Regionale Opleidingscentra), waarin ook VAVO en andersoortige opleidingen werden ondergebracht. Binnen het onderwijs werden vier sectoren onderscheiden: economie, techniek, dienstverlening en gezondheidszorg (DGO) en agrarisch onderwijs. Daarnaast werden drie leerwegen onderscheiden: beroeps begeleidende leerweg (bbl), beroepsopleidende leerweg voltijd (bol-vt) en beroepsopleidende leerweg deeltijd (bol-dt). Het aantal studenten dat in 2000-2001 bij deze sectoren stond ingeschreven wordt weergegeven in Tabel 2.7.

Tabel 2.7: Het aantal studenten per sector en per leerweg (Bron: OCenW, 2001)

Sector	bbl	bol-vt	bol-dt	totaal
Economie	34.196	103.477	17.001	154.674
Techniek	73.510	75.206	4.752	153.468
DGO	34.079	75.087	5.795	114.961
Agrarisch	8.000	15.800		23.800
Totaal	149.785	269.570	27.548	446.903

Door het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (NaB-MVT) is in 1997 een onderzoek uitgevoerd waarin geïnventariseerd werd welke rol de vreemde talen speelden in het onderwijs in de verschillende sectoren. Er waren 230 respondenten, waarvan er 19 aangaven dat in de betreffende sector geen enkele vreemde taal wordt gegeven. De resultaten van dit onderzoek worden weergegeven in Tabel 2.8. Omdat niet duidelijk is hoeveel van de respondenten in de onderscheiden sectoren werkzaam waren, is het niet mogelijk te berekenen hoe groot het percentage opleidingen is in een betreffende sector dat onderwijs in een bepaalde taal aanbiedt. De resultaten maken wel duidelijk dat het Engels en ook het Duits, een relatief sterke positie innemen. Onderwijs in Frans en Spaans wordt vrijwel alleen binnen de sector economie aangeboden. Hoeveel leerlingen binnen die sector dit onderwijs daadwerkelijk volgen, is niet bekend.

Tabel 2.8: Aantallen opleidingen in de verschillende sectoren van het mbo waarin een vreemde taal wordt onderwezen (Westhoff & Tuin, 1997)

Sector	Duits	Engels	Frans	Spaans	Totaal
Economie	94	94	63	52	303
Techniek	54	61	2	1	118
DGO	12	33	3	-	48
Agrarisch	18	20	3	1	42
Totaal	178	208	71	54	511

Door de SVM-operatie (sectorvorming en vernieuwing in het mbo) zijn de doelstellingen van het mbo veranderd en wordt een curriculum ontwikkeld dat sterk praktijkgericht is. Dit heeft consequenties gehad voor het vreemdetalenonderwijs. Door de toename van het aantal praktijkgerichte vakken, is er minder ruimte voor talen gekomen. Omdat er volgens werkgevers van mbo-ers toch een blijvende behoefte is aan kennis van moderne vreemde talen, met name van het Engels en Duits (Boer&Croon, 1998), worden pogingen ondernomen het talenonderwijs meer te integreren in de rest van het curriculum. Het gaat dan om inhoudgeoriënteerd vreemdetalenonderwijs. Westhoff & Tuin (1997) onderscheiden vier varianten:

- studieteksten in een vreemde taal
- stage/uitwisselingen

- simulaties van praktijksituaties en
- de vreemde taal als instructietaal.

In het bovengenoemde onderzoek van het NaB-MVT is tevens onderzocht in hoeverre mbo-opleidingen reeds ervaring hadden met inhoudgeoriënteerde vreemdetalenonderwijs, en in hoeverre zij geïnteresseerd waren deze vorm van talenonderwijs te beproeven. Uit dit deel van het onderzoek bleek dat in 1997 26% van de respondenten enige ervaring had op dit gebied. Hoewel ongeveer een derde van deze respondenten meldt problemen gehad te hebben bij de invoering van het inhoudsgerichte onderwijs, tonen de meeste van hen zich positief. Ongeveer 40 procent van alle 230 respondenten gaf aan een uitnodiging voor de conferentie over deze verkenning op prijs te stellen, waaruit afgeleid kan worden dat zij bereid zijn zich verder te verdiepen in deze vorm van onderwijs. Er bestaan aanwijzingen dat de inrichting van geïntegreerd inhoudsgeoriënteerde talenonderwijs zich in het mbo heeft doorgezet (Bersee et al, 2000).

Binnen een aantal ROC's, die zich hebben verenigd onder de noemer 'Dutch Alliance' wordt gewerkt aan de ontwikkeling van tweetalige cursussen. In het schooljaar 2003-2004 worden acht tweetalige cursussen aangeboden op het gebied van internationale handel en groothandel. Met ingang van augustus 2004 biedt het Deltion College, Engelstalige cursussen aan op het terrein van luchtvaart, grafische vormgeving en ICT. Het ligt in de bedoeling van enkele ROC's om in het schooljaar 2004-2005 nog meer tweetalige of Engelstalige cursussen aan te bieden, waar dat mogelijk blijkt te zijn. Voor de horeca lijken daartoe mogelijkheden te bestaan.

Gegeven het grote aantal verschillende opleidingen in het mbo is het niet goed mogelijk een duidelijk beeld te geven van het daadwerkelijk bereikte niveau. Ook worden ondanks het in hoofdstuk 1 genoemde werk van Liemberg (2000a) de eindtermen nog niet consequent in termen van het CEF gedefinieerd. Een voorbeeld daarvan kan worden aangetroffen in de eindtermen Centraal Register Beroeps Opleidingen (Crebo) waarin voor directiesecretaresse/managementassistent ECABO wordt gesteld "De kandidaat kan op adequate wijze verschillende soorten teksten in de Engelse taal en een of meer andere moderne vreemde talen formuleren, redigeren en vormgeven" (Cfi, 2003). De ontwikkelingen gaan hier echter snel en in de meeste ROC's is men minstens bekend met het CEF en het ELP en wordt invoering besproken en wordt implementatie voorbereid of in uitvoering genomen (persoonlijke communicatie: Marli Thijssen, CINOP, 23 januari 2004).

2.4 Het hoger onderwijs

Hbo

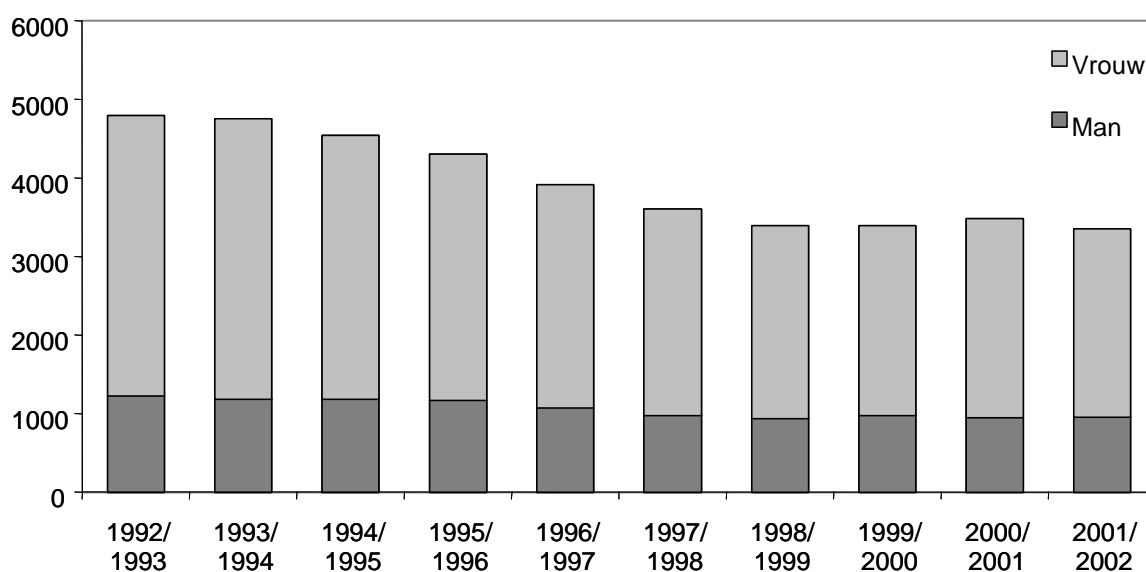
Binnen het hbo leiden de meeste talenopleidingen op tot het beroep van leraar voortgezet onderwijs van de eerste of tweede graad in de betreffende taal. Voor de traditionele schooltalen (Engels, Duits en Frans) kan men op de meeste instellingen terecht. Daarnaast worden op beperkte schaal eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen Arabisch en Spaans verzorgd, eerstegraads opleidingen Fries, en tweedegraads opleidingen Russisch en Turks. Figuur 2.1 geeft een beeld van de aantallen studenten voor de talen Duits, Engels, Frans en Spaans over de periode 1992-2002 (Bron: CBS), waaruit blijkt dat de teruggang in aantallen studenten vooral plaats heeft gevonden bij Engels en Frans.

Figuur 2.1: Aantallen per taal ingeschrevenen aan 2e-graads leraren opleidingen 1992 -2001



Voorts blijkt uit een analyse naar geslacht dat het aantal mannelijke studenten ongeveer gelijk is gebleven over de periode 1992 – 2002 en dat de daling voornamelijk samenhangt met een geringere deelname van vrouwelijke studenten. (zie Figuur 2.2, bron: CBS). Voor een overzicht van het aantal lerarenopleidingen en de bijbehorende studentenaantallen zie hoofdstuk 4.

Figuur 2.2: Deelname aan 2^e graads leraaropleiding talen naar geslacht, 1992-2002



Naast de lerarenopleidingen zijn er ook nog enkele andere hbo-opleidingen met een mvt-component. Gegevens met betrekking tot het niveau dat in deze hbo-opleidingen daadwerkelijk bereikt wordt zijn niet beschikbaar. Wel is bekend dat in het hbo evenals aan universiteiten ontwikkelingen gaande zijn om met gebruikmaking van het CEF meer structuur te brengen in de talencomponent van de opleidingen zowel wat betreft het curriculum als de eindtermen. Zo zijn aan de Haagse Hogeschool voor de Hogere Europese Beroepen Opleiding het niveau bij in- en uitstroom in kaart gebracht. De opleiding stelt Engels als eerste vreemde taal verplicht met daarnaast een tweede en derde taal naar keuze. Tabel 2.9 geeft het (geschatte) instroomniveau en het (nagestreefde) uitstroomniveau voor Engels en de tweede vreemde taal (Bron: Haagse Hogeschool, 1999).

Tabel 2.9: Het (geschatte) instroomniveau en het (nagestreefde) uitstroomniveau voor Engels en de tweede vreemde taal aan de Haagse Hogeschool

Taal	Luisteren		Lezen		Gesproken Interactie		Gesproken Productie		Schrijven	
	IN	UIT	IN	UIT	IN	UIT	IN	UIT	IN	UIT
Engels	C1	C2	B1/B2	C1	B2	C1	B1	C2	B1/B2	C1
Duits II	B2/C1	C2	B2	C1	B1/B2	B2/C1	B1	B2/C1	B1	B2
Frans II	B1	B2	B2	B2	A2/B1	B2	A2/B1	B2	A2/B1	B2
Spaans II	B1	C1	B2	C1	B1/B2	C1/C2	B2	C2	B1/B2	C1

De studentenaantallen voor deze opleidingen worden weergegeven in Tabel 2.10. De teruggang in aantallen studenten die bij veel andere studierichtingen optreedt wordt hier overschaduwd door de onstuimige groei van de Economisch-Linguïstische opleiding.

Tabel 2.10: Ingeschreven studenten aan alle hbo-opleidingen met een mvt(-component) (1996- 2001). Bron: HBO-raad, Den Haag.

Opleiding	1996	1997	1998	1999	2000	2001
leraar allochtone levende talen	-	-	-	25	48	80
Economisch-linguïstische opleiding	-	25	80	3.192	3.029	2.948
Handelseconomische Opleiding Duits	5	3	1	3	2	2
Handelseconomische Opleiding Frans	39	28	15	19	15	17
opleiding tolk-vertaler	548	542	471	403	334	276
Totaal	592	598	567	5641	5428	5324

Opmerkelijk zijn de hoge aantallen ingeschreven studenten aan een economisch-linguïstische opleiding in de jaren 1999, 2000 en 2001. Verklaringen voor deze hoge aantallen zijn niet gevonden in officiële documenten. Mogelijk liggen goede kansen op de arbeidsmarkt voor afgestudeerden met een economisch-linguïstische opleiding hieraan ten grondslag.

Universiteit

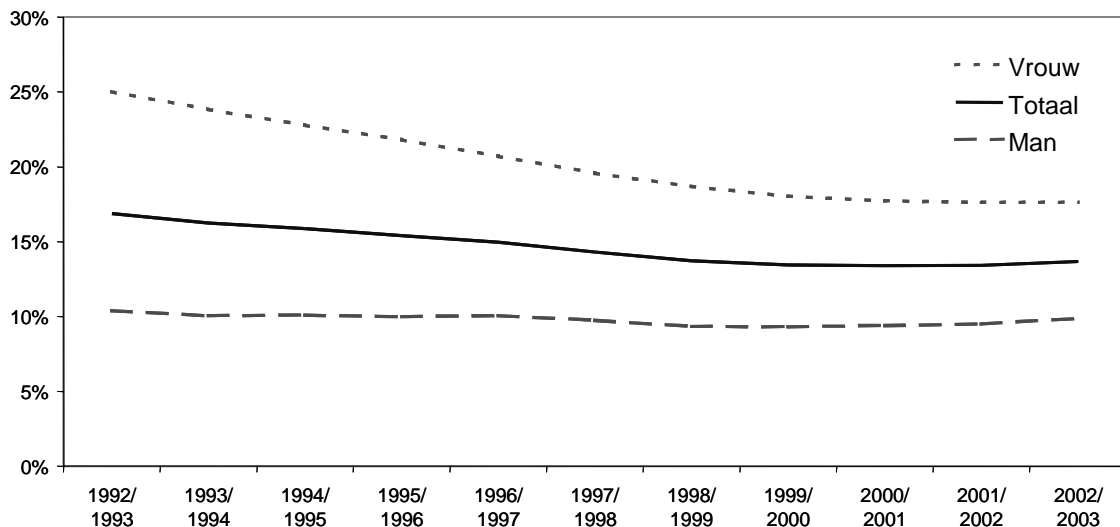
Met ingang van het studiejaar 2002-2003 bestaan de universitaire opleidingen in Nederland uit een (brede) bachelorfase en een (specialistische) masterfase. De meest gangbare talenopleidingen aan de Nederlandse universiteiten zijn traditiegetrouw geënt op twee onderzoeksgebieden: de letterkunde en de taalkunde. Het aantal studenten dat een dergelijke opleiding volgt is de laatste jaren steeds verder afgenomen. Veelal wordt binnen het veld als mogelijke verklaring gegeven dat studenten een afnemende belangstelling tonen voor een loopbaan in het onderwijs en het beroepsperspectief daarbuiten beperkt is, omdat voor een baan bij een instelling of bedrijf de

opleidingen niet echt goed zijn toegespitst (Bron: Adviescommissie modernisering curricula moderne vreemde talen, mei 2002). Tabel 2.11 bevat de absolute aantallen eerstejaars in de meest gangbare talenstudies in de afgelopen 10 jaren.

Tabel 2.11: Eerstejaars instroom per opleiding (zgn. 1 december cijfers [Ej-Si])

Opleiding/jaar	1992	1995	1998	2001
Duitse t+c	145	115	113	57
Engelse t+c	816	469	458	494
Franse t+c	404	212	154	131
Italiaanse t+c	139	74	55	74
Scandinavische t+c	43	45	39	30
Spaanse t+c	397	192	114	120
Romaanse t+c	243	89	105	123
Slavische t+c	128	79	43	40
Algemene Letteren	322	119	145	-
Taal en cultuur S	-	-	-	199
Bedrijfscommunicatie	-	118	137	157
Totaal	2637	1512	1363	1268

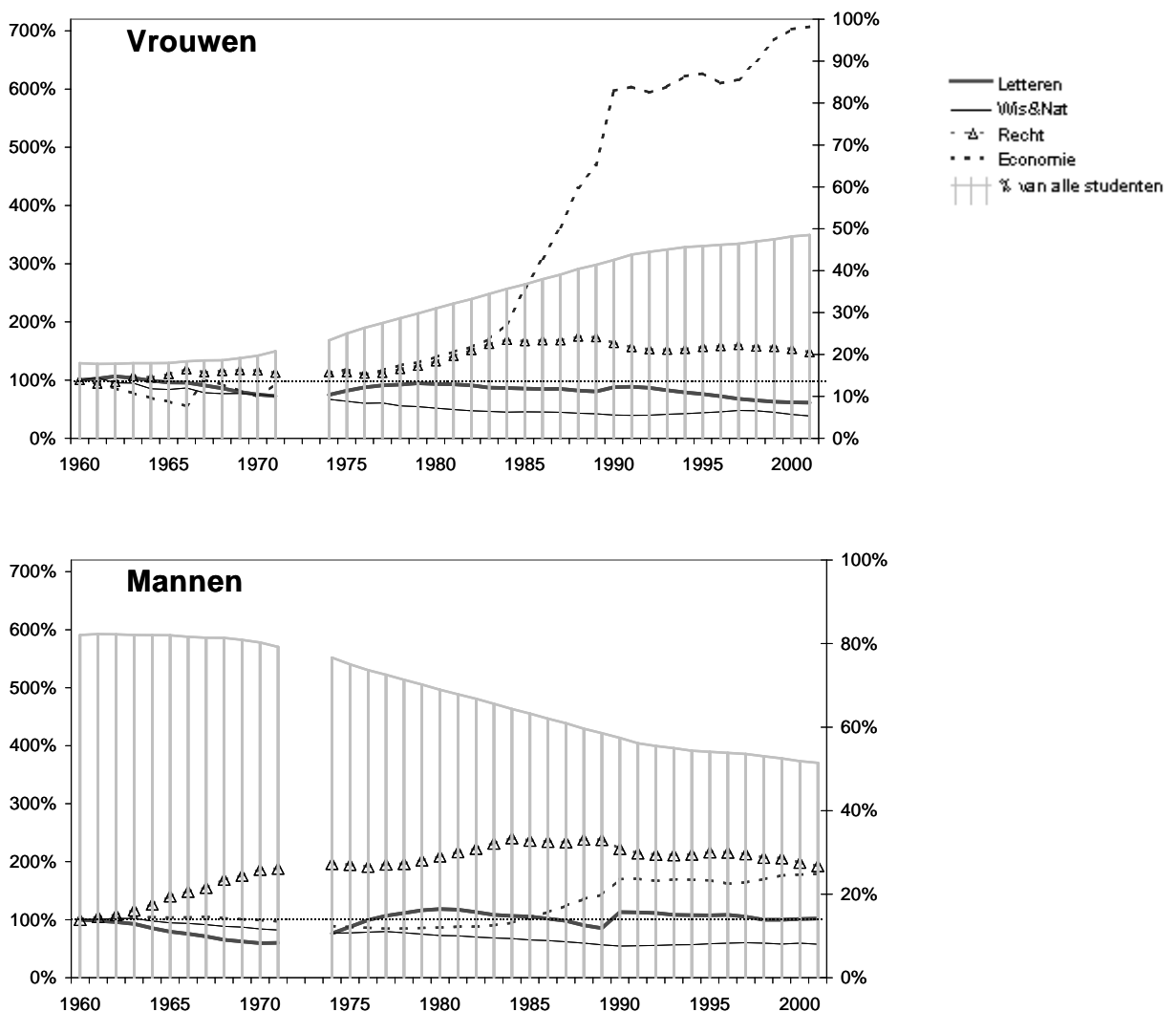
Figuur 2.3: Ingeschreven studenten Taal & Cultuur - totaal en naar geslacht – als percentage van het totale aantal inschrijvingen , 1992- 2002



Het totaal aantal studenten dat in 2002 stond ingeschreven bij een universitaire opleiding in de Taal en Cultuur was 24 920 (inclusief extraneï en auditoren, en inclusief het aantal ingeschrevenen bij studies zoals Nederlands en geschiedenis). In 1992 was dit aantal nog 31 660 een daling met 22%, zodat ook uit deze cijfers geconcludeerd mag worden dat de belangstelling voor deze opleidingen lijkt te zijn verminderd (Bron: CBS). Omdat ook bij andere faculteiten wordt geklaagd over terugloop presenteert Figuur 2.3 het verloop van de studentenaantallen voor het gehele HOOP-gebied Taal en Cultuur als percentage van totaal aantal ingeschreven universitaire studenten over de periode 1992 – 2002. Daarbij is tevens aangegeven welk percentage van de totale studentenpopulatie mannen en vrouwen staat ingeschreven voor Taal en Cultuur. Ook hier blijkt de afname met name te worden veroorzaakt door een geringere deelname van vrouwelijke

studenten. Nadere analyse leert dat hier mogelijk een effect van de leuze ‘kies exact’ in het spel is, zij het dat die maar voor een deel is opgevolgd. Figuur 2.4 toont de keuze van mannen en vrouwen voor de studierichtingen letteren, wis- en natuurkunde, rechten en economie in de periode van 1960 tot 2001, waarbij de keuze in 1960 op 100 is gesteld. Tevens is procentuele deelname van mannen en vrouwen in die periode aangegeven. Duidelijk blijkt dat wis- en natuurkunde bij beide geslachten aan populariteit heeft verloren, economie is echter gestegen en bij vrouwen zelfs spectaculair. Daarnaast heeft ook rechten tot aan het laatste decennium een groeiend aantal studenten getrokken van beide geslachten.

Figuur 2.4: Studiekeuze van vrouwen en mannen voor een aantal richtingen in wo en per geslacht procentuele deelname aan wo 1960 – 2001 (Bron: CBS) NB: 1960-1989 Faculteiten; vanaf 1990 HOOP-gebieden



De doelstellingen van het universitaire taalvaardigheidsonderwijs

Tot op heden bleven universitaire talenopleidingen in gebreke in de definiëring van eindtermen voor het taalvaardigheidsonderwijs (zie hoofdstuk 5). Inmiddels is bij de invoering van de BaMa structuur door het DLG van de VSNU een commissie ingesteld bestaande uit vertegenwoordigers van alle Letterenfaculteiten, die als opdracht kreeg om voor alle talenopleidingen die door meer dan één Nederlandse universiteit worden aangeboden, taalvaardigheidsdoelen te formuleren in termen van het CEF. Op basis van de gegevens van twee onderzoeken, aan de UvA en de KUN,

en een aanvullende consultatie van de hoofden van talenvakgroepen en opleidingscoördinatoren werden doelen opgesteld voor vier groepen talen. De groepen talen werden onderscheiden op basis van hun positie in het Nederlandse onderwijsbestel en de structurele afstand ten opzichte van het Nederlands: 1. Engels, 2. Frans en Duits, 3. Germaanse/Romaanse niet-schooltalen (Italiaans, Spaans, Zweeds etc.) en 4. Overige talen. De onderscheiden vaardigheden zijn: Luisteren, Lezen, Gesproken Interactie, Gesproken Productie en Schrijven. De niveaus die werden vastgesteld worden weergegeven in Tabel 2.12.

Tabel 2.12: De minimum eindniveaus voor deelvaardigheden in de moderne vreemde talen aan de Nederlandse universiteiten (Bron: Verslag van de DLG commissie Taalvaardigheidsdoelen)

Taal	Luisteren	Lezen	Gesproken Interactie	Gesproken Productie	Schrijven
Engels	C1	C2	C1	C1	C1
Duits / Frans	C1	C2	B2	B2	B2
Overige Germaanse en Romaanse talen	C1	C1	B2	B2	B2
Overig talen	B1	B2	B1	B1	B1

De aangegeven niveaus hebben betrekking op de minimumniveaus die een student van een specifieke taal in de deelvaardigheden zou moeten bereiken om een bachelordiploma te verkrijgen. Opleidingen kunnen er voor kiezen om hogere niveaus na te streven om zich daarmee landelijk te profileren. De implementatie van deze eindtermen in de onderwijspraktijk moet echter nog plaatsvinden.

Verblijf in het buitenland

In het academisch jaar 2000-2001 gingen 4161 Nederlandse studenten (hbo en wo) met een Erasmusbeurs naar het buitenland. Dit aantal ligt al een aantal jaren op hetzelfde niveau. Ongeveer 60 procent van deze studenten volgt daar onderwijs in een andere taal dan het Engels of Nederlands. Een verblijf van een jaar is minder populair geworden. Steeds meer studenten geven de voorkeur aan een verblijf van een semester. Met de invoering van het BaMa-stelsel zal deze tendens zich waarschijnlijk voortzetten, omdat er minder studiepunten beschikbaar zijn voor de vrije keuzeruimte (Bron: Dutch national report on implementation of the Socrates II Programme).

Studenten gaan ook buiten het Socrates-programma om naar het buitenland. De BISON-monitor van internationale mobiliteit in het onderwijs, 2001, laat zien dat ongeveer 28 procent van de afgestudeerden in het hbo en 38 procent van de afgestudeerden in het wo enige tijd van de studie in het buitenland zijn geweest.

3 BEHOEFTE AAN MODERNE VREEMDE TALEN IN (BEROEPS-)ONDERWIJS EN ARBEIDSMARKT

In dit hoofdstuk wordt een beeld geschetst van de vraag naar beheersing van moderne vreemde talen bij instroom naar vervolgonderwijs mbo, hbo en wo, alsmede voor ieder van deze vormen van onderwijs de vraag vanuit de eigen sector en vanuit de arbeidsmarkt⁶. Veel gegevens zijn gedateerd, aangezien in de laatste 10 jaren geen systematisch onderzoek is uitgevoerd naar de behoeften aan kennis van moderne vreemde talen. Eveneens ontbreekt kennis over de relatie tussen kennis van moderne vreemde talen en de behoeften in de werkvelden. Het is daarom niet goed mogelijk om conclusies te trekken en trends aan te geven. Een aanzet is wel gegeven door Tuin en Westhoff (1997). Dit onderzoek constateerde een grote mate van versnippering in het mbo, hetgeen ook blijkt uit de in dit hoofdstuk gepresenteerde gegevens. Versnippering valt echter ook in het hbo en het wo te constateren. In het voortgezet onderwijs heeft de invoering van de Tweede Fase de onduidelijkheid t.a.v. de te verwachten taalbeheersing van abiturienten aanmerkelijk vergroot. Binnen de randvoorwaarden voor de oplevering van dit rapport was het niet mogelijk door middel van eigen onderzoek de gegevens over de behoeften aan beheersing van moderne vreemde talen bij instroom in mbo, hbo en wo, en bij uitstroom naar vervolgonderwijs en arbeidsmarkt te actualiseren.

3.1 mbo

Bepaling van de taal/talen

Het bedrijfsleven vraagt tegenwoordig van opleidingen dat zij studenten afleveren die uitgerust zijn met voldoende basiskennis om zich 'op de werkvloer' voortdurend te kunnen aanpassen aan de technologische ontwikkelingen. Voor het talenonderwijs betekent dit dat het bij voorkeur geïntegreerd met vaktechnisch onderwijs, als deelcompetenties bij andere vakken zou moeten worden aangeboden. Dit werkt echter in de hand dat het niet gemakkelijk is voor iedere opleiding te achterhalen of er talen moeten worden onderwezen en zo ja, welke talen en in welke mate (Van Weeren en Van Hest, 1998). De trend van de afgelopen jaren is dat talen steeds minder onderwezen worden in het mbo. Engels is dominant in de meeste sectoren. Duits komt vooral voor in de sectoren techniek, dgo en landbouw en op het meao. Frans en Spaans werden tot 1996 uitsluitend in de sector economie aangeboden, maar dreigen te verdwijnen. "Het NaB-MVT heeft de afgelopen jaren onderzoek gedaan naar de situatie van het talenonderwijs in het mbo. Over de hele breedte is teruggang geconstateerd. Die varieert van 15% minder tot volledige kaalslag. Blijkens een onderzoek enkele jaren geleden van de in COLO verenigde landelijke organen wordt in maar 25-35% van de opleidingen nog iets aan vreemdetalenonderwijs gedaan" (Westhoff, 2001). Talen worden opgeheven door bezuinigingen of doordat ze niet expliciet genoemd zijn in de eindtermen. Onderzoek onder oud-leerlingen van het mbo laat echter zien dat Duits, nog vaker dan Engels, nodig is binnen, maar ook buiten het werk (Liemberg, 2001). In de bve-sector wordt geen onderwijs in Turks en Arabisch aangeboden (Liemberg, 1998a).

Liemberg en Van Kleunen (1998a) beschreven de zorgelijke situatie rond het moderne vreemdetalenonderwijs in de bve. Op basis van dit rapport heeft het ministerie van OCenW CINOP/SLO gevraagd om een plan van aanpak te schrijven voor een periode van drie jaar.

⁶ In het voortgezet onderwijs start het onderwijs Frans en Duits bij 'nul'. Voor Engels wordt bij instroom in het vo geen duidelijke vraag gesteld naar de taalbeheersing (zie ook Oostdam en Toorenburg, 2002).

In 1999 heeft de Bve Raad op verzoek van het ministerie van OCenW de Bestuurscommissie Kwaliteitsimpuls Moderne Vreemde Talen geïnstalleerd, die voor de uitvoering van het plan van aanpak als eindverantwoordelijke werd aangewezen. Het plan van aanpak (Liemberg en Van Kleunen, 1998b) bevatte een aantal thema's die voortvarend ter hand zijn genomen (Van Kleef, 2002). Oogmerk was de positie van het vreemdetalenonderwijs te versterken onder andere door de bundeling van talenactiviteiten in Talencentra binnen de ROC's (De Haas en Bersee, 2001) en de ontwikkeling van een raamwerk (Liemberg, 2000a). Daarnaast is aandacht voor professionalisering van docenten en de optimalisering van de leerweg.

Moderne vreemde talen komen niet voor in de verzorging, verpleging en maatschappelijke dienstverlening en in de installatietechniek. Aparte deelkwalificaties komen voor in horeca en toerisme, landbouw, distributie, economie en administratie (Liemberg en Van Kleunen, 1998a). Voor de opleidingen handel, toerisme en recreatie, detailhandel, ondernemer in de textielhandel zijn de talen verwerkt in de beroepsspecifieke certificaten (Van Gelderen en Oostdam, 1995). Daarnaast wordt gesproken over minstens één moderne vreemde taal op A1 niveau (Europees Referentiekader) voor iedereen binnen de zogeheten burgerschapscompetenties (Claessen, 2003). Op ROC's worden steeds vaker specifieke taaltrainingen aangeboden. Het gaat dan om remediërende programma's die leerlingen zelfstandig doorwerken of intensieve taalcurricula voordat leerlingen op een buitenlandse stage gaan (Liemberg en Van Kleunen, 1998b).

In paragraaf 2.3 is erop gewezen dat ontwikkelingen in de ROC's momenteel echter snel gaan, dat bij een aantal ROC's TTO wordt aangeboden en dat veel ROC's een aanvang hebben gemaakt met de invoering van het CEF en het ELP.

Bepaling van het niveau

Op korte termijn zullen taalcompetenties binnen de beroepscompetentieprofielen geformuleerd worden. Het niveau waarop leerlingen in het mbo de talen moeten beheersen wordt beschreven in het Raamwerk Moderne Vreemde Talen in het Secundair Beroepsonderwijs (Liemberg, 2000a). De beschrijvingen maken gebruik van het Europees Referentiekader. De Kenniscentra voor Beroepsonderwijs en Bedrijfsleven worden nu opgeroepen om de vereiste competenties voor de talen te beschrijven in termen van dit referentiekader (Claessen, 2003).

Het Europees Referentiekader moet ook hulp gaan bieden bij de aansluitingsproblematiek van vmbo naar mbo. Vmbo-leerlingen kunnen zich drempelloos met elk diploma inschrijven voor elke mbo-opleiding. Er bestaat geen doorlopende leerlijn van vmbo naar mbo, waardoor in het mbo Frans en Duits als startersvakken moeten worden aangeboden. De verschillen in beheersingsniveau bij instroom zijn de laatste jaren groter geworden en dit vormt een van de grootste problemen in het mbo (Van Gelderen en Oostdam, 1995). In de plannen van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming is opgenomen dat in de eerste twee jaar vmbo alleen nog Engels in het kerncurriculum wordt opgenomen. Het differentieel deel kunnen scholen voortaan zelf invullen. Het wordt daarmee nog moeilijker voor het mbo om te weten waar ze op aan moeten sluiten.

De vaardigheden waarin wordt onderwezen in het mbo zijn zeer verschillend per studierichting. Behoeftes aan zowel schriftelijke als mondelinge vaardigheden is er in de administratieve beroepen en de toeristische beroepen. Behoeftes aan vooral mondelinge vaardigheden is er in de marketing (in- en verkoop), de horeca en de transport en logistiek opleidingen. In de (internationale) industrie gaat het behalve om mondelinge vaardigheden, ook om leesvaardigheden (instructies, kwaliteitssystemen) (Liemberg en Van Kleunen, 1998a).

Bepaling van de vraag

De WEB (wet educatie en beroepsonderwijs) schrijft voor (art. 7.2.4) dat de minister van onderwijs (eventueel in samenspraak met betreffende vakministers) verantwoordelijk is voor de totstandkoming van een samenhangend en gedifferentieerd geheel van eindtermen, onderverdeeld

in deelkwalificaties, voor beroepsopleidingen. Dit met het oog op de aansluiting tussen het aanbod van het beroepsonderwijs en de maatschappelijke behoeften daaraan. Voor iedere bedrijfstak of branche worden de eindtermen ontworpen en aan de minister voorgesteld door de landelijke organen voor het beroepsonderwijs. Daarin bezetten werkgevers, werknemers en onderwijsinstellingen ieder eenderde van de bestuursplaatsen. De voorstellen omvatten per beroepsopleiding de eindtermen en de indeling daarvan in deelkwalificaties inclusief een voorstel met betrekking tot de vraag welke deelkwalificaties extern gelegitimeerd moeten worden. De minister van onderwijs stelt uiteindelijk de eindtermen vast. De vaststelling van beroepsprofielen en beroepsopleidingsprofielen blijft echter ondanks deze regeling problematisch omdat het moeilijk is vat te krijgen op de vraag vanuit het veld.

Ten aanzien van de examinering is in deze situatie in 2003 een verandering opgetreden. Het KwaliteitsCentrum Examinering (KCE) zal de enige zijn die belast is met het toezicht op de kwaliteit van de examens in het middelbaar beroepsonderwijs. De taakstelling van het KCE is het borgen en stimuleren van de kwaliteit van de examens in het middelbaar beroepsonderwijs zodanig dat de waarde van het mbo-diploma onomstreden is. Het KCE gaat zijn taak vanaf 1 augustus 2003 uitvoeren en komt daarmee ook een einde aan de bestaande externe legitimering door exameninstellingen. De oprichting van het KCE is tot stand gekomen als reactie op de vele geluiden over een achterblijvende kwaliteit van het examen in het middelbaar beroepsonderwijs en op basis van de discussie over de waarde van het MBO diploma die daaruit volgde. (<http://www.kce.nl>).

De behoefte aan mbo-gediplomeerden met een goede beheersing van vreemde talen is groot in verband met internationalisering (Van Gelderen en Oostdam, 1995, persbericht). Op bedrijven worden nu talenaudits afgenomen om te helpen beschrijven welke kennis van talen noodzakelijk is binnen een bepaalde bedrijfstak (Claessen, 2003). Ook onderzoek onder oud-leerlingen geeft aan waar de talenbehoeften zitten. Vrijwel alle oud-leerlingen Frans hebben problemen. De tekorten komen vooral voor bij het gebruik in de persoonlijk sfeer. Verhoudingsgewijs zijn er meer oud-leerlingen Duits die zich in voorkomende situaties zonder veel moeilijkheden kunnen redden. Het gebruik van Duits bij het werk levert vooral voor de ex-mts'ers problemen op. Deze groep heeft ook, samen met de ex-havo leerlingen, het vaakst moeilijkheden met het gebruik van Duits voor studiedoelstellingen. De groep oud-leerlingen die problemen heeft met Engels is iets kleiner dan bij Duits en veel kleiner dan bij Frans. De grootste probleemgroepen zijn te vinden bij oud-leerlingen van het lbo en mbo (Oud-de Glas e.a., 1993).

De ontwikkelingen in het Nederlandse beroepsonderwijs en de arbeidsmarkt kunnen meestal niet helemaal los worden gezien van de Europese of een zelfs bredere internationale context. Door de interne Europese markt wordt het steeds makkelijker en ook gebruikelijker dat werknemers voor (delen van) hun loopbaan over de grens gaan. Ook deelnemers in het beroepsonderwijs kiezen er steeds vaker voor om een deel van hun opleiding of beroepspraktijkvorming in het buitenland te volgen (www.colo.nl)

In het merendeel van de ROC's bestaan internationaliseringsprojecten. In driekwart van de ROC's worden aan de cursisten die deelnemen aan deze projecten eisen gesteld t.a.v. hun taalvaardigheid. In driekwart van de ROC's is het moderne vreemdetalenonderwijs betrokken bij de voorbereiding van dergelijke projecten. Internationaliseringsprojecten hebben al een grote meerwaarde en deze wordt nog groter als het moderne vreemdetalenonderwijs erbij wordt betrokken (Liemberg en Van Kleunen, 1998a)

3.2 hbo

Bepaling van de taal/talen

Docenten geven aan dat Duits van belang is bij het hbo, de sociale academie en studierichtingen binnen de sectoren techniek en gezondheidszorg (Willems, Stortelder en Oud-de Glas, 1991).

De Fontys Hogeschool in Venlo heeft verschillende Duitstalige opleidingen, zowel in de economische als in de technische sector. De technische sector in Eindhoven kent ook enkele Engelstalige opleidingen. De opleiding International Business and Languages of Management Studies wordt gegeven in Eindhoven, Enschede, Tilburg en Venlo (www.fontys.nl).

De HES Rotterdam kent drie Engelstalige masteropleidingen (www.hes-rdam.nl). Voor de opleidingen Vrijtijdsmanagement, management toerisme, kort hbo toerisme en recreatie en het hoger hotelonderwijs worden twee moderne vreemde talen in het eindexamen geëist. Voor de opleiding International Education is Engels verplicht en is een hoog niveau vereist (Brochures NHTV Breda, 2002-2003).

Om recente gegevens te kunnen presenteren is door de auteurs van deze studie een verkenning gemaakt onder een aantal Fontys opleidingen. In de opleiding Gezondheidszorg en Welzijn en op de sporthogeschool krijgen de studenten niet of nauwelijks met vreemde talen te maken. In de overige opleidingen krijgen studenten het meest met Engels te maken. Het aandeel van Engelse literatuur varieert van 5 tot 100%. In de opleidingen binnen de economische sector wordt de meeste aandacht besteed aan talen. Studenten moeten naast Engels ook nog één of meerdere vreemde talen leren beheersen. De opleiding Marketing Management is Engelstalig. De opleiding logistiek stelt twee vreemde talen verplicht. Het doel van talenonderwijs daar is het goed leren functioneren in een internationale logistieke omgeving. Stages in het buitenland zijn een vast onderdeel in het programma. Bij een enkele niet-economische studie worden studenten geconfronteerd met een vreemde taal in het kader van excursies, stages of uitwisselingen. Deze worden vaak op verzoek van de student in het buitenland gedaan (zie Appendix Tabel 1).

Bepaling van het niveau

In 1978 werd nog Duits gegeven in het hoger technisch onderwijs. Eind tachtiger jaren gebeurde dat niet of nauwelijks meer (Van Hest e.a., 1990). Men signaleert onvoldoende beheersing van moderne vreemde talen waar men literatuur in moderne vreemde talen wil gaan gebruiken. Er wordt voornamelijk Engelse literatuur gebruikt en een enkele keer ook Duits.

Vrijwel alle oud-leerlingen Frans hebben problemen. De groepen met tekorten zijn groter naarmate het onderwijsniveau stijgt. Bij het hbo en wo is het percentage oud-leerlingen dat moeite heeft met Frans het grootst. De oud-leerlingen van hts en hbo hebben, naast problemen bij het gebruik van Frans in de persoonlijke sfeer, ook moeilijkheden met deze taal tijdens het werk.

Verhoudingsgewijs zijn er meer oud-leerlingen Duits die zich in voorkomende situaties zonder veel moeilijkheden kunnen redden (Oud-de Glas e.a., 1993).

In het hbo bestaat expliciete aandacht voor grammatica, vertalen en idioom. Men spreekt over een inhaalmanoeuvre in het hbo (Willems, Stortelder en Oud-de Glas, 1991). Verder is vakterminologie een noodzakelijk onderdeel van vreemdetalenonderwijs in het hbo.

Een navraag bij opleidingen uitgevoerd in het kader van deze analyse toont het volgende aan: studenten moeten Engels op een hoog niveau kunnen lezen. Op de economische opleidingen, op de pabo en op de opleiding logistiek moeten de andere vaardigheden ook goed beheerst worden (Voor de precieze niveaus zie Appendix Tabel 2). Men hecht meer belang aan leesvaardigheid dan aan spreken en schrijven. Studenten beheersen het Engels vaak niet voldoende om de literatuur goed te kunnen bestuderen. Ze hebben vaak moeite met de vaktaal en ook de leessnelheid is vaak een probleem. De overige talen worden vaak alleen als keuzevakken aangeboden. Het niveau is daarbij voor de economische opleidingen en de pabo nauwkeurig

aangegeven. Meerdere respondenten geven aan dat het beheersen van meerdere vreemde talen voordelen geeft wat betreft het gebruik van literatuur in meerdere talen (maar Engels blijft toch het belangrijkste) en er kan dan meer uit excursies gehaald worden. Er gaat deskundigheid verloren als studenten de literatuur niet in vreemde talen kunnen lezen. De actieve vaardigheden worden vaak op een te laag niveau beheerst. Studenten missen een stevig fundament van idioom en grammatica voor alle talen. Het niveau van spreekvaardigheid is te laag. Een betere spreekvaardigheid zou de uitwisselingsmogelijkheden vergroten.

Bepaling van de vraag

Het ministerie stimuleert samenwerking tussen hbo-instellingen in Nederland en in Europa. (De Vries, 2000). Het bedrijfsleven vindt Frans en Duits van belang voor hts (Van Hest e.a., 1990, p. 81). Het ministerie stimuleert samenwerking tussen hbo-instellingen in Nederland en soortgelijke instellingen in Europa. Er gaan meer studenten naar Frankrijk dan naar Duitsland met Erasmus- en Leonardo-beurzen (De Vries, 2000).

Na een economische opleiding kunnen studenten vaak probleemloos terecht bij het internationale zakenverkeer en daarvoor is voldoende kennis van het internationale bedrijfsleven noodzakelijk. De HES Rotterdam kent 3 Engelstalige masteropleidingen en biedt veel mogelijkheden tot stages en delen van de studie in het buitenland. Ook worden er vaak gastsprekers uitgenodigd die colleges geven in het Engels (www.hes-rdam.nl, www.hesasd.nl/800.html).

Voor het vormen van een nader beeld is bij de opleidingen navraag gedaan. Bij de meeste opleidingen is het de studenten toegestaan om in het buitenland stage te lopen of een uitwisselingsprogramma te volgen. Dit gaat altijd op verzoek van de student. In een enkel geval worden er excursies naar het buitenland georganiseerd. Opvallend is dat de economische opleidingen wel veel talen in hun programma hebben opgenomen, maar geen internationaliseringsprojecten. De Europese opleiding logistiek biedt twee keer een half jaar stage in het buitenland aan in het programma.

3.3 wo

Bepaling van de taal/talen

In het wo is de vraag naar onderwijs in de moderne vreemde talen van buiten eigenlijke letterenstudies toegenomen. Om aan deze vraag te voldoen worden semi-autonome universitaire talencentra opgericht. De meeste belangstelling is er voor cursussen Engels, daarna volgt Frans en vervolgens Spaans en Duits.

Talen die op de universiteit gegeven worden zijn voornamelijk Engels, Frans, Duits, Spaans, Italiaans en Russisch. Naast de vakstudies moderne vreemde talen bestaat er een omvangrijke talencomponent met bedrijfsmatige elementen in de combinatievakstudies (Van Hest e.a., 1990).

De VSNU kon geen onderzoek ter beschikking stellen waarin de stand van zaken voor en na de invoering van de tweede fase is weergegeven. In het kader van dit rapport zijn daarom bij de instellingen basisgegevens verzameld. In de alfawetenschappen is Engels de belangrijkste taal, maar Duits wordt ook gebruikt voor de literatuur. De overige talen worden gebruikt afhankelijk van het door de student gekozen onderwerp. Talenkennis in meer dan twee talen is hier dan ook gewenst. Het wordt als een tekort ervaren als studenten Frans en Duits niet voldoende beheersen.

In de bètawetenschappen is Engels in de meeste gevallen de dominante taal, zelfs in vergelijking met het Nederlands. De wetenschappelijke taal is Engels. Een andere vreemde taal is niet van belang. De literatuur is meestal vertaald naar het Engels. Een uitzondering wordt gevormd door wiskunde: Duits zou voor oudere literatuur belangrijk zijn en Frans voor de zuivere wiskunde.

“Wiskunde is een heel internationaal bedrijf.”

In de Gammawetenschappen is Engels de dominante taal. Een enkele keer komt Duits voor. Frans en andere moderne vreemde talen worden zelden in het onderwijs gebruikt (zie Appendix Tabel 3).

Aan het begin van de studie is vooral leesvaardigheid van belang. In een latere fase blijken zowel spreek- als schrijfvaardigheid van belang. Gespreksvaardigheid is belangrijker in verband met internationalisering, uitwisselingsprogramma's en buitenlandse stages. Aandacht voor schrijfvaardigheid is vooral voor Engels toegenomen in verband met publiceren in internationale tijdschriften (Willems, Stortelder en Oud-de Glas, 1991; Hoebbers, 2002).

De vraag naar Engels blijkt dominant bij alle studierichtingen. Leesvaardigheid Duits en Frans lijkt niet meer urgent in het wo, met uitzondering van de geesteswetenschappen.

Bepaling van het niveau

Studenten komen het wo binnen met het huidige niveau van de vwo-examens (zie ook hoofdstuk 2). De eindtermen behorend bij dit niveau zijn gebaseerd op de niveaumeter van Thijssen e.a. (1995). Deze is echter niet gerelateerd aan het Europees Referentiekader. Voor examenprogramma's zie www.cfi.nl.

In het kader van dit rapport is navraag gedaan bij een beperkte (niet-representatieve) groep studenten. Volgens hen moet Engels altijd op een hoog niveau beheerst worden in verband met het te lezen studiemateriaal en vaak de te volgen colleges in binnen- of buitenland. Schrijven is voor enkele studies belangrijk in verband met het schrijven van werkstukken en scripties. De vaardigheden luisteren en spreken zijn belangrijk in verband met uitwisselingen, stages en steeds vaker colleges in het Engels.

Vaktaal wordt vaak genoemd als struikelblok, maar ook de leessnelheid vormt vaak een probleem. Ook wordt vaak genoemd dat studenten te weinig kennis of durf hebben om te spreken. Het niveau van lees- en gespreksvaardigheid mag volgens de meeste ondervraagden wel omhoog.

Alle overige talen zijn (waar aangegeven) nodig voor het lezen van studiemateriaal, maar vaak kan de taal omzeild worden en kan er toch een Engelse of Nederlandse vertaling gelezen worden. Voor stages en uitwisselingen zijn deze talen vaak wel belangrijk, maar de studenten kiezen zelf voor een land waarvan ze de taal voldoende beheersen of waarvan ze bereid zijn de taal te leren voor het vertrek. De studenten kiezen altijd de weg van de minste weerstand, ook met het kiezen van de literatuur voor scripties. In de regel betekent dat, dat studenten Engels kiezen. Een betere beheersing van de andere talen zou kunnen leiden tot een ruimere keus aan stage- en uitwisselingsmogelijkheden en aan literatuur. Dit laatste geldt niet voor de bètawetenschappen waar alle literatuur in het Engels verschijnt.

De toekomstige Masteropleidingen moeten altijd toegankelijk zijn voor buitenlandse studenten en zullen daarom altijd in het Engels gegeven moeten kunnen worden. Dit impliceert dat studenten steeds vaker rekening moeten houden met in het Engels te volgen colleges. De samenwerking met buitenlandse universiteiten krijgt steeds vaker een structureel karakter. Internationaliseringprojecten komen steeds vaker voor.

Eén van de ondervraagden merkte op dat bètastudenten via de 'sluiproute' havo – hbo naar het wo gaan, omdat ze dan een taal minder hebben. Een regelmatig terugkomende opmerking is dat het Nederlands al niet voldoende wordt beheerst door de studenten, laat staan een vreemde taal (zie Appendix Tabel 4).

Bepaling van de vraag

Universiteiten en autoriteiten moeten erkennen dat een Europese zone voor hoger onderwijs alleen gerealiseerd kan worden als studenten de mogelijkheid krijgen en aangespoord worden om

meerdere talen en interculturele kennis op te bouwen. Universiteiten moeten de studenten de mogelijkheid bieden, ongeacht de studierichting, om hun talenkennis te verbeteren, nieuwe talen te leren en meer onafhankelijk worden in het leren van talen.

Studenten kiezen zelf het vaakst voor Engels. Voor de meeste stages en uitwisselingen naar het buitenland is beheersing van het Engels voldoende aangezien de opleidingen op buitenlandse universiteiten ook steeds meer in het Engels gegeven worden. Indien studenten naar een land gaan waar ze met een andere taal moeten werken is dat op persoonlijke voorkeur van de betreffende studenten.

3.4 De vraag vanuit de arbeidsmarkt

Bepaling van de taal/talen

Er blijkt in de praktijk evenveel behoefte aan Duits als aan Engels te zijn, in bepaalde sectoren zelfs meer. Volgens een onderzoek van het ITS (Frietman et al, 2001) in de Duits-Nederlandse grensregio zijn er verschillen in behoefte per branche of bedrijfssector. De behoefte aan vreemde talen is het grootst in de sector transport & logistiek: ruim 83 procent van de bedrijven uit die branche heeft die behoefte. Daarna volgen de industriële bedrijven met 78 procent. Ook in de zakelijke dienstverlening en in de horeca liggen de percentages met respectievelijk 68 en 67 procent ruim boven het percentage van 54 procent in de totale groep.

In de volgende sectoren blijkt uit hun onderzoek de behoefte aan vreemde talen verhoudingsgewijs minder groot: detailhandel (48%), landbouw (33%), onderwijs (33%) en gezondheidszorg (20%). Daarbij wordt opgemerkt dat voor de sectoren landbouw en onderwijs het aantal bedrijven of instellingen in de response klein is (respectievelijk 6 en 3 %). Overigens kan, zo blijkt uit opmerkingen, die de respondenten uit de gezondheidszorg aan het vragenformulier hebben toegevoegd, worden opgemaakt dat in die sector behoefte bestaat aan het inzetten van Duitse werknemers die het Nederlands - als een voor hen vreemde taal - beheersen.

Frietman et al (2001) analyseren de behoeften aan vreemde talen bij Nederlandse en Duitse bedrijven in het Duits-Nederlandse grensgebied. In Nederland blijken Engels en Duits in ruim 90% van de bedrijven vereist, ver daarachter komt Frans met 33%. In Duitsland wordt overigens alleen Engels als vreemde taal veel gevraagd (ruim 90%) en komt Nederlands samen met Frans uit op 32%.

Kwantitatief overheerst over de gehele linie de vraag naar Engels, maar vooral in het oosten van het land en aan de kustplaatsen is Duits de eerste of een goede tweede taal (Boer&Croon, 1998). Voor andere talen geldt dat de vraag naar die talen erg specifiek is voor bepaalde relatief kleine groepen mensen en/of specifieke relatief beperkte doelen (Oud-de Glas e.a. 1993).

Engels en Duits zijn op managementniveau het meest gevraagd. Op werkvloerniveau zijn dat echter vaak contacten in de moedertaal van de buitenlandse partners. Bij grotere bedrijven is Engels de bedrijfstaal of zal dat op de meeste niveaus worden. In het MKB is op praktijkniveau een toenemende ad-hoc behoefte aan beheersing van diverse talen (Van Oosten & Oosterhuis, 1995).

De Federatie voor de Nederlandse Export (FENEDEX) geeft aan dat Engels, Duits, Frans en Spaans in deze volgorde de belangrijkste talen binnen het werkgebied zijn. Ze worden voornamelijk gebruikt voor contact binnen de EU.

Bepaling van het niveau

Alle vaardigheden zijn toenemend belangrijk. Het 'leren leren' van een taal wordt essentieel geacht om in een latere fase van de loopbaan andere talen te kunnen leren. Schrijven en lezen wordt steeds belangrijker i.v.m. 'verjuridisering' en internationale contracten, certificaten en dergelijke. Voor de management- en beleidsfuncties zijn de internationale contacten en vakliteratuur

belangrijk (Boer&Croon, 1998). De kwaliteit van beheersing van gespreksvaardigheid in moderne vreemde talen zijn vaker een punt van zorg in hogere functies waarin regelmatig 'risicovolle' contacten met het buitenland een rol spelen (Van Oosten & Oosterhuis, 1995).

Voor de uitvoerende functies zijn de taal waarin de kwaliteitssystemen, de handleidingen en de onderhoudsprogramma's zijn geschreven belangrijk. Er is een grote behoefte aan communicatieve vaardigheden, specifiek financieel en economische begrippen en inzicht in verschillende bedrijfsculturen.

Het mbo zou het talenonderwijs sterker moeten differentiëren naar het beroep waarvoor wordt opgeleid (Boer&Croon, 1998).

Bedrijven kunnen vaak niet aangeven op welk niveau een werknemer de taal moet beheersen. Dit blijkt onder meer uit de quick-scan van Boer&Croon. "Een meerderheid van de geïnterviewden heeft geen mening over het niveau en de praktische toepasbaarheid van het mbo-talenonderwijs." (Boer&Croon, 1998). Om dit probleem op te lossen worden er talenaudits gehouden in bedrijven.

Docenten van verschillende talen op Schoevers-opleidingen geven aan dat het niveau van studenten de laatste vijf jaar drastisch is gedaald. De huidige eindexamenniveaus lijken niet meer voldoende voor het werkveld.

Bepaling van de vraag

Er komen steeds meer verzoeken, ook van landen buiten Europa, om informatie en kennisuitwisseling. Hierbij wordt een beroep gedaan op zowel de mondelinge als de schriftelijke vaardigheden van ambtenaren (NAP-MVT, 1996). Werknemers bij de overheid krijgen meer dan werknemers bij het bedrijfsleven te maken met talen. Voor werknemers in overheidsdienst is Engels belangrijker dan Duits. Bij bedrijven is er nauwelijks verschil tussen deze twee talen. In overheidsdiensten is meer behoefte aan Frans dan, gemiddeld, in de bedrijven (Oud-de Glas e.a., 1993).

In het algemeen zijn bedrijven ontevreden over de taalbeheersing van zowel het Nederlands als de moderne vreemde talen van hun werknemers. Bij velen (circa 67%) bestaat de indruk dat het algemene onderwijsniveau van moderne vreemde talen achteruit is gegaan (Boer&Croon, 1998). Ongeveer 40% van de werkgevers stimuleert meao'ers en mts'ers tot het volgen van taalcursussen (Oud-de Glas, 1993). Er is duidelijk behoefte aan gericht en kortdurend taalonderwijs.

Kamers van Koophandel kunnen niets zeggen over de behoeften aan talen voor de bedrijven die bij hen aangesloten zijn, ze hebben geen centrale gegevens. De Centra voor Werk en Inkomen (CWI's) kunnen slechts globaal aangeven dat Engels vaak nodig is, wat betreft de andere talen zijn de gegevens zeer vaag en divers.

3.5 Reacties op de vraag naar mvt

3.5.1 Meertaligheid en meer talen in reguliere onderwijs

Bij tal van gelegenheden hebben de Ministers van Onderwijs van de Europese Unie verklaard dat de talenkennis moet worden verbeterd en dat er in het Europa van de toekomst behoefte is aan mensen die drietalig zijn in verband met een toename van internationale contacten op allerlei gebieden (Bron: *Manifest over meertaligheid als meerwaarde voor alle leerlingen*). Ook ouders oefenen direct of indirect invloed uit op de vaag naar taalbeheersing.

Leerlingen basisschool leren nu al Engels en Nederlands. In een manifest wordt gepleit voor een derde taal naar keuze voor alle kinderen. Op een aantal openbare basisscholen in Rotterdam is of wordt gestart met tweetalig onderwijs Engels of met Vervroegd of Versterkt Engels.

In het project 'Early Bird' kunnen scholen kiezen voor twee instapmomenten: (1) versterkt en vervroegd Engels vanaf groep 1. Hierbij wordt de lijn gevolgd van immersie in TTO in de onderbouw middels 3 tot 6 uur Engels per week, gegeven door native speakers, consolidatie van 2 tot 3 uur in de middenbouw en 2 uren Engels in de bovenbouw gegeven door near-native speakers of (2) Engels vanaf groep 6, waarbij formeel onderwijs in Engels wordt gegeven, al dan niet met extra activiteiten en/of een vak in het Engels.

Vanuit de overtuiging dat meertaligheid van de multiculturele samenleving voor Nederland een rijkdom vormt zijn pogingen ondernomen de zogenaamde allochtone talen, met name Arabisch en Turks de positie van moderne vreemde talen te geven in het voortgezet onderwijs. Het ministerie van OCenW heeft vanaf de jaren 90 belangrijke doelsubsidies verstrekt aan scholen en onderwijsverzorgingsinstellingen om curricula, lesmateriaal en examens te doen ontwikkelen. Het aanbod van deze talen is in aanzet bedoeld voor allochtone leerlingen. Wanneer men de behoefte van autochtone leerlingen als uitgangspunt neemt, horen Arabisch en Turks niet tot de eerste kandidaten voor een plaats in deze sector van het onderwijs (Oud-de Glas e.a., 1993). Tot 1980 werd onderwijs in allochtone talen gegeven - met name in het basisonderwijs en de volwasseneneducatie - vanuit een behoefte tot terugkeer naar het geboorteland. Daarna zijn deze talen onderwezen in het kader van de achterstandsbestrijding. Dit onderwijs was bedoeld om de afstand tussen het thuismilieu en de school te overbruggen met het oog op het bevorderen van schoolsucces in de 'reguliere' vakken. Als reactie hierop werd het intrinsieke belang van kennis van allochtone talen en culturen benadrukt vanuit cultureel, juridisch en/of economisch perspectief. Allochtone talen in het voortgezet onderwijs worden aangeboden ter bevordering van de culturele pluriformiteit en ter bevordering van talenkennis en een multiculturele en internationaal georiënteerde samenleving. De drie talen die ouders het meest noemen als het gaat om de behoefte aan OALT (Onderwijs in Allochtone Levende Talen) voor hun kinderen zijn Arabisch, Turks en Hindi.

In Europa wordt drietaligheid gestimuleerd. Elke EU-burger zou de taal van zijn land, Engels als lingua franca van Europa en één van de talen van de multiculturele samenleving naar eigen keuze moeten leren (zie ook hoofdstuk 9). Opmerkelijk is dat het onderwijzen van autochtone/ regionale minderheidstalen meestal als vanzelfsprekend beargumenteerd wordt vanuit een oogpunt van culturele diversiteit, terwijl dit argument voor het onderwijzen van allochtone minderheidstalen zelden voorop staat (Extra et al, 2002).

Basis- en voortgezet onderwijs

Een van de belangrijkste vernieuwingen in het vreemdetalenonderwijs in de laatste jaren is de ontwikkeling en groei van tweetalig onderwijs (TTO). Omdat de term 'tweetalig onderwijs' soms tot misverstanden kan leiden, maakt het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, dat de coördinatie van deze vorm van taalonderwijs in Nederland verzorgt, een onderscheid tussen tweetalig onderwijs en versterkt talenonderwijs (VTO):

Tweetalig onderwijs

Tweetalig onderwijs betreft het gebruik van een andere taal dan de moedertaal als instructietaal bij niet-talenvakken (bijvoorbeeld geschiedenis, aardrijkskunde en biologie, waarbij niet het Nederlands, maar het Engels als voertaal wordt gebruikt). Voor TTO-Engels op het vwo is een standaard ontwikkeld.

Versterkt talenonderwijs

Wanneer extra uren vreemdetalenonderwijs boven op de volgens het curriculum verplichte uren worden gegeven spreekt men van versterkt talenonderwijs. De extra uren kunnen al dan niet worden ingevuld door een native speaker of een assistent voor de betreffende moderne vreemde taal.

TTO is vooral opgekomen als een initiatief van ouders en scholen die hun kinderen iets extra's wilden leveren. Voor de scholen bood TTO een uitgelezen mogelijkheid om zich te onderscheiden en daarmee de vaak teruglopende leerlingenaantallen weer op te krikken, maar daar is het zeker niet bij gebleven. Het Europees Platform heeft een kwaliteitszorgtraject voor TTO opgezet. In het kader van dat project zijn scholen gevisiteerd en daarbij is gebleken dat de invoering van TTO op veel scholen heeft gezorgd voor een fundamenteel doordenken van het onderwijskundig concept, waardoor er veel meer op de schop is genomen dan alleen het talenonderwijs. Met name de integratie van taal- en vakonderwijs heeft het besef van de rol van taal en de kennis van onderwijsvormen waarin taal een meer centrale rol speelt doen toenemen.

Het Engelstalige TTO heeft een aanzienlijke ontwikkeling doorgemaakt sinds in 1996 de eerste 4 scholen begonnen. Uit gegevens van het Europees Platform blijkt dat de groei er nog steeds inzit:

Tabel 3.1 Overzicht van het aantal TTO-scholen in Nederland (Bron: Jaarverslagen EP 1999-2002)

1999	2000	2001	2002	2003
20	25	32	44	50

Als we kijken naar de aantallen leerlingen in verschillende klassen, dan valt op dat er veel meer leerlingen in de lagere klassen zitten. Dit wordt behalve door de groei van het absolute aantal leerlingen in het TTO, vooral veroorzaakt doordat een aantal scholen net begonnen is met TTO en de leerlingen dus nog in de eerste leerjaren zitten en doordat een aantal scholen na het 4^e jaar stopt met TTO om de leerlingen voor te bereiden op het Nederlandse eindexamen.

Tabel 3.2 Aantallen leerlingen in de klassen 1 tot en met 6 in TTO-scholen in Nederland (Bron: Jaarverslagen EP 1999-2002)

Klas 1	Klas 2	Klas 3	Klas 4	Klas 5	Klas 6	Totaal
1.482	1.121	743	561	290	199	4.396

Ondanks pogingen op allerlei niveaus, is de belangstelling van ouders en scholen voor TTO met een andere taal dan het Engels tot nu toe heel beperkt gebleven. Er is slechts mondjesmaat gebruik gemaakt van de mogelijkheden voor TTO met talen als Duits en Frans. Dit is opmerkelijk gezien de behoefte die vanuit de afnemende markt, met name het bedrijfsleven vooral voor Duits naar voren is gebracht. Over de effectiviteit van Engels TTO bestaat weinig twijfel. Er is in Nederland fundamenteel evaluatieonderzoek gedaan in verschillende projecten (Huibregtse, 2001; Berns, Hasenbrink en De Bot, 2003). De resultaten laten zien dat de TTO-leerlingen in groep 3 en bij het eindexamen hogere cijfers voor Engels halen dan leerlingen in het reguliere onderwijs, zonder dat dit ten koste gaat van hun prestaties in andere vakken. Voor Engels was het gemiddelde 8,13 voor de TTO leerlingen en 6,75 voor de controlegroep. Voor Nederlands, aardrijkskunde en geschiedenis zijn er geen significante verschillen gevonden. Ook blijken de leerlingen in klas 3 aanzienlijk hoger te scoren dan leerlingen in het reguliere onderwijs in Nederland en omliggende landen. De Nederlandse leerlingen in het TTO haalden op een Engelse toets met een range van 0-100 een score van 85,6. Nederlandse leerlingen in gewone scholen hadden een score van 62,2, terwijl leerlingen in Brussel een score haalden van 76,6, in Wallonië 56,7 en in Duitsland 52,9.

Buitenlands onderzoek laat zien dat de effectiviteit van TTO niet beperkt hoeft te blijven tot de hogere vormen van het vwo, ook op vmbo kan met deze onderwijsvorm veel bereikt worden. Ook de suggestie dat TTO problematisch zou zijn voor allochtone leerlingen wordt niet ondersteund door data of indrukken van scholen (Huibregtse, 2001).

Onderzoek naar de langetermijneffecten van TTO ontbreekt nog. In het onderzoek naar de haalbaarheid van Europa als Leeromgeving in Scholen (ELOS) is door alle scholen aangegeven dat TTO een belangrijke voorwaarde is om verder te gaan met een ontwikkeling van een overkoepelend concept voor internationalisering. Met name wanneer TTO wordt gecombineerd met een wat langer verblijf in het land van de doeltaal, kan hiermee veel worden bereikt, zo schatten docenten en coördinatoren internationalisering in (Edelenbos & Hanekamp, 2003).

Onderwijs met Engels als voertaal in het hbo en wo

In hbo en wo wordt een toenemend aantal cursussen in het Engels aangeboden. Overweging hierbij is dat zowel staf als promovendi van vele nationaliteiten zijn. Universiteiten proberen in de internationale universitaire onderwijsmarkt een vooraanstaande plaats te verwerven en geven daarom waar nodig onderwijs in Engels. Steeds meer zien we dan ook dat beheersing van het Engels en niet langer van het Nederlands als voorwaarde voor toelating aan instellingen voor ho wordt gesteld.

Door het Nuffic is een overzicht samengesteld van opleidingen in Nederland die in de Engelse taal worden aangeboden. Tabel 2.12 bevat per opleidingsgebied een uitsplitsing naar aantallen subcategorieën en het totaal aantal Engelstalige opleidingen dat wordt aangeboden.

Tabel 3.3: Engelstalige opleidingen in het hbo en universitair

Opleidingen op het gebied van:	Aantal subcategorieën	Totaal aantal opleidingen
Agriculture, forestry and fishery	20	207
Architecture and town planning	15	102
Arts and Humanities	12	69
Business administration and management	16	236
Education and Teacher Training	6	32
Engineering	22	120
Environmental Science	8	123
Fine and applied arts	11	34
Law	11	88
Mass communication and Information Science	11	53
Mathematics and computer science	8	59
Medical and health sciences	16	88
Natural sciences	10	101
Service trades	9	37
Social and behavioural sciences	18	194
Transport and communications	5	13
Totaal	198	1556

3.5.2 Aanbod door particuliere taleninstituten

Volgens Johan Matter zijn de taalinstututen ontstaan uit gebrek aan regulier taalonderwijs (Talennieuws, 2001). Of zou men moeten zeggen de gebrekkigheid van het reguliere talenonderwijs? Een indicatie hiervoor is het grote aantal particuliere talenopleidingen in de zuidelijke Europese landen⁷ en de groei van deelnemers aan cursussen op particuliere talenscholen in Nederland (Gazeau-Secret, 2003).

⁷ In landen als Joegoslavië en Griekenland volgt meer dan 50% van de kinderen cursussen in particuliere talenscholen naast het programma in het reguliere onderwijs (Bron: EAQUALS)

Hoeveel en welke talen willen mensen leren?

De gegevens over taaltrainingen liggen nogal uiteen wat betreft de talen waar de meeste vraag naar is. Deze discrepanties worden mogelijk ingegeven door verschillende perspectieven van de ondervraagden. In onderzoeken wordt de ene maal de mening van werknemers gepeild, een andere maal gaat het om directeurs van bedrijven of docenten van reguliere of particuliere talenopleidingen.

Volgens Aniba is er voornamelijk vraag naar Engels (35%), vervolgens naar Frans (13%), dan naar Duits (12,5%) en als laatste naar Spaans (8%). (Aniba, 2001).

Uit onderzoek van De Heer-Dehue en Matter (1997) blijkt dat de meeste vraag trainingen Engels, Duits en Frans betreffen. Er is weinig vraag naar trainingen Spaans, Italiaans en Russisch. Opmerkelijk afwezig zijn economisch potentieel belangrijke talen als Japans, Chinees en Arabisch. Opvallend is dat met het hoger worden van het functieniveau de positie van Engels afneemt ten gunste van met name Frans (De Heer-Dehue en Matter, 1997). Ook Boer&Croon (1999) signaleren dat volgens directeurs van bedrijven er steeds meer vraag is naar Frans en Duits.

Volgens directeurs van privé talenopleidingen is de vraag het hoogst voor Engels, Spaans en Duits met Frans en Italiaans ver daaronder (Liemberg, 2000b). Het taleninstituut Regina Coeli verzorgt gemiddeld voor 20 cursisten per week Engelse cursussen, voor 15 cursisten Frans, voor 8 à 9 cursisten Spaans, voor 6 à 10 cursisten Duits en voor 4 à 5 cursisten Italiaans.

De volksuniversiteit biedt 26 talen waarvan Engels, Frans, Spaans, Italiaans, Duits en Nieuw Grieks de 6 meest gekozen zijn. Via afstandsonderwijs worden overwegend Engels, Frans, Duits en Spaans aangeboden. De vraag naar Engels en Spaans stijgt (Van Hest e.a., 1990).

Onder volwassenen is de belangstelling voor het leren van vreemde talen groot. Opvallend is de geweldige vraag naar cursussen in de traditionele schooltalen, zeker gezien het feit dat het merendeel van het aangeboden vreemdetalenonderwijs bedoeld is voor beginners en enigszins gevorderden (Oud-de Glas, 1993; Van Els, 1990).

Op welk niveau en voor welke vaardigheden worden taaltrainingen aangeboden?

Ruim 39% van de cursisten stapt in op tussenniveau (intermediate), 33% op nul-niveau en 28% op gevorderd niveau. In Talennieuws (2001) worden instap- en tussenniveau samengenomen als beginners (65-70%) en gevorderden uitgesplitst naar gevorderden (20-31%) en perfectioneerders (4-10%). Het feit dat bij Duits 20% en bij Frans 28% op beginnersniveau moet instappen is opmerkelijk (De Heer-Dehue en Matter, 1997). Dit dreigt volgens Aniba (2001) te verergeren nu de basis bij vakken als Frans en Duits niet langer gegarandeerd kan worden.

De privé taleninstituten zijn goed geïnformeerd over het Europees Referentiekader. Ze gebruiken de beschrijvingen bij de intake van cliënten (Liemberg, 2000b). Taleninstituut Regina Coeli geeft aan dat voor Frans het niveau meestal op A1-A2 ligt. Een enkele cursist bereikt niveau B1. Italiaans en Spaans worden op niveau A1-A2 aangeboden. De cursisten hebben meestal geen voorkennis. Bij Duits en Engels zijn er weinig beginners. Duits wordt op niveau B1-B2 aangeboden. Lagere niveaus komen ook voor.

Spreken en luisteren zijn de belangrijkste te leren vaardigheden. Bij alle vaardigheden scoren beroepsgebonden aspecten het hoogst. Interculturele vaardigheden staan laag op de prioriteitenlijst (De Heer-Dehue en Matter, 1997). Er is een toename van de vraag naar schrijfvaardigheidstraining, vooral voor Engels (Boer&Croon, 1999). Engels, Frans en Italiaans worden het meest gevraagd als het gaat om specialistische leesprogramma's (Liemberg, 2000b)

Door wie of wat wordt bepaald wat er beheerst moet worden?

De meeste vraag naar taaltrainingen is geconcentreerd in de sectoren 'industrie' en 'verhuur en zakelijke dienstverlening'. 13,6% van de totale vraag komt uit de automatiseringsbranche. Talencentrum Den Haag-Rotterdam meldt dat de meeste vraag komt vanuit de branches

olie/gas/chemie, overheid, financiële dienstverlening en transport (Talennieuws, 2001). De ligging van de beide vestigingen van dit instituut is mogelijk hierop van invloed. Taleninstituut Regina Coeli meldt dat voor Frans de meeste vraag komt vanuit de IT-branche, de logistieke sector en de banksector en voor Duits en Italiaans uit de technische sector.

Bij de cursisten is het middenkader sterk vertegenwoordigd: totaal 41%. Bijna een kwart van de cursisten werkt op uitvoerend niveau. In kleine bedrijven volgen relatief veel leden van het hoger kader en directie een taaltraining. Op alle afdelingen binnen bedrijven is vraag naar taaltrainingen. De meeste vraag is geconcentreerd in de afdelingen techniek/productie, administratie, inkoop/verkoop en bij het management.

Belangrijkste aanleidingen voor een taaltraining vormen zakelijke contacten met het buitenland vanuit Nederland, werkzaamheden in het buitenland en ontvangst van buitenlandse gasten. "Verbetering persoonlijk functioneren" is de belangrijkste doelstelling van een taaltraining, gevolgd door "verbetering bestaande internationale contacten". De meeste vraag naar taaltrainingen komt uit Noord-Brabant, Utrecht en Noord-Holland (De Heer-Dehue en Matter, 1997).

4 OPLEIDING VAN LERAREN

4.1 Engels op de pabo

In april 1999 heeft het bestuur van de Vedocep - een netwerk voor docenten Engels aan de pabo - op verzoek van de Inspectie Hoger Onderwijs een onderzoek uitgevoerd naar de positie, omvang en inhoud van het vak Engels op de pabo in het studiejaar 1998-1999. Het onderzoek vond plaats onder alle 31 pabo's (47 lesplaatsen) in Nederland. Uit het onderzoek bleek dat slechts een enkele pabo een programma Engels aanbiedt waarin de startbekwaamheidseisen voor Engels (Bodde-Alderlieste, Rijpstra-Veenhoven en Van Toorenborg, 1998) en de eindtermen Engels (Stevens, 1998) gerealiseerd kunnen worden. De onderzoekers berekenden dat een adequaat startbekwaamheidsprogramma Engels voor de voltijdstudie 4 modules van ieder 40 sbu zou moeten omvatten. Van die vier modules zouden er 1 à 2 verplicht in het kernprogramma moeten worden aangeboden en 2 à 3 verplicht in de bovenbouwspecialisatie. Voor de deeltijdstudie worden minimaal twee modules noodzakelijk geacht, waarvan één verplicht in het kernprogramma en één verplicht in het bovenbouwprogramma. Er bleek slechts één voltijdopleiding te zijn die aan deze eis voldoet, en twee deeltijdopleidingen. Veel opleidingen bieden slechts één module aan. Ook zijn er enkele opleidingen die nog minder dan één module (bijv. 1,5 uur) aan Engels besteden. Het hier beschreven onderzoek wordt op dit moment in opdracht van de Vedocep gerepliceerd.

4.2 Lerarenopleidingen aan het hbo

In Nederland zijn er zeven hogescholen (12 vestigingen) die eerste- en/of tweedegraads lerarenopleidingen in de mvt verzorgen. Dit zijn de:

Noordelijke Hogeschool Leeuwarden (NHL) in Leeuwarden en Groningen

Christelijke Hogeschool Windesheim (CHW) in Zwolle

Hogeschool Arnhem en Nijmegen (HAN) in Nijmegen

Fontys Lerarenopleidingen in Tilburg en Sittard

Hogeschool Rotterdam (HR) in Rotterdam en Vlissingen

Hogeschool van Utrecht (HvU) in Utrecht

Educatieve Faculteit Amsterdam (i.s.m. Hogeschool Holland) in Amsterdam, Diemen en Dordrecht

Tabel 4.1 bevat een overzicht van het aantal opleidingen in de mvt dat deze hogescholen verzorgen, en de ingeschreven aantallen studenten in 2001.

Tabel 4.1: Aantallen ingeschreven studenten hbo-lerarenopleidingen talen in 1998 en 2002 en percentuele ontwikkeling (Bron: Website HBO-Raad)

Taal	1 ^e graads			2 ^e graads		
	absoluut		% in 2002	absoluut		% in 2002
	1998	2002	t.o.v. 1998	1998	2002	t.o.v. 1998
Arabisch	8	0	0%	41	31	76%
Duits	62	100	161%	544	477	88%
Engels	180	153	85%	1679	1850	110%
Frans	115	65	57%	710	687	97%
Spaans	30	6	20%	309	264	85%
Turks		0	n.v.t.	67	28	42%

Ontwikkeling in aantallen studenten

In het visitatierapport van de tweedegraads lerarenopleidingen uit 1997, waarin verslag wordt gedaan van de evaluatie van 254 opleidingen, bezocht tussen 29 mei en 2 november 1995, werd een teruggang in het aantal studenten aan de lerarenopleidingen geconstateerd. Deze ontwikkeling heeft zich in de afgelopen jaren voortgezet. Het aantal studenten dat staat ingeschreven bij de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen is de laatste zes jaar bijna over de gehele linie sterk afgenomen (zie hoofdstuk 2). De visitatiecommissie sprak destijds haar bezorgdheid uit over deze ontwikkeling. Ze voorzag een tekort aan docenten en vreesde dat sommige opleidingen te klein worden voor een kwalitatief verantwoorde uitvoering van het onderwijsprogramma.

Met het oog op het docententekort is onderzocht hoeveel van de afgestudeerden in het onderwijs terechtkomen. Van de afgestudeerde tweedegraads voltijdstudenten in een taal (inclusief Nederlands) komt 53% terecht in het onderwijs als tweede- of derdegraads docent. Van de afgestudeerde tweedegraads deeltijdstudenten vindt 75% een baan in het onderwijs. Voor de eerstegraads afgestudeerden (deeltijd) in een taal geldt dit voor 76%. Voor eerstegraads voltijdstudenten worden geen gegevens vermeld (Bron: HBO monitor, 2000).

Het curriculum

De tweedegraads lerarenopleidingen bieden een brede basisopleiding die iedere afgestudeerde voor het volledige bevoegdheidsgebied kwalificeert, dus zowel het algemeen vormend onderwijs als het beroepsonderwijs op de verschillende niveaus (vmbo, bve). Het voltijdprogramma beslaat vier jaar. Voor zij-instromers, die hun vakbekwaamheid al elders hebben verworven en/of beschikken over ruime leservaring wordt vaak een verkort programma aangeboden in een duaal traject.

Het voltijdprogramma bestaat voor een deel uit vakinhoudelijke studie en voor een deel uit de beroepsvoorbereiding (stages, instituutspractica, algemene onderwijskunde en vakdidactiek). In 1998 is een gemeenschappelijk curriculum voor de tweedegraads opleidingen ontwikkeld door het Proces Management Lerarenopleidingen. Het curriculum gaat uit van eindtermen die voornamelijk gericht zijn op kennis en vaardigheden. Verder legt PML accenten op zelfstandig leren, op reflectie, op ICT en vakverbreding en op een duidelijke structurering van de werkplek (stage) naast de leerplek.

In aansluiting hierop hebben alle lerarenopleidingen hun stages in de reguliere, voltijdopleidingen uitgebreid. Het merendeel van de opleidingen heeft nu een eerstejaars oriëntatie- of 'snuffel'stage van maximaal 3 weken en alle opleidingen hebben langere stages in het tweede, derde en vierde jaar. De stage in het tweede jaar neemt soms de vorm aan van een blokstage (5 weken), maar kan ook een lintstage zijn (tot 20 weken, 2 dagen per week). De stage in het derde jaar varieert in omvang van 10 tot 14 weken, en de LIO- of eindstage in het vierde jaar duurt 16 tot 21 weken (Onderwijsinspectie, *Opleiden voor de school. Eerste evaluatie van Educatief Partnerschap*, 2001).

Eindtermen

Waar in 1997 volgens de visitatiecommissie startbekwaamheidseisen voor afgestudeerde tweedegraadsleraren nog bijna volledig ontbraken, is daarin inmiddels, in elk geval in theorie, voorzien dankzij de brochure/notitie *De Startbekwaamheden Leraar Secundair Onderwijs* van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000). De notitie formuleert eindtermen op het gebied van vakinhoud (vakspecifieke, vakoverstijgende en vakintegrerende bekwaamheden), onderwijskunde en pedagogische vaardigheden, schoolorganisatie en buitenschoolse taken, eigen professionele ontwikkeling en het functioneren in de relatie school - maatschappij. Hierbij wordt een onderscheid gemaakt tussen bekwaamheden die tijdens de opleiding ontwikkeld worden en

bekwaamheden die de leraar in de eerste jaren van de beroepsuitoefening verwerft, de zogenaamde doorgroeicompetenties. De definities zijn echter algemeen geformuleerd en bieden weinig houvast t.a.v. concrete niveau-eisen, die men bijvoorbeeld m.b.t. taalvaardigheid zou moeten stellen. Zo schrijft de brochure voor: *“De beginnende leraar beheerst de leerinhouden, die hij vakgebonden, vakoverstijgend of via leergebieden in zijn onderwijs aan en in zijn werken met leerlingen of cursisten gebruikt, op een uitstekend niveau. Daarenboven beschikt hij over surplus kennis waardoor hij in staat is vragen of problemen buiten het programma snel en adequaat te behandelen.”* Een uitstekend niveau is pas bepaald wanneer men weet waarmee dient te worden vergeleken. Zoals het cijfer 9 “zeer goed” betekent maar alleen betekenis heeft wanneer men weet in welke opleiding dat cijfer is behaald. Zoals beschreven in hoofdstuk 2 maken lerarenopleidingen echter zelf een start met de beschrijving van eindtermen in absolute zin aan de hand van het Europees referentiekader.

Recente ontwikkelingen

Sinds begin 2000 is er een vernieuwing (Educatief Partnerschap) in gang gezet bij de eerste- en tweedegraads lerarenopleidingen aan hbo-instellingen. Om deze vernieuwing tot stand te brengen stelt het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen in de periode 1999 tot 2004 in totaal € 31,76 miljoen extra subsidie beschikbaar aan deze instellingen. De vernieuwingen richten zich in hoofdzaak op:

- a) de flexibilisering van de trajecten en de variatie in de instroom
- b) de versterking van de praktijkcomponent en de samenwerking met de scholen, en
- c) de onderwijskundige integratie van ICT.

Doel van de vernieuwing is de instroom van nieuwe studenten te vergroten door vraaggericht te gaan werken en de achterstand die Nederland op dit moment heeft ten opzichte van andere landen bij de integratie van ICT in te lopen (Onderwijsinspectie, *Opleiden voor de school. Eerste evaluatie van Educatief Partnerschap*, 2001).

Onderwijskundige integratie van ICT

Uit de evaluatie van de inspectie blijkt dat ICT bij de meeste instellingen nog weinig aandacht krijgt. De meest voorkomende thema's zijn intranet en (experimenteren met) elektronische leeromgevingen. Wat betreft infrastructuur en de verwerving van digitale basisvaardigheden door docenten en studenten worden goede vorderingen gemaakt. De integratie van ICT in de didactiek van de lerarenopleidingen is echter nog beperkt van betekenis. Bij de meeste opleidingen ontbreekt een uitgewerkt concept van de onderwijskundige betekenis van ICT (Op. cit).

Internationalisering

Een telefoonronde langs de afdelingen talen van de zeven hogescholen maakt duidelijk dat aan vier van deze hogescholen een verblijf in het buitenland een verplicht onderdeel is van de (tweedegraads) voltijdopleiding tot leraar in een mvt. Aan de andere hogescholen is een verblijf in het buitenland niet verplicht, maar wordt dit wel sterk gestimuleerd. Het verblijf is meestal geroosterd in het derde studiejaar, en in een enkel geval in het tweede. In de meeste gevallen gaat het om een verblijf van 7 tot 12 weken. Op één hogeschool is het (vanaf het cohort 2001 – 2002) verplicht, en op een andere ook mogelijk om een half jaar te gaan. Voor deeltijdstudenten is een verblijf in het buitenland nooit verplicht, omdat deze studenten naast hun studie werken, en het voor hen dus praktisch onmogelijk is voor langere tijd in het buitenland te verblijven.

4.3 Universitaire lerarenopleidingen

Voor de bespreking van de universitaire lerarenopleidingen (ulo's) is gebruik gemaakt van de zelfstudies 1996-2001 die geschreven werden met het oog op de visitatie in 2002 door de VSNU. Er zijn in Nederland zeven universitaire lerarenopleidingen (ulo's) waarvan er zes opleiden tot docent in de moderne vreemde talen:

VU: Instituut voor Didactiek en Onderwijspraktijk (IDO)

RUG: Universitaire Centrum voor Lerarenopleiding (UCLO)

KUN: Instituut voor Leraar en School (ILS)

RUL: Interfacultair Centrum voor Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Nascholing (ICLON)

UvA: Instituut voor de Lerarenopleiding (ILO)

UU: Interfacultair Instituut voor de Lerarenopleiding, Onderwijsontwikkeling en Studievaardigheden (IVLOS)

Aantal studenten

Tot in de jaren 70 van de vorige eeuw begonnen veel studenten aan een universitaire talenopleiding in de verwachting vervolgens in het onderwijs te gaan werken. In deze situatie is verandering gekomen doordat het eind jaren zeventig en begin jaren tachtig erg moeilijk was een baan te vinden in het onderwijs, en doordat het leraarschap tegenwoordig als minder aantrekkelijk wordt gezien. Het percentage studenten dat leraar wil worden is intussen zeer klein. In Tabel 4.2 wordt de instroom bij de zes ulo's weergegeven voor de schooltalen. Vergelijken we deze cijfers met die van de instroom (in 1995) in hoofdstuk 2, dan zien we dat in het jaar 2000-2001 ongeveer 17 procent van de studenten die beginnen aan een studie Engels, Frans, Duits of Spaans zich inschrijft voor de ulo. De percentages verschillen per taal. Bij Engels gaat het om 16 procent, bij Frans om 22 procent, bij Duits om 38 procent en bij Spaans om 3 procent. Deze schatting is gebaseerd op de totale omvang van het cohort dat in 1995 aan de studie begon. Uit gegevens van CBS blijkt dat van dit cohort in het HOOP-gebied Taal & Cultuur na 5 jaar slechts 23% binnen dezelfde sector zijn geslaagd.

Tabel 4.2: Instroom bij de zes ulo's van 1996 tot 2000 (Bron: zelfstudies ulo's)

Taal	1996	1997	1998	1999	2000
Engels	65	65	73	65	75
Frans	57	53	51	33	47
Duits	34	18	29	39	44
Spaans	11	12	10	6	5
Totaal	167	148	163	143	171

Uit Tabel 4.2 blijkt dat er over het algemeen geen uniforme trend is in de aantallen studenten die de laatste jaren zijn ingestroomd bij de ulo's. Alleen bij Spaans doet zich een dalende trend voor, de andere talen vertonen lichte schommelingen.

Inhoud/opzet opleidingsprogramma's

Op alle zes de universitaire lerarenopleidingen (ulo's) wordt de postdoctorale opleiding voorafgegaan door een predoctorale cursus of oriëntatiecursus. Deze cursus heeft een omvang van 7 of 8 studiepunten en heeft zowel een oriënterende functie (voor de student) als een selectieve functie (voor de docent). Op enkele universiteiten wordt de cursus niet alleen beschouwd als opstap richting leraarsberoep, maar ook als training in presentatie- en

communicatievaardigheden, waardoor ze voor een breder publiek interessant is. De oriëntatiecursus bestaat uit een theoretisch gedeelte (veelal algemene en vakdidactiek) en een praktijkgedeelte, dat de vorm van een schoolstage heeft.

In het verleden werd de oriëntatiecursus vaak als voorwaarde gesteld voor toelating tot de postdoctorale lerarenopleiding. Het wordt echter steeds lastiger deze voorwaarde te handhaven omdat zich steeds vaker studenten aanmelden voor de lerarenopleiding die al een baan in het onderwijs hebben aangenomen. Zo had in 2001 75 procent van de docenten in opleiding die instroomden bij het ICLON een baan in het onderwijs, terwijl dit in 1995 nog slechts voor 10 procent gold. Om in te spelen op deze veranderende situatie worden post-hbo-ers en zij-instromers op enkele universiteiten ook wel toegelaten op basis van een assessment.

De postdoctorale lerarenopleiding zelf bestaat uit 42 studiepunten, waarvan 18 tot 25 studiepunten besteed worden aan het praktijkgedeelte. De beroepspraktijk heeft wettelijk een minimale omvang van 250 klassencontacturen, waarvan 120 zelf gegeven lessen. Alle universitaire lerarenopleidingen voldoen aan deze eis. In het theoriegedeelte zit naast een vakspecifieke component (vakdidactiek) van 4 tot 6 studiepunten, vaak ook een algemene component en enige vrije ruimte. Daarnaast wordt er op alle ulo's van de lio's vereist dat ze een praktijkonderzoek uitvoeren van 5 tot 8 studiepunten. Overigens wordt, met het oog op de diversiteit in de achtergronden van de studenten, in toenemende mate een flexibel programma aangeboden dat rekening houdt met de specifieke werkervaring en/of het studietraject van de student.

Eindtermen

De meeste ulo's hebben hun eindtermen gedefinieerd in overeenstemming met het *Raamplan van de universitaire lerarenopleiding* (VSNU, 1996) en/of de brochure/notitie *De Startbekwaamheden Leraar Secundair Onderwijs* van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1999). Dit betekent dat zij eindtermen opgenomen hebben op het gebied van de volgende competenties:

- Reflectie
- Voorbereiding, uitvoering en evaluatie van onderwijs
- Leerlingbegeleiding (waaronder omgang met normen en waarden)
- Organisatie en management, werken in teamverband
- Ontwikkeling en onderzoek.

Ook in het wo is er derhalve tot nu toe weinig concreets geformuleerd wat betreft de taalvaardigheidseisen voor aanstaande leraren. Evenals bij het hbo komt hier echter verandering in onder invloed van het Europees referentiekader (zie ook hoofdstuk 2).

Rol onderzoek

In de opleidingsprogramma's van alle ulo's is een module praktijkonderzoek opgenomen, zodat de eindtermen die op dit punt geformuleerd zijn voor de eerstegraads lerarenopleidingen getoetst kunnen worden. Voorts wordt ook door de docenten van de ulo's wetenschappelijk onderzoek verricht.

ICT

ICT speelt binnen de ulo's een steeds grotere rol. Vrijwel alle ulo's maken in hun zelfstudie melding van het feit dat er aandacht is voor ontwikkelingen op het gebied van ICT en dat gebruik gemaakt wordt van digitale leeromgevingen zoals webCT en Blackboard. Ook het gebruik van e-mail, digitale portfolio's en internet worden door enkele ulo's genoemd. Op verschillende ulo's wordt studenten de mogelijkheid geboden een keuzeonderdeel te volgen over het gebruik van ICT in het onderwijs.

Internationalisering

Omdat het slechts in beperkte mate mogelijk is een deel van het opleidingsprogramma in het buitenland te volgen, speelt internationalisering geen grote rol aan de ulo's. Er zijn dus weinig studenten die in deze fase van hun opleiding, bijvoorbeeld in het kader van het Socrates-programma, een gedeelte van hun studie in het buitenland volgen. Alleen aan de UU, waar sinds 1998 een opleiding wordt aangeboden die speciaal gericht is op hen die willen werken in het tweetalig of internationaal onderwijs, worden studenten gestimuleerd stage te lopen in het buitenland. Aan de VU wordt studenten de mogelijkheid geboden een module te volgen in Gent. Zij volgen colleges aan de lerarenopleiding van de Universiteit van Gent en bezoeken scholen voor voortgezet onderwijs. Er wordt gesteld dat dit kijkje over de grens verhelderend werkt voor de visie op het onderwijs in eigen land. Ook wordt er jaarlijks bij toerbeurt door de ulo's een tweedaagse conferentie 'Internationalisering in het onderwijs' georganiseerd. Elke universiteit vaardigt 10 docenten in opleiding af naar deze conferentie. Tot slot blijkt uit de zelfstudies dat er in toenemende mate aandacht is voor interculturalisering, wat betekent dat studenten worden voorbereid op het omgaan met leerlingen van verschillende culturele achtergronden.

5 AANSTURING VAN INHOUD EN NIVEAU

5.1 Kwaliteit en detaillering van leerplannen

De Wet op het Voortgezet Onderwijs van 1968 (Mammoetwet) betekende een mijlpaal voor het onderwijs mvt in dien verstande dat eindelijk de functie van taal als communicatiemiddel werd erkend. Leerplannen richtten zich op de verwerving van communicatieve vaardigheden en examenprogramma's schreven wat de taal betreft uitsluitend een onderzoek naar de beheersing van de vier traditionele vaardigheden (lezen, luisteren, schrijven en spreken) voor. De Nederlandse onderwijswetgeving nam hiermee een voorsprong op de meeste andere landen waar nog lang grammatica en woordenschat als eindtermen werden opgevoerd. De onderwijspraktijk volgde echter niet altijd het wettelijk kader: in 1989 bleek nog ruim 50% van de docenten in het voortgezet onderwijs cijfers voor kennis van grammatica en woordenschat in het schoolonderzoekcijfer te verdisconteren (De Jong, 1990).

Een tekortkoming van de leerplannen en eindexamenprogramma's onder de Mammoetwet betrof het gebrek aan detaillering, de eisen waren zo algemeen geformuleerd dat zij voor alle schooltypen hetzelfde luiden (behoudens de eisen t.a.v. kennis van en inzicht in de literatuur van de doeltaallanden). Daarom verscheen eind jaren zeventig, naar aanleiding van de ITS-rapporten over de behoefte aan talenonderwijs (Claessen, Van Galen en Oud-de Glas, 1978) een rapport van de zogenaamde Interim Begeleidingscommissie ITS-onderwijs (IBI). In dit rapport werd voor het eerst aanbevolen een zogenaamde autonome structuur voor het talenonderwijs te ontwikkelen (Smit, 1980; Van Els & Slagter, 1982). Begin jaren 90 is voor de mvt een zogenaamde "Niveaumeter" ontwikkeld (Van Els, 1992).

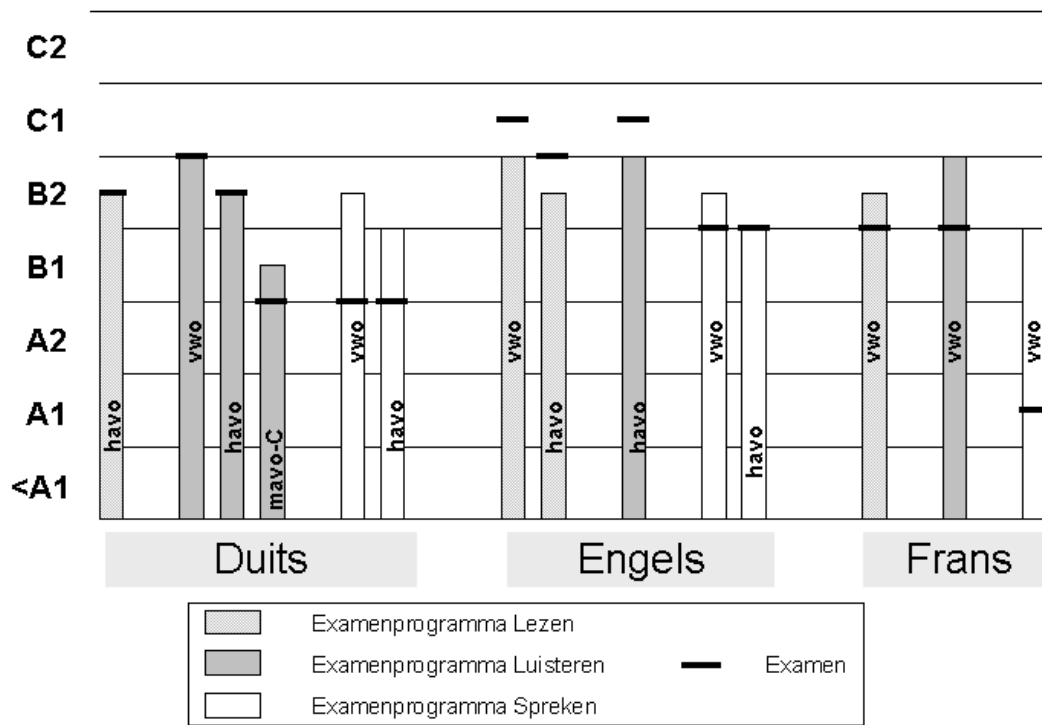
Deze 'niveaumeter' heeft veel invloed gehad op de ontwikkeling van examenprogramma's mvt, ook op het thans vigerende programma, dat er zijn gebrek aan transparantie aan ontleent. Bij het verschijnen liep het uit de pas met de ontwikkelingen in Europa. Bovendien bleek later uit onderzoek van North (2000) dat de parameters van de niveaumeter niet onderscheidend functioneerden. De Niveaumeter was namelijk niet gebaseerd op empirisch onderzoek. Dit verklaart mogelijk waarom in de huidige examenprogramma's handelingen als "Om aandacht vragen", "Een klacht uiten" en "Aanpassen aan gesprekspartner" alle drie op de niveaus 1-5 in de examenprogramma's zijn opgenomen, terwijl deze in het CEF, waarvan de descriptoren wel empirisch zijn geschaald, op drie onderscheiden niveaus zijn gesitueerd. Ook blijkt dat het Nederlandse "Niveau 4" (daar is nog een Niveau 5 boven) in veel aspecten overeenkomt met C2 van het CEF, een niveau dat zelfs niet voor alle native speakers haalbaar is.

Inmiddels publiceerde de Raad van Europa het Europees referentiekader (CEF) en gaf het ministerie van OCenW opdracht tot onderzoek naar de vergelijkbaarheid van eindtermen en examens met het CEF. Van Hest, De Jong en Stoks (2001) concluderen dat het vaak lastig is de examenprogramma's en eindtermen te relateren aan het CEF omdat veel eindtermen voor alle niveaus gelden en niveauonderscheid voornamelijk wordt gebaseerd op de kwaliteit van het geproduceerde taalmateriaal. Bovendien blijken de Nederlandse examenprogramma's en examens slechts een beperkt aantal van de beschrijvingscategorieën van het CEF te omvatten. Zij bevelen aan bij een herziening van het programma expliciete en afgewogen keuzes te maken bij de selectie van (deel)aspecten en (deel)vaardigheden.

Ten aanzien van de in de examens geïmplementeerde eisen concluderen genoemde auteurs dat deze over het algemeen liggen tussen A2 en B2 van het CEF. Er blijken echter grote verschillen tussen de talen onderling te zijn, veel groter dan de verschillen die in de examenprogramma's als doelstellingen zijn geformuleerd, d.w.z. er is een discrepantie tussen de niveaus die in de examenprogramma's worden nagestreefd en de werkelijk in de examens

geïmplementeerde niveaus. Voor de receptieve vaardigheden zijn de eisen bij Engels gemiddeld een niveau hoger dan de doelstelling en voor Frans een niveau lager. Voor Duits stemmen eisen nauwer overeen met de doelstellingen. Voor de drie talen liggen de cesuren voor spreekvaardigheid onder - en bij Frans zelfs ver onder - het streefniveau (zie Figuur 5.1).

Figuur 5.1: Examenprogramma's en examens (cesuren) volgens Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Bron: Van Hest, de Jong, en Stoks, 2001



Ook in het wetenschappelijk onderwijs zijn eindtermen niet duidelijk gedefinieerd. Oud-de Glas & Withagen (1994) concludeerden dat in de meeste studiegidsen geen omschrijving van de doelen van het onderwijs taalvaardigheid te vinden was en dat vragen naar doelen als reactie vaak beschrijvingen van cursusinhouden, werkwijzen, toetsvormen opleverden. Een websearch in maart 2002 (herhaald in mei 2003) levert de volgende citaten op afkomstig van verschillende universiteiten (geanonimiseerd):

Universiteit 1:

- Het programma van het tweede jaar is een verdieping van het eerste jaar.

Dat dit niet altijd het geval is blijkt bij Universiteit 2 (men gaat van 'goed' naar 'voldoende'):

- Afgestudeerden (van de bachelorsfase) beschikken over een zeer goede mondelinge en schriftelijke beheersing van het Duits.
- De doctorandus in de Duitse Taal en Cultuur dient te beschikken over voldoende productieve en receptieve beheersing van het Duits.

Ook bij Universiteit 3 is niet echt sprake van vooruitgang:

- Ba 1: De studenten leren hun grammaticale en lexicale kennis van het Frans toe te passen en uit te breiden bij het vertalen van Nederlandse teksten in het Frans.

- Ba 2: De studenten leren hun grammaticale en lexicale kennis van het Frans toe te passen en uit te breiden bij het vertalen van Nederlandse teksten in het Frans.
- Ma: Je besteedt nog twee modules aan taalvaardigheid.

Universiteit 4:

- De student heeft een gevorderd niveau van taalvaardigheid bereikt in een van de schooltalen of een beginnersniveau in een van de niet-schooltalen.

Universiteit 5:

- Het doel van deze cursus is het niveau te bereiken dat vereist is voor het Cambridge First Certificate in English examen.

Bij één universiteit werd een niveauomschrijving gegeven die wel onafhankelijk van examens, cursusboeken of voorgaande leerjaren was gedefinieerd, een omschrijving die ook duidelijk geïnspireerd is door het Europees referentiekader:

- De student is in staat een geschreven en gesproken tekst van niet-specialistische aard globaal en in detail te begrijpen. Hij is in staat een gesprek te voeren in redelijk vloeiend Frans binnen een welomschreven taalsituatie. De student kent onder andere de principes van de zinsanalyse en de werkwoordsvervoeging.

5.2 Kwaliteit en detaillering van examens

Voor de meeste vakken in het voortgezet onderwijs bestaan de examens uit een schoolexamen en een centraal examen. De school stelt het schoolexamen op, neemt het af en beoordeelt de resultaten. De school bepaalt zelf uit hoeveel toetsen het schoolexamen bestaat, hoe de toetsen gespreid zijn over het jaar, of er herkansingsmogelijkheden zijn.

Voor de moderne vreemde talen is de bij de invoering van de mammoetwet op pragmatische (lees: financiële) gronden besloten dat leesvaardigheid centraal en alle overige vaardigheden en onderdelen decentraal worden geëxamineerd. Hier is regelmatig bezwaar tegen aangetekend, daar het een zwaar gewicht toekent aan de leesvaardigheid en daarmee het onderwijs aanzet tot een onevenredige aandacht hiervoor, waardoor met name de arbeidsintensieve productieve vaardigheden worden onderbelicht. Ook na de invoering van de tweede fase is deze situatie gehandhaafd.

Het centrale deel wordt door professionals (Citogroep, Arnhem) samengesteld en zal daarom zeker aan bepaalde kwaliteitsmaatstaven kunnen voldoen. Er is echter erg weinig documentatie betreffende de kwaliteit. In de beginjaren lag de validiteit regelmatig onder vuur (o.a. Groot en Bekkers, 1987) en recent werd de equivaleringstechniek in twijfel getrokken (Van Schooten en De Glopper, 2000). Naar aanleiding van de normeringsproblematiek schrijft de Inspectie van het Onderwijs in het rapport "Onderwijsverslag 2000: "In 1992 hebben we het probleem aan de orde gesteld dat de gemiddelde cijfers op het centraal examen te sterk variëren (Inspectie van het Onderwijs, 1992). Deze problematiek was de aanleiding dat medio de negentiger jaren een normhandhavingprocedure is gestart. Het afgelopen jaar heeft de inspectie een onderzoek ingesteld naar de resultaten van deze procedure. De resultaten zien er niet geruststellend uit, maar vergen, mede gezien de belangen ervan, nog nadere analyse en bewerking."

De Tweede Fase heeft, met alle hele vakken en deelvakken, geleid tot meer soorten schoolexamens. De inspectie maakt zich gelet op de inzet van vaak een enkele docent bij de beoordeling zorgen over de validiteit van de wijze waarop docenten hun vragen stellen. Zij

concludeert dat de uniformiteit en de kwaliteit van de schoolexamens in het voortgezet onderwijs nog onvoldoende geborgd zijn, dat het schoolonderzoek vaak niet dekkend is en dat de wijze waarop de schoolonderzoeken zijn geconstrueerd, vaak te wensen over laat. Tenslotte wijst zij erop dat het nakijken van de toetsen van het schoolonderzoek over het algemeen correct gebeurt, maar dat de feitelijke normering en daardoor de bepaling van het cijfer meestal pas achteraf gebeurt.

Aangezien de verhouding tussen de cijfers voortkomend uit het centrale gedeelte en die uit het schoolexamen variatie over scholen en grote schommelingen over jaren vertoont, is het duidelijk dat de informatie over en de borging van de kwaliteit bij beide gedeeltes van de examens tekort schieten.

Met betrekking tot examinering in de bve-sector is de balans nog niet gevonden. De Stuurgroep Evaluatie WEB (2001) schrijft: "De huidige examensystematiek biedt niet die garantie op validiteit en betrouwbaarheid die men zou mogen verwachten. De marktwerking die de WEB veronderstelt tussen scholen en exameninstellingen, werkt contraproductief. Instellingen maken een prijsgeoriënteerde keuze. Deze handelswijze garandeert geen kwaliteit van de externe legitimering".

5.3 Kwaliteitszorg

Met het oog op het toezicht op de kwaliteit van het onderwijs is in 2002 de Wet op het Onderwijstoezicht (WOT) aanvaard. De WOT maakt het mogelijk voor de Inspectie van het onderwijs om in professionele onafhankelijkheid te opereren en geeft vorm aan stimulerend toezicht door de Inspectie. Daarbij sluit de Inspectie aan op de eigen kwaliteitszorg van de onderwijsinstellingen. Op haar advies kan de minister de kwaliteitsverbeteringen die instellingen zelf inzetten, ondersteunen. De inspectie zal ouders en leerlingen een brede kijk bieden op de kwaliteit van het onderwijs door publicatie van haar rapporten op de internetsite.

De WOT kent aan de inspectie eigen taken en bevoegdheden toe die zij in professionele onafhankelijkheid zal uitoefenen. Het toezicht sluit aan op de eigen kwaliteitszorg door de onderwijsinstelling. De WOT past in het kader van de vergroting van de autonomie van scholen. Zij moeten zich verder verantwoorden, qua resultaten en doorstroming van leerlingen. De zelfevaluatie van de instelling vormt altijd het uitgangspunt voor een inspectieonderzoek. Als de inspectie constateert dat de evaluatie volledig, betrouwbaar en voldoende ambitieus is, is deze richtinggevend voor haar oordeel. Daarnaast zal het inspectietoezicht zich vooral richten op instellingen die dat ook nodig hebben. De inspectie zal elke instelling jaarlijks onderzoeken, maar de omvang en diepgang van het onderzoek zullen afhangen van het kwaliteitsniveau. Op instellingen met kwalitatief goed onderwijs en een goed ontwikkeld kwaliteitszorgsysteem zal minder intensief toezicht worden gehouden.

De inspectie let bij haar onderzoek van het onderwijs aan de instellingen niet alleen op de naleving van de wettelijke voorschriften, maar ook op de wijze waarop instellingen invulling hebben gegeven aan bepaalde aspecten van kwaliteit als pedagogisch klimaat. Indien de inspectie constateert dat de kwaliteit tekortschiet, kan zij nader onderzoek instellen. Zij houdt ook toezicht op de resultaten van door de instellingen ingezette verbetertrajecten. Over de werkwijze bij de kwaliteitsonderzoeken voert de inspectie overleg met vertegenwoordigers van het onderwijsveld en andere betrokkenen als ouders en leerlingen. De werkwijze wordt vervolgens vastgelegd in toezichtkaders voor de verschillende onderwijssectoren.

Kwaliteitszorg en kwaliteitsborging zijn begrippen die al in veel maatschappelijke contexten worden gehanteerd. In het vreemdetalenonderwijs bestaan echter geen uitgewerkte systemen van kwaliteitszorg in welke vorm dan ook (zie Byram, 2001). Er bestaan publicaties die facetten van het

vreemdetalenonderwijs beschrijven en daarover adviezen geven. Voor onderwijsmateriaal en leermethoden bestaan checklisten, en toegankelijke informatie zoals in het Tweede Fase Adviespunt (<http://www.tweedefase-loket.nl/vraagbaak/index.php>). Tenslotte licht ook de inspectie regelmatig het onderwijs op verschillende aspecten door. Maar deze elementen vormen geen samenhangend systeem, waarbij constatering kunnen worden getoetst op representativiteit en gebreken worden gecorrigeerd.

Momenteel ontbreekt het de scholen aan adequate instrumenten om de kwaliteitszorg ter hand te nemen. Een oplossing zou worden geboden door de ontwikkeling van een leerlingvolgsysteem voor de vreemde talen. De basis voor een dergelijk leerlingvolgsysteem zou het CEF kunnen zijn. Het zou uitstekend passen in de Europese samenwerking (Lissabon-Strategie en Bologna-Proces) van dit ogenblik (zie hiervoor bijvoorbeeld Leegwater en Vercruyse, 2003; OCenW, 2003).

6 INDICATOREN VOOR HET BEREIKTE KWALITEITSNIVEAU

6.1 Inleiding

Vanuit het oogpunt van continuïteit zou dit rapport kunnen worden opgevat als de logische opvolger van de inventarisaties van Biermans-Bressers (1974), Van Hest et al (1990) en Oud-de Glas, Buis en Withagen (1993). De inhoud en de reikwijdte van de voorgaande hoofdstukken zijn echter van een geheel andere aard, zij geven voeding aan informatiebehoefte met het oog op beleidsvoorbereiding. Aan dit hoofdstuk ligt dan ook uitdrukkelijk niet de pretentie ten grondslag een afgeronde wetenschappelijke synthese te verschaffen op grond waarvan vernieuwingen kunnen worden ingezet of verantwoord.

De voorzichtigheid ten aanzien van de mogelijkheden om heldere en eenduidige kwaliteitsindicatoren te benoemen wordt ingegeven door een aantal observaties. Sinds de publicatie van Oud-de Glas, Buis en Withagen (1993) zijn geen publicaties verschenen die overzichten verschaffen van onderzoek en ontwikkelingen op het terrein van het vreemdetalenonderwijs. Meta-analyses of reviews van recent onderzoek die de uitkomsten van relevante studies naar een hoger aggregatie niveau tillen ontbreken. Daarnaast zijn aandachtsgebieden voor wetenschappelijk onderzoek naar de kwaliteit van het vreemdetalenonderwijs afwezig. Programmacommissies van NWO hebben de afgelopen jaren weinig prioriteit toegekend aan onderzoek naar onderwijs in vreemde talen en de opbrengsten daarvan. Vanuit de instellingen voor onderwijsverzorging (APS, KPC, CPS, CINOP, CITO en SLO) verschijnen nauwelijks meer studies die gericht zijn op de invloed van bepaalde vernieuwingen of praktische werkwijzen op prestaties van leerlingen. Onderzoek van het CITO naar toetsen en examens is gericht op de verbetering van de examenpraktijk in het voortgezet onderwijs en op het bepalen van de validiteit of betrouwbaarheid van nieuwe of in het Nederlandse onderwijs weinig gangbare toetsvormen en beoordelingsmethoden (Withagen et al, 1996). Tevens zijn in het afgelopen decennium zeer weinig promotieonderzoeken verschenen die een licht werpen op de relatie tussen onderwijsaanbod en de opbrengsten daarvan. Tot slot bleek Nederland vanwege een te geringe respons niet te voldoen aan de condities voor opname in de PISA-2000 studie. Het vergelijkende onderzoek in Europa naar de opbrengsten van het onderwijs in de Engelse taal in het voortgezet onderwijs (De Bot et al, 2003), waaraan Nederlandse scholen hebben meegedaan, is nog niet beschikbaar. Daarom wordt in dit hoofdstuk een schetsmatige analyse gegeven van recent onderzoek dat is uitgevoerd op de terreinen van leermaterialen, docenthandelen, disseminatie van vernieuwing, en professionaliseringsinterventies.

6.2 Leermaterialen

Effectiviteit

Volgens Baten en Bogaards (1998) bestaat geen methodestrijd meer. Ook in het vaktijdschrift *Levende Talen* is in themanummers sinds 1986 geen aandacht meer geschonken aan een 'methode' of een 'aanpak'. De standaard die in lesmateriaal en eindtermen is geformuleerd, is communicatieve competentie (Withagen, 1996). Baten en Bogaards (1998) besluiten hun resumé over methode, aanpak of strategie in het vreemdetalenonderwijs met deze synopsis: 'De hoop op meer duidelijkheid omtrent het T2-verwervingsproces en de beste didactiek blijft levend. Er verandert ook overigens weinig en de resultaten van de leerlingen blijven ongeveer wat ze nu zijn'. Op het niveau van concrete leermaterialen lijkt eveneens een pas op de plaats te zijn gemaakt.

Onderzoek naar leermaterialen en elementen uit leermaterialen heeft duidelijk gemaakt dat zij als geïsoleerde factor weinig gewicht in de schaal leggen als het gaat om het bereiken van leerresultaten. Leermaterialen gaan leven door het gebruik in de klas en dan zijn ze uiterst belangrijk voor de effectiviteit van instructie. Belangrijke karakteristieken van leermaterialen die de effectiviteit van instructie positief beïnvloeden zijn onder meer (Creemers, 1994; Edelenbos & Vinjé, 2000; Starren & Bergh, 2003):

- Helderheid en ordening van doelen en inhouden
- Structuur en helderheid van de inhoud
- Gebruik van “advance organizers”
- Gebruik van evaluatie en methoden voor het geven van feedback
- Mogelijkheden tot het geven van correctieve instructies.

Voorwaardenscheppend

Voor alle moderne vreemde talen geldt dat leer materiaal grotendeels bepaalt wat de leerlingen aangeboden krijgen. In de beginstadiën van het vreemdetalenonderwijs wordt vooral gewerkt met complete onderwijsleerpakketten, maar naarmate leerlingen vorderen in het voortgezet onderwijs ontstaat steeds meer het gebruik van uiteenlopende lesmaterialen om te voldoen aan de gestelde eisen voor de verschillende vaardigheden.

De Inspectie van het Onderwijs heeft in het kader van de evaluatie van de basisvorming een aantal duidelijke uitspraken gedaan over de kwaliteit van het aanbod van de leerstof (waar het lesmateriaal duidelijk een onderdeel van uitmaakt). Voor de drie vreemde talen (Engels, Frans en Duits) geldt dat met de aangeboden leerstof in de gehanteerde leer materialen de vakkerndoelen niet volledig kunnen worden behandeld. Wel zijn voldoende scholen in staat het grootste gedeelte van de kerndoelen (minimaal tachtig procent dekking) te realiseren. Met de aangeboden leerstof zijn echter te weinig scholen in staat algemene vaardigheidsdoelen voor het vak te behandelen. Verder constateert de inspectie via de vakrapporten voor de moderne vreemde talen dat de doorsnee lessen klassikaal verlopen en sterk methodegebonden zijn. De opgaven uit het boek staan centraal, de rest van de les wordt daaromheen gebouwd. Tijdens de lessen komt de doeltaal weinig aan de orde en ook het gebruik van de computer is gering.

Vernieuwend

De beschikbaarheid van adequaat materiaal, zowel lesmateriaal als toetsen, is een belangrijke randvoorwaarde voor het slagen van vernieuwingen. Adequaat betekent volgens onder meer Kwakernaak en Pouw (2000) en Withagen et al (1996) gebruiksvriendelijk (makkelijk toepasbaar in de klassenpraktijk) en effectief als er gebruik wordt gemaakt van effectief gebleken leer- en onderwijsstrategieën.

Het leer materiaal wordt niet altijd gemaakt met het oog op de effectiviteit. De uitgangspunten van (groepen van) ontwikkelaars/auteurs zijn divers (zie Nijhof et al, 1993). Effectiviteit, in termen van betere/optimale leerprestaties, is vaak één van de rationales om nieuw lesmateriaal te ontwikkelen. Impliciet blijft bij docenten wel de verwachting bestaan dat met het invoeren van vernieuwend leer materiaal leerprestaties ook zullen verbeteren, teleurstellingen liggen dan voor de hand.

Empirisch onderzoek naar de mate waarin leer materialen ‘vernieuwend’ zijn is in de laatste jaren niet of nauwelijks uitgevoerd. Het lijkt erop dat methodebeoordelingen in het licht van een aanstaande vernieuwing weinig aandacht meer krijgen. De aandacht voor de keuze van leer middelen en de keuzeprocessen die daartoe leiden blijft onverminderd van belang (zie Mulder, 1997).

6.3 Docenthandelen

Het docenthandelen wordt opgevat als het totale repertoire aan intentionele didactische handelingen van docenten die leiden tot leren bij leerlingen. Onderzoek naar het handelen van docenten is vooral toegespitst op de manier waarop docenten hun leerlingen trainen in het verwerven van vocabulaire, grammatica, vaardigheden en strategieën. Het onderzoek naar vocabulaire is vooral toegespitst op de discussie leren met en/of zonder context, hetgeen heeft uitgemond in een voordeel voor de aanhangers van leren met context (Mondria, 1996). In het onderzoek naar vocabulaireverwerving speelt de deelname aan een actief leerproces door de leerling een belangrijke rol. Westhoff et al (1996) hebben ingezet op meer reflectie op effectiviteit van een bepaalde oefenvorm. Empirisch onderzoek dat recht doet aan deze oproep is tot op heden niet verschenen.

Het debat over de plaats van grammatica in het vreemdetalenonderwijs is jarenlang op gang gehouden door Kwakernaak (1996). Een empirische component ontbrak aan zijn inzichten. Hulstijn en De Graaf (1994) en De Graaf (1997) hebben onderzocht welke kenmerken van grammaticale structuren van invloed zijn op het effect van instructie. Complexiteit van de grammaticale structuren blijkt daarop van invloed te zijn. Door De Jong (2000) is onderzocht wat het effect is van verschillende typen van instructie op grammaticale kennis. De complexiteit heeft invloed op het leereffect van instructietypen. 'Input enhancement' heeft alleen een positief leereffect bij een simpel verschijnsel, niet bij het complexe en zeer complexe verschijnsel.

In de afgelopen vijftien jaar is een stevige discussie gevoerd over leesstrategieën (Bossers, 1993a en 1993b; Westhoff, 1993). Empirisch onderzoek is onder meer uitgevoerd door Mulder (1996). Leesonderwijs leidt tot betere leesvaardigheid in een vreemde taal, dan wanneer helemaal geen onderwijs wordt gegeven in die betreffende taal. Mulder heeft geen eenduidig antwoord op de vraag of training van leesvaardigheid door middel van "blind training" in leesstrategieën tot betere leesvaardigheid leidt dan training volgens gangbare principes. Zij constateert verder dat wanneer voor het verhogen van de leesvaardigheid van de leerlingen in de trainingsvorm een hoog beroep wordt gedaan op metacognitief handelen, dit wel resulteert in een significant hoger rendement. Daarnaast heeft zij vastgesteld dat er geen differentiële leereffecten van een dergelijke training bestaan, gemeten naar andere schoolbekwaamheden. Met andere woorden: sterkere en zwakkere leerlingen leerden evenveel van de metacognitieve aanpak.

Bimmel (1999) heeft onderzoek gedaan naar de training in de moedertaal en de transfer naar de vreemde taal van leesstrategieën. Transfer van leesvaardigheid in de moedertaal naar leesvaardigheid in de vreemde taal (Engels) treedt niet spontaan op, ook niet bij een initieel trainingsprogramma dat afgestemd is op de transferbevorderende maatregelen met een leertheoretische ondergrond. Twee programma's voor het trainen van leesstrategieën op de leesvaardigheid Nederlands en Engels hadden geen waarneembare effecten, waardoor Bimmel en Oostdam (1999) een vervolgonderzoek hebben opgezet naar training van leesstrategieën. De trainingen kunnen grote effecten hebben op de leesvaardigheid Nederlands als het trainingsprogramma aan een aantal strikte voorwaarden voldoet. Ook deze tweede studie toonde aan dat transfer naar het lezen in het Engels niet zonder meer optreedt.

De Inspectie van het Onderwijs heeft de stand van zaken voor Frans, Duits en Engels in de basisvorming geëvalueerd. Het vakdidactisch handelen van de leraar (voor alle drie de talen) is door de Inspectie van het Onderwijs laag beoordeeld. In de moderne vreemde talen komt in te weinig lessen het vakdidactisch handelen van de leraar overeen met de kenmerken van de basisvorming.

6.4 Disseminatie van vernieuwing

In alle sectoren van het onderwijs hebben in de afgelopen twee decennia ingrijpende vernieuwingen plaatsgevonden. De tijd lijkt het meest stil te hebben gestaan in het basisonderwijs. De rapportages van Vinjé (1993), Edelenbos, Van der Schoot en Verstralen (2000) tonen aan dat sinds de invoering van Engels in het basisonderwijs weinig inhoudelijke en didactische vernieuwingen hebben plaatsgevonden.

In het voortgezet onderwijs zijn de basisvorming en Tweede Fase ingevoerd. Over de laatstgenoemde vernieuwing zijn nog geen harde empirische gegevens beschikbaar die inzicht geven in de mate waarin de bedoelde vernieuwingen zijn gerealiseerd. Praktijkpublicaties en conferenties hebben echter al een negatieve slagschaduw laten zien. De basisvorming stond voor twee belangrijke vernieuwingen: moderniseer en harmoniseer de inhoud van het onderwijs en stel de studie- en beroepskeuze verder uit. Daarmee werd een verhoging van het peil van het jeugdonderwijs nagestreefd. De kerndoelen voor de basisvorming waren in de eerste instantie uniform voor alle leerlingen (van ivbo tot en met vwo). De Inspectie van het Onderwijs heeft de evaluatie van de basisvorming voor de vreemde talen geconcretiseerd. De Inspectie van het Onderwijs heeft voor evaluatie van de basisvorming gebruik gemaakt van een beoordelingschema dat uitgaat van algemene kwaliteitskenmerken van onderwijs. Dit beoordelingschema is na jarenlange rondes van bijstelling op grond van praktijkkennis in gebruik genomen. De oorsprong van het beoordelingschema is enerzijds praktijkgericht en anderzijds gebaseerd op een veelheid aan onderzoek over kwaliteitsfactoren in het onderwijs, die met name voortkomen uit schooleffectiviteitsonderzoek.

Het onderwijs in de moderne vreemde talen in de basisvorming is zeker nog voor verbetering vatbaar. Volgens de Inspectie van het Onderwijs (1998) slagen te weinig scholen erin om alle kerndoelen te realiseren. De leraren en vaksecties zijn over het algemeen nog niet voldoende bezig met de ontwikkeling van een onderwijsprogramma dat past bij de karakteristieken van de basisvorming. Algemene kwaliteitseisen die samenhangen met de basisvorming (bijvoorbeeld klasmanagement) en de manier waarop instructie wordt ingeleid en afgesloten kunnen nog worden verbeterd. Het pedagogisch handelen van de leraren moderne vreemde talen is door de Inspectie van het Onderwijs als voldoende beoordeeld, maar van de beoogde inhoudelijke vernieuwing is weinig terechtgekomen. De prestaties van de leerlingen voor de verschillende onderdelen van het programma zijn over het algemeen goed. De herziening van de basisvorming krijgt in toenemende mate een gezicht.

Daarnaast zijn op het onderwijs een aantal ontwikkelingen afgekomen die op Europees niveau zijn geïnitieerd en zijn ontwikkelingen benoembaar die uit technologische vooruitgang voortkomen. De impact van het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader en het daaruit voortvloeiende taalportfolio en DIALANG op de kwaliteit van het onderwijs is voorlopig nog niet traceerbaar, vooral omdat ze nog niet volledig zijn ingevoerd in de verschillende sectoren van het onderwijs. De nieuwe mogelijkheden van informatie- en communicatietechnologie lijken onbegrensd. Met name e-mail en het internet lijken nieuwe dimensies toe te voegen aan verschillende soorten van instructiemogelijkheden voor leerders, zoals simulatiemogelijkheden, opdrachten om specifieke relaties op te kunnen zoeken, verklaringen m.b.v. modellen langs meerdere multimediale wegen en bewaking van leerprocessen om feedback te krijgen (Kanselaar et al, 2000). Visser (2002) beschrijft de meerwaarde van een e-mailproject op grond van de ervaringen onder docenten. Onderzoek naar de effecten bij leerlingen is uitgevoerd door Sassen (2001). Hij rapporteert positieve effecten van het gebruik van e-mail op leerprestaties voor Duits. Het gaat niet om verbetering of specifieke vaardigheden zoals grammaticale kennis of schrijfvaardigheid, maar de leerlingen worden door de directe feedback gedwongen zich communicatief juist en correct uit te drukken. De algemene communicatieve vaardigheid verbetert door communicatie met native speakers met behulp van e-mail (Sassen, 2001).

DEEL 2 ANALYSE EN WEGING

7 Autonome ontwikkelingen en trends

7.1 ICT

De evaluaties van de basisvorming (Inspectie van het Onderwijs, 1999), de ICT-monitor (OCTO, 2001), maar ook de internationaliseringsmonitors (1999, 2001) tonen aan dat ICT-toepassingen en multimediale toepassingen in toenemende mate een plaats krijgen in het reguliere onderwijs. Leerlingen zijn in hoge mate vertrouwd met ICT-toepassingen en gebruiken deze ook actief buiten de schoolcontext. (zie Tabel 7.1).

Tabel 7.1 Kengetallen *Onderwijs on line*⁸

	Primair Onderwijs			Voortgezet Onderwijs		
	1998	1999	2000	1998	1999	2000
% computergebruik door leraren volgens directie						
Binnen de les (gemiddeld)	94	96	97	22	23	26
Buiten de les (gemiddeld)	-	75	82	53	55	65
% computergebruik tijdens lessen of lesvoorbereiding volgens leraren						
Totaal	95	96	98	66	75	78
Vernieuwend gebruik door leraren	32	50	66	42	56	65
Computergebruik door leerlingen						
% leerlingen dat in opdracht van de leraar gebruik maakt van geavanceerde toepassingen	17	35	53	23	35	45
% leerlingen dat op school in aanraking komt met computers						
Minder dan 6 keer per jaar	26	26	19	56	55	56
6-9 keer per jaar	18	20	18	12	12	11
Meer dan 9 keer per jaar	56	54	63	32	33	33
% leerlingen dat buiten school in aanraking komt met computers						
Thuis	89	91	92	91	94	93
Vriend(in)	82	79	74	70	62	55
Bibliotheek	72	67	64	61	58	50

Met name video, cassettes en voorbeeldmateriaal van het internet krijgen een gerichte plaats in het onderwijs. De Eurobarometer bijvoorbeeld geeft duidelijk aan dat leerlingen in Europese landen in hoge mate vertrouwd zijn met ICT-toepassingen.

De stand van zaken met betrekking tot het ICT-gebruik in het vreemdetalenonderwijs in Nederland is gedifferentieerd. In het aanvankelijk onderwijs in Nederland (Engels in het basisonderwijs, zie Edelenbos, Van der Schoot & Verstralen, 2000) en in de moderne vreemde talen in de basisvorming zijn multimediale toepassingen (zie Inspectie van het Onderwijs, 1998) nog niet zo

⁸ <http://www.ictmonitor.nl/>

ver als in bijvoorbeeld de Tweede Fase en het hoger onderwijs. De gebruiksmogelijkheden van internet en intranet, nemen hand over hand toe. Withagen et al. (1996: 48) signaleerden in het kader van een overzicht van vernieuwingen in het vreemdetalenonderwijs 'dat de ontwikkeling van toepassingen van nieuwe media voor het onderwijs geen gelijke tred heeft gehouden met de stormachtige ontwikkeling van de technische mogelijkheden (Lepeltak, 1996). Het merendeel van de aangeboden programmatuur bestaat nog uit oefenprogramma's, terwijl juist geïntegreerde toepassingen van geluid, (bewegende) beelden, informatie en educatieve programma's (interactieve multimedia) bij uitstek geschikt zijn voor ondersteuning van de vernieuwde inhoud en didactiek van het moderne vreemdetalenonderwijs.' Op basis van de overzichten die in de laatste helft van de negentiger jaren en het begin van het tweede millennium zijn samengesteld geeft Westhoff (2001, 2002 a en b) zeven mogelijke computertoepassingen in het vreemdetalenonderwijs. Uitgaande van een schijf van vijf voor het taalverwervingsproces analyseert Westhoff (2002b) achtereenvolgens mogelijkheden, meerwaarde en stand van zaken van de computer als:

1. informatieverschaffer;
2. communicatiemedium;
3. inputbewerker;
4. correctie-instrument;
5. informatiebron;
6. oefeninstrument
7. toetshulp.

Westhoff (2002b, 12) concludeert dan: "de meerwaarde van ICT ligt vooral in het gebruik van gewone, niet speciaal voor het onderwijs ontwikkelde applicaties als internet, tekstverwerkers, checkers, enzovoort. Juist de speciaal voor het onderwijs ontwikkelde educatieve software levert naar verhouding het minst op. Erg veel meerwaarde lijkt de computer te hebben als inputverschaffer en als communicatiemiddel. Ook is te zien dat op het gebied van strategisch handelen het nodige nog moet worden ontwikkeld. Door het ontwikkelen van prototypen en voorbeelden van leerzame taken en oefenvormen en een handzaam systeem van beoordelingscriteria daarvoor, zou de potentiële meerwaarde van de meeste functies tenslotte nog aanmerkelijk kunnen winnen."

Dat echter speciaal ontwikkelde programma's voor het leren van talen succesvol kunnen zijn blijkt binnen Nederland bijvoorbeeld uit de ervaringen met Nieuwe Buren (Dalderop, 2001; Dalderop en Berntsen, 2001). Ook internationaal zijn successen geboekt met specifieke cursussen (zie bijvoorbeeld Colpaert en Decoo, 2002) met name de cursussen ontwikkeld door en voor het Amerikaanse leger (Language Magazine, 2002).

Tot slot wordt hier nog een specifiek project verder belicht omdat het voor de vreemde talen en ICT verregaande implicaties kan hebben. In het project Slash 21 (Carmel College, afd. Marianum, Lichtenvoorde) is de digitalisering van het onderwijs (ook in de vreemde talen) verder ontwikkeld in een samenwerkingsverband tussen SLO/KPC en het Carmel College. Daar is de klassieke opzet voor de basisvorming van 3 à 4 lessen per week voor een vreemde taal (Engels en Duits) doorbroken. De leerlingen krijgen door middel van internet- en intranetapplicaties gedurende een periode van 12 weken een vreemde taal aangeboden. Voor de instructieactiviteiten wordt de computer eveneens ingezet, terwijl de leerlingen leerstof individueel en in groepen verwerken aan de hand van gestructureerde opdrachten. Ervaringen en tentatieve inschattingen van effecten bij leerlingen worden verwacht in het vroege voorjaar van 2004.

7.2 Moderne didactische ontwikkelingen

Een van de belangrijkste ontwikkelingen op taaldidactisch gebied van de laatste jaren, is de overtuiging dat taal minstens zo veel wordt verworven door actief gebruik als door het leren van

regels en het krijgen van een rijk en qua niveau optimaal aangepast taalaanbod. In dit verband wordt gewezen op de rol van 'comprehensible input' en 'comprehensible output' en 'pushed output'. Als reactie op de ideeën van Krashen en zijn 'comprehensible input' is de aandacht verschoven naar de noodzaak om de taal ook actief te gebruiken. Output is nodig om de leerder bewust te maken van problemen en gaten in de kennis, om adequate input te genereren en om patronen te oefenen en in interactie te bestendigen (zie Westhoff, 2001).

Tijd voor leren is voor vreemde talen van groot belang (Withagen et al, 1996; Johnstone, 2000, 2001). Binnen de beschikbare leertijd kunnen de leerlingen niet alle gestelde doelen op het gewenste niveau realiseren. In toenemende mate ontstaat aandacht voor het trainen van leerlingen in het gebruik van strategieën. Enerzijds wordt het belang van de strategieën voor het leren van vreemde talen steeds duidelijker, anderzijds spelen strategieën een rol in de voorbereiding op het zelfstandig leren in de Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. Momenteel doet een onderscheid opgeld tussen a) strategieën gericht op receptief handelen en b) strategieën gericht op productief handelen (zie Westhoff, 2002). Studies die overzichten geven van de mate waarin deze strategieën een rol in de klas krijgen zijn niet gevonden.

De discussie over doeltaal als voertaal en over het gebruik van de vreemde taal als taal van interactie in de klas en over de doeltaal als medium om kennis over te brengen is volop gevoerd (zie De Bot, 2003). Terwijl ook in meer praktisch/didactisch georiënteerde publicaties en in initiële opleiding en nascholing het belang van het gebruik van de doeltaal als voertaal wordt aangehangen, blijkt in de praktijk dat er op dit gebied nog veel winst te halen valt. Lopend dissertatie onderzoek van Hermans (in voorbereiding) laat zien dat er in de praktijk heel weinig werkelijke interactie in de klas plaatsvindt. Zelfs bij docenten die in nabespreking menen daar adequaat aandacht aan te besteden. De interactievormen blijven veelal beperkt tot het stellen van halfopen vragen aan individuele leerlingen door de docent. Werkelijke interactie in de vreemde taal is zeldzaam, zelfs in klassen in tweetalige scholen, zoals is gebleken bij een recente visitatieronde georganiseerd door het Europees Platform en het Netwerk van TTO scholen in Nederland. Observaties tijdens die visitaties lieten zien dat de leerlingen makkelijk terugvallen op het Nederlands, en tegelijkertijd in gesprekken aangeven het merkwaardig te vinden dat hen dat wordt toegestaan. Dat interactie in de klas in de vreemde taal heel wel mogelijk is, bleek ook in die observaties. Veel van de scholen voor TTO geven in hun beleidsplannen aan ook voor de andere vreemde talen te streven naar doeltaal als voertaal, maar docenten en directies geven aan dat de praktijk weerbarstig is. Veel docenten blijken er moeite mee te hebben de leerlingen te veel aan het woord te laten omdat ze daarmee de controle op de klas vrezen te verliezen.

De evaluatie van de basisvorming die de Inspectie van het Onderwijs aan het einde van de jaren '90 heeft uitgevoerd laat een vergelijkbaar beeld zien. Terwijl het gebruik van de doeltaal als voertaal behoort tot het vakdidactische profiel van de programma's moderne vreemde talen, blijkt dat in de praktijk slechts in eenderde van de scholen daadwerkelijk te worden gedaan. Het geringe gebruik van met name Frans en Duits door leraar en leerlingen wordt door de Inspectie als een teleurstellend en noodzakelijk te verbeteren aspect aangemerkt (Inspectie van het Onderwijs, 1998).

7.3 Minder wettelijke verplichtingen, grotere speelruimte voor scholen

In de negentiger jaren wordt het debat over de kerntaken van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen gevoerd. Van Wieringen (1996, 192 e.v.) stelt dat 'Op basis van de informatie uit de memorie van toelichting bij de rijksbegroting 1993 kunnen de kerntaken in twee groepen geclusterd worden: de oogmerken van het onderwijsbestel en de inrichting van het onderwijsbestel. Het debat over deze kerntaken hangt samen met het beleid dat gericht is op

deregulering. Deze deregulering is als beleidskoers verwoord in centrale beleidsstukken.' Het meest pregnant komt deze deregulering en benadrukking van de autonomie van de scholen tot uiting in de publicatie van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, *Onderwijs in Stelling*, uit 2000. Door zelf beleid te formuleren kunnen scholen inspelen op de eigen omgeving en de veranderende samenleving. Scholen blijven en gaan meer van elkaar verschillen door het leggen van bijzondere accenten (Lander, 2002).

Edelenbos en Hanekamp (2003) hebben onderzoek gedaan naar de mate waarin wettelijke verplichtingen verminderen en scholen grotere speelruimte krijgen, onder meer voor de invulling van onderwijsprogramma's en het inzetten van vernieuwingen. Zij constateren dat de wetgeving ten aanzien van bijvoorbeeld het voortgezet onderwijs, in toenemende mate veel meer ruimte biedt voor innovatie en uitbreiding dan iedereen denkt. Vanuit het perspectief van de vernieuwde basisvorming en ideeën over verbeteringen van de Tweede Fase wordt de regelgeving nog sterker verbreed.

De praktische consequenties voor de vermindering van de wettelijke verplichtingen en de grotere speelruimte voor scholen komt goed tot uiting in de herziening van de basisvorming. Vanaf 2004 zal het programma voor tweederde bestaan uit een verplicht deel en voor eenderde uit een differentieel deel.

Afgezien van een kleinschalige herziening van de kerndoelen basisvorming in 1998, is dit de eerste aanpassing sinds de onderbouw van het voortgezet onderwijs in 1993 werd vernieuwd. Het verplichte curriculum maakt plaats voor een combinatie van een kernleerplan en een differentieel leerplan, dat scholen afhankelijk van hun eigen profiel en populatie kunnen invullen. Zo wordt het programma minder overladen en krijgen scholen meer mogelijkheden om recht te doen aan de verschillen tussen leerlingen. Ook kunnen zij leerlingen beter voorbereiden op doorstroming naar de leerwegen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) en de bovenbouw in havo/vwo.

Het huidige pakket in de basisvorming bestaat uit vijftien afzonderlijke vakken. Vergeleken daarmee wordt het nieuwe kernleerplan aanzienlijk beperkter. Het zal bestaan uit kerndoelen uit de bestaande vakken Nederlands, Engels, wiskunde, geschiedenis, aardrijkskunde, kunstvakken en lichamelijke opvoeding en uit het mogelijk nieuw te vormen leergebied natuur. De invulling is zodanig dat alle scholen, van vmbo tot vwo, het binnen tweederde van twee jaar kunnen realiseren.

Het kernleerplan wordt in nauwe samenspraak met het onderwijs samengesteld door een taakgroep onder voorzitterschap van H. Meijerink, voormalig hoofdinspecteur voortgezet onderwijs. Deze Taakgroep Vernieuwing Basisvorming zal ook voorstellen doen voor de vormgeving van drie leergebieden: natuur; mens en maatschappij; kunst. Daarnaast adviseert zij over de positie van de tweede vreemde taal

De ontwikkeling van het kerncurriculum wordt direct verbonden aan contact met scholen, draagvlak en schoolontwikkeling. Nog niet eerder is in het verband van voorbereiding van landelijke regelgeving een (kern)curriculum ontwikkeld vanuit een dergelijk brede praktijk in de scholen. (Uitleg, oktober, 2002). Met het oog op één integraal advies (zomer 2004) heeft de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming de opvattingen die leven in scholen over de toekomst onderbouw voortgezet onderwijs gepolst. De hoofdrichting die de Taakgroep heeft geformuleerd wordt breed ondersteund door scholen. Scholen zijn voor minder versnippering en meer samenhang in het onderwijsprogramma. Scholen vinden ook dat de verhouding tussen toekomstige beleidsvrijheid van scholen en kaders van de overheid scherper moet worden neergezet (*Taakgroep Vernieuwing Basisvorming*, 2003, p. 16).

7.4 Professionalisering van docenten vreemde talen

De Vereniging van Leraren in Levende Talen (VLLT) telde per 1 januari 2002 3400 leden (<http://www.platformvvvo.nl/platformvvvo/verenigingen/vllt.html>). Bij een totaal geschat aantal leraren mvt van ruim 13.000 (Bron: Integrale PersoneelsTelling Onderwijs, peildatum 1 oktober 2001) zou dit betekenen dat ongeveer een kwart van de docenten lid is van de vakvereniging. In aanmerking moet echter worden genomen dat de vereniging ook secties heeft voor Nederlands en voor NT2 en dat veel leden werkzaam zijn in het tertiair onderwijs en in de onderwijsverzorging, zodat de werkelijke organisatiegraad lager ligt. Een nauwkeuriger schatting levert daarom de organisatiegraad per vak. Zo zijn 700 van het naar schatting totale aantal leraren Duits (ca. 3500) lid van de VLLT, hetgeen neerkomt op ca. 20%. Levende Talen wordt in de praktijk gerund door vrijwilligers, voor een deel actieve docenten, voor een belangrijke deel ook post-actieven die tijd kunnen vrijmaken voor dit werk. Door de afhankelijkheid van contributiegelden en het ontbreken van andere geldstromen zijn de mogelijkheden beperkt.

Een recente ontwikkeling is het ontstaan van onvrede van docenten Duits en Frans met de positie van hun vak in de tweede fase. Enkel van hen hebben zich verenigd tot een actiecomité onder de naam de Heelmeesters. De Heelmeester is een relatief kleine (21 leden), maar zeer actieve groep. Zij voeren acties en verzamelen gegevens die voor het talenonderwijs (en dan met name voor Duits en Frans) relevant zijn.

Een belangrijke kans voor professionalisering wordt geboden door de communities van Kennisnet/Stichting De Digitale School. Deze tellen inmiddels bijna 3.000 leden (stand 24.11.03: 1007 leden Duits, 1337 leden Engels, 447 leden Frans). Door middel van het gratis lidmaatschap, downloadbare lesmaterialen, en de – meestal maandelijks – nieuwsbrief hebben de communities een duidelijke plaats verworven in de verspreiding van informatie en de vorming van een niet commerciële, onafhankelijke digitale ontmoetings- en uitwisselingsplek voor docenten, direct gerelateerd aan hun vak. De redactie van de genoemde communities is in handen van docenten dan wel docentopleiders. Gezien de doorgaans snelle aanwas van alle communities mag gesteld worden, dat docenten zich in het aanbod herkennen.

De Inspectie van het Onderwijs heeft aan de hand van criteria een indringend beeld geschetst van het vreemdetalenonderwijs in de basisvorming. Het ontbreekt aan professioneel handelen (niet het pedagogisch handelen!) in de klas afgemeten aan de voorgestane doelen en de gewenste handelingen in het kader van kwalitatief goed onderwijs. Niet alleen via de initiële opleidingen, maar ook door nascholing en schoolnabije onderwijsverbetering moet professionalisering verder vorm krijgen. Het inzicht groeit dat de kennis van de docenten moderne vreemde talen op een school zich moet ontwikkelen, mede ten behoeve van de profilering van de school. Een praktisch voorbeeld daarvan is tweetalig onderwijs. Docenten vreemde talen zijn in vernieuwing belangrijke schakels, hun expertise kan worden uitgewerkt tot een product. Dat hoeft niet alleen binnen de school ingezet te worden, het kan ook een uitstraling hebben naar andere scholen. Op schoolniveau wordt steeds meer geïnvesteerd in het kweken van professionals. De bestuurlijke schaalvergroting in het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs heeft mede tot gevolg dat conglomeraten van scholen zelfstandig opleiding en nascholing voor hun docenten vreemde talen inkopen. In bedrijfstrainingen worden jaarlijks miljarden euro's geïnvesteerd. Bedrijven zien de noodzaak tot opleiding en scholing. Over de toepasbaarheid en beklijving van het geleerde in de dagelijkse praktijk bestaan twijfels. De werknemers scholen zich, maar het rendement van de trainingen is waarschijnlijk niet hoog omdat de transfer van het geleerde naar de dagelijkse praktijk tekort schiet. In Nederland zijn op het gebied van de vreemde talen niet of nauwelijks rapportages te vinden over trainingen van docenten die een langdurig effect op de dagelijkse praktijk beschrijven. Er zijn genoeg trainingen die kortstondige aantoonbare effecten hebben. Echter, rapportages over trainingen die het onderwijs in de vreemde talen blijvend hebben

beïnvloed zijn afwezig. Het is dus mogelijk dat de alarmerende conclusie die voor het gehele bedrijfsleven geldt ook op het onderwijs Engels, Frans en Duits van toepassing is. Trainingen zijn van vitaal belang, maar het rendement (vooral op de lange duur) is in onderzoek nog niet volledig aangetoond.

Kwakman (1999) onderzocht niet het traditionele leren van docenten door na- en bijscholing, maar het leren op de werkplek zelf: in de klas, als docenten onderling in de lerarenkamer, in overleg met de ouders. Uit haar onderzoek blijkt dat docenten in het voorgezet onderwijs zich wel degelijk ontplooiën en bezig blijven met onderwijsvernieuwingen, ongeacht het aantal dienstjaren. Ook blijkt duidelijk dat dit vooral gebeurt op persoonlijk initiatief en verantwoordelijkheid van de docent zelf. Scholen vormen op dit moment nog geen ondersteunende en stimulerende leeromgeving voor hun docenten, concludeert de onderzoekster. Kwakman (1999) signaleert dat bedrijven al in een eerder stadium hebben gekozen voor de werkplek als stimulerende omgeving. Onderzoek naar verschillen in effecten in het leren tijdens de nascholing en in een stimulerende leeromgeving heeft Kwakman niet gedaan.

Er wordt in dit verband gepleit om na- en bijscholing van docenten een verplichtend karakter te geven. Artsen en advocaten moeten verplicht jaarlijks een bepaalde hoeveelheid nascholing volgen. Het is aannemelijk dat het maatschappelijke aanzien van deze beroepsgroepen daarmee samenhangt. Zij hebben een professionelere organisatie met duidelijk omschreven rechten en plichten en daaraan verbonden sancties via tuchtcommissies. Voor docenten zou het werken met het docentportfolio een eerste aanzet in die richting kunnen vormen.

Het docententaalportfolio is bestemd voor het registreren, documenteren en plannen van leerzame activiteiten. Daarmee krijgt dit instrument een plaats in de stroom van vernieuwingen en ontwikkelingen waarin docenten blijven leren. Dit instrument kan worden gezien in het licht van het accent vanuit Europa op 'Life Long Learning'. Daarnaast komt het tegemoet aan de trend van kennen naar kunnen. Een taalportfolio helpt de ervaringen te documenteren en kan een ondersteuning bieden in het kader van kwaliteitszorg. De huidige versie (maart 2003) gaat in op doeltaal-voertaal, kennis van land en volk, tweetalig onderwijs en didactiek. In het taalportfolio voor docenten is een groeimeter ingebouwd waarmee de groei in het vak zichtbaar gemaakt wordt. Voor verschillende gebieden in het talenonderwijs zijn "laddertjes" met een variabel aantal sporten ingebouwd. Uit deze omschrijvingen komt een persoonlijk taalportret naar voren.

Op 1 augustus 1993 is een nieuwe financieringssystematiek voor de nascholing van kracht geworden. Het nascholingsbudget, dat tot dan toe rechtstreeks aan de lerarenopleidingen werd toegekend, is geleidelijk aan overgeheveld naar de scholen. Drie doelen zijn nagestreefd met deze nieuwe financieringssystematiek:

1. scholen meer dan voorheen in staat stellen de eigen nascholingsbehoeften te bepalen, hun nascholingsvraag te formuleren en daarbij een aanbieder te zoeken;
2. lerarenopleidingen meer marktgericht te laten opereren;
3. een betere afstemming tussen vraag en aanbod te krijgen.

Sinds de invoering van de nieuwe systematiek hebben verschillende nieuwe ontwikkelingen geïnterfereerd: zoals krijgen van vervangers en invallers en veranderingen in de opvattingen over nascholing. Hierdoor kan de relatie financieringssystematiek en de nascholing niet als een één op één relatie worden beschouwd. Toch vinden scholen en nascholers dat de wet in het algemeen tot verbetering heeft geleid, bijvoorbeeld wat betreft de kwaliteit van het onderwijs, de deskundigheid van de medewerkers, de aandacht voor nascholing, het geboden maatwerk en variatie in nascholingsaanbod. De aanbieders vinden dat de verbeteringen vooral op het aanbod betrekking hebben: kwaliteit van de offertes, maatwerk en de aansluiting op de vraag van de scholen. Scholen en aanbieders zijn anno 2000 van mening dat de bedoelingen van de wet grotendeels gehaald zijn. De marktgerichtheid van de lerarenopleiding en de afstemming tussen vraag en aanbod worden beoordeeld als redelijk positief.

Scholen sparen nascholingsgeld op (dit is wettelijk toegestaan, mits het geormerkt blijft voor nascholing en het spaarbedrag niet meer bedraagt dan 300% van de jaarsom. Als redenen voor spaargedrag worden aangegeven: meerjarenplanning, tekort aan geschikt aanbod en het feit dat de behoefte geringer is dan de beschikbare middelen. Anderzijds zijn er ook scholen die extra middelen aan nascholing besteden, met name ICT-gelden worden hier genoemd. Helaas bevat het rapport geen kruistabellen dienaangaande, maar veilig lijkt de conclusie dat er grote verschillen zijn tussen scholen met betrekking tot het besef van de noodzaak en het nut van nascholing en de bereidheid daar ook daadwerkelijk aandacht aan te besteden.

Zowel uit een rapport van de IVA (Louwes, Senders en Vermeulen, 1999) als uit beschikbare informatie via de VLLT blijkt de kwaliteit van het aanbod aan nascholing vaak een probleem. Klacht is meestal dat het onvoldoende praktijkgericht is. Op een bijeenkomst van vakinhoudelijke verenigingen georganiseerd in 1997 door het Platform VVVO ter evaluatie van de nascholing wordt daarom onder andere aanbevolen dat vakverenigingen een rol spelen in de inventarisatie van het aanbod en de controle op kwaliteit.

(http://www.platformvvvo.nl/platformvvvo/conferenties/scholing.html#anchor_scholing_15)

De invoering van de basisvorming, de Tweede Fase en meer recent de herziening van de basisvorming, maar ook vernieuwingen en verbeteringen op schoolniveau (invoering ICT-toepassingen, internationalisering, e.d.) doen een groot beroep op docenten. Daardoor veranderen ook de eisen die aan onderwijs worden gesteld, waaronder de rollen en kwalificaties van docenten. De veranderende relatie tussen docenten en leerlingen (bijvoorbeeld onder invloed van het zelfstandig werken in de Tweede Fase) en de gebruiksmogelijkheden en –toepassingen van nieuwe media (leren aan de hand van authentiek materiaal) zijn twee voorbeelden van de verschuivingen in de noodzakelijke bekwaamheden van docenten. Deze bekwaamheden gaan zij zich eigen maken door bij- of nascholing. De Stichting Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) werkt nauw samen met leraren om bekwaamheidseisen te ontwikkelen. Een voorstel voor de definitieve bekwaamheidseisen zal in de loop van 2003 in de Wet Beroepen in het Onderwijs worden verwerkt.

Er zijn ook projecten om de bekwaamheidseisen toe te spitsen op specifieke situaties: voor verschillende schoolvakken, voor kleurrijke scholen en voor het speciaal onderwijs. Het Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren (SBL) wil – als organisatie voor en door leraren en ander onderwijspersoneel in het primair en voortgezet onderwijs, het beroepsonderwijs en de volwasseneneducatie – de professionaliteit in het Nederlandse onderwijs bevorderen en waarborgen. In SBL werken de onderwijsvakorganisaties en vakinhoudelijke organisaties samen. SBL heeft in een portfolio-project een cd-rom in ontwikkeling waarmee leraren hun eigen digitale portfolio kunnen maken. Deze portfolio-cd-rom is tevens een hulpmiddel voor leraren om hun eigen bekwaamheid te analyseren. En in het project Keurmerk opleidingsschool werkt SBL aan het beschrijven van de kwaliteiten die een school moet hebben om een goede leeromgeving te zijn voor een (aanstaande) leraar (<http://www.lerarenweb.nl/sbl/>).

Binnen de bve heeft het rapport van Liemberg en Van Kleunen (1998a) ook aanleiding gegeven de professionalisering van docenten mvt aan te pakken. Door de concentratie van talenactiviteiten in de talencentra wordt samenwerking en onderlinge uitwisseling gestimuleerd. Veel docenten zochten andere rollen (decanen, mentoren, BPV-begeleiding). Om op een verantwoorde en effectieve manier aan professionalisering van talendocenten te werken, is ingezet op een beleid om de bestaande betrokkenheid van de talendocent bij het eigen vak en de eigen leerlingen uit te breiden tot een betrokkenheid met het hele proces in het 'nieuwe taalleren'. Vanuit het CINOP worden daarbij als uitgangspunten gehanteerd: de waarde van de vreemde taal, de waarde van de docent, de integratie van theorie en praktijk en de inzet van ICT.

8 DE EUROPESE CONTEXT

8.1 Inleiding

Beleidsvoornemens ten aanzien van onderwijs in Europa zijn geformuleerd in het Witboek over onderwijs van de Europese Commissie uit 1995 (p 1): "There are two major challenges; firstly providing immediate solutions to current education and training needs; secondly, preparing the future and outlining an overall approach capable of assembling the efforts of the Member States and of those of the European Union, each acting within its area of competence". Met name uit het tweede deel van het citaat kan worden afgeleid dat uit 'Europa' voor het onderwijs geen dwingende maatregelen op Nederland afkomen, zoals voor de visserij bij het vaststellen van de quota voor het vangen van makreel of kabeljauw wel het geval is. De Europese Gemeenschap definieert een open koers, met respect voor de autonomie van het onderwijsbestel van ieder van de lidstaten en hun wensen.

De besluiten over onderwijs, die sinds 1992 met het Verdrag van Maastricht worden genomen, betreffen iedere professional op beleidsmatig en uitvoerend niveau. Onderwijs kwam al 30 jaar aan de orde in Europa, de periode voor 1992 is door Oonk (1997) bestempeld als Europese vorming in de marge. Na 1992 wordt gericht beleid uitgevoerd door de Europese Commissie naar aanleiding van besluiten en initiatieven die tijdens Europese topconferenties worden geformuleerd (zie Lander, 1997). Overigens worden de uitkomsten van Europese initiatieven niet strikt vastgelegd. Op Europees niveau worden streefdoelen geformuleerd, die langs verschillende wegen kunnen worden gerealiseerd. Aan de doelstellingen hebben de 16 lidstaten zich in principe gecommitteerd. Dat op zich is onvoldoende om direct invloed te hebben op het nationaal onderwijsbeleid van ieder van de lidstaten. Initiatieven, vernieuwingen en acties die vanuit een Europees niveau worden gelanceerd bereiken de lidstaten. Evaluaties van Socrates (Teichler, Gordon en Maiworm, 2001) wijzen op het succes van de Europese programma's. Daarnaast hebben verschillende Europese landen, waaronder Nederland, onderwijsbeleid ontwikkeld gericht op Europa en specifieke projecten en programma's in het leven geroepen die de Europese dimensie in het onderwijs verder gestalte moeten geven (Oonk, 2004). NUFFIC, CINOP en het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs werken aan de implementatie van Europese en nationale programma's gericht op internationalisering. Het vreemdetalenonderwijs krijgt daarin op zeer uiteenlopende wijze een plaats (Oonk, Edelenbos & De Jong-Heeringa, 2002; Oonk, 2004; Richter, 2003).

8.2 Hoofdpijnen vanuit Brussel en Straatsburg

In deze studie wordt een beperking gemaakt tot programma's en acties die worden geïnitieerd door de Europese Commissie (gevestigd in Brussel) en de activiteiten van de Raad van Europa (gevestigd in Straatsburg). Daarnaast is weliswaar een bonte verscheidenheid aan instellingen actief in het vreemdetalenonderwijs waarin Europese samenwerking een rol speelt. Het merendeel van deze organisaties werkt echter met financiële ondersteuning vanuit verschillende directoraten van de Europese Commissie. Voor het realiseren van intenties en doelen die zijn opgesteld en bekrachtigd tijdens samenkomsten (Lissabon, Barcelona) van de ministers van onderwijs van de lidstaten voert de Europese Commissie verschillende programma's uit, waaronder het Socrates-programma. De Raad van Europa initieert vernieuwingen die in nagenoeg alle landen van Europa invloed hebben op het vreemdetalenonderwijs. Twee voorbeelden daarvan zijn het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader en het Europees Taalportfolio.

8.3 Intenties en doelstellingen

Een belangrijk document voor het onderwijsbeleid dat de Europese Commissie heeft gepubliceerd is het Witboek uit 1995. Dit Witboek formuleert vijf algemene doelen die aan de lerende samenleving in Europa richting moeten geven:

1. Stimuleren van de verwerving van nieuwe kennis;
2. Scholen en bedrijven dichterbij elkaar brengen;
3. Tegengaan van sociale uitsluiting;
4. Beheersing van tenminste drie talen die in de gemeenschap worden gesproken;
5. Gelijke behandeling van kapitaalinvesteringen en investeringen in training.

Doelstelling vier is in het kader van deze studie van belang. De rationale voor de vierde doelstelling is als volgt verwoord (p. 32): "In line with the resolution of the Council of Education Ministers of 31 March 1995, it is becoming necessary for everyone, irrespective of training and education routes chosen, to be able to acquire and keep up their ability to communicate in at least two Community languages in addition to their mother tongue." Op ministerieel niveau en door de Europese Commissie is expliciet gesteld dat om voldoende vaardigheid in drie talen van de Gemeenschap te ontwikkelen het nodig is vreemdetalenonderwijs te starten 'at pre-school level'.

In 2000 werd door de Europese Raad de zogenaamde "Lissabon-strategie" afgesproken, een strategie die erop is gericht de EU in 2010 de meest competitieve en dynamische kenniseconomie van de wereld te doen zijn, een economie die in staat is de economische groei te handhaven met meer en betere banen en een betere sociale samenhang. In het kader van de Lissabon-strategie wordt de methode van open coördinatie gepropageerd. Coördinatie wordt opgevat als het verspreiden van de beste praktijkvoorbeelden en het bereiken van een grotere convergentie ten aanzien van de gestelde doelen, hetgeen betekent een volledig gedecentraliseerde aanpak waarbij variabele vormen van samenwerking worden gebruikt, teneinde de lidstaten te ondersteunen om hun eigen beleid progressief te ontwikkelen.

Een belangrijke afspraak betreft het onderwijs, waarbij aandacht voor de vreemde talen, met concrete doelstellingen als (Publicatieblad Europese Commissie C 162 van 6.07.2002):

- twee vreemde talen voor ieder;
- geen 15 jarige die alleen zijn moedertaal kent.

In 2002 zijn in Barcelona implementatietrajecten en tijdsschema's voor de realisatie van de Lissabon-strategie afgesproken. Als hoofdpunten werden vastgesteld:

- (1) het aansporen van iedereen om naast de moedertaal twee of meer andere talen te leren, en;
- (2) het aanmoedigen van scholen om het talenonderwijs doeltreffender in te richten.

Concreet moeten tussen de tweede helft van 2002 en eind 2003 indicatoren voor het meten van de vorderingen ontwikkeld worden. Gedacht wordt aan bijvoorbeeld percentages leerlingen met een gedegen kennis van twee vreemde talen en percentages taaldocenten die verschillende vormen van extra training en ervaring hebben opgedaan. Tenslotte verwacht men veel van de onderlinge uitwisseling tussen lidstaten van succesvol gebleken methoden en technieken op het gebied van talenonderwijs. De Europese Unie probeert de belangrijkste doelen te bereiken door drie actieprogramma's: Socrates, Leonardo da Vinci en Jeugd voor Europa III. Deze drie actieprogramma's bevatten weer allerlei specifieke programma's voor de stimulering van het onderwijs. Voor het vreemdetalenonderwijs in het algemeen en hoger onderwijs is met name Socrates van belang. In het actieprogramma Leonardo da Vinci gaat het om het verbeteren van de kwaliteit van beroepsopleidingen. Hierbij spelen uitwisseling en bundeling van kennis en ervaring een rol. Verder is het de bedoeling dat met dit programma scholen en bedrijven gaan samenwerken en dat studenten hun kennis verbreden.

8.4 Socrates

Aan de tweede fase van Socrates nemen momenteel (voorjaar 2003) EU-breed 1675 onderwijsinstellingen met 2057 projecten deel. Socrates II financiert grote maar ook kleine projecten op instellingsniveau.

Binnen Socrates is het programma Comenius specifiek bedoeld ter ondersteuning van schoolpartnerschappen in Europese onderwijsprojecten. Comenius bestaat uit verschillende actieprogramma's.

Comenius 1 bevordert verschillende typen van schoolpartnerschappen, ondermeer om het leren van talen aan te moedigen. Het betreft hier vooral samenwerking- en mobiliteitsprojecten. Comenius 1 heeft vier hoofddoelstellingen:

1. Transnationale samenwerking tussen scholen bevorderen;
2. Contacten tussen leerlingen in verschillende landen stimuleren;
3. Mobiliteit en kennisoverdracht van docenten bevorderen;
4. Kennis van de talen en culturen van Europese landen verbeteren.

Comenius 2 ondersteunt ondermeer:

- individuele opleidingsbeurzen voor onderwijsgevend: in initiële lerarenopleiding; assistentschappen – een soort buitenlandse stages – voor talenleraren en beurzen voor bij- en nascholing;
- samenwerkingsprojecten tussen opleidingen van leraren in ten minste drie deelnemende landen en waarin gewerkt wordt aan zaken als curricula voor de opleiding van taalleraren en de ontwikkeling van materiaal voor de initiële opleiding of bij- en nascholing van taalleraren.

Comenius 3 stimuleert het ontwikkelen en in stand houden van netwerken van scholen onder leiding van lerarenopleidingen

8.5 Leonardo da Vinci

Door middel van het Leonardo da Vinci-actieprogramma worden vernieuwing, innovatie en kwaliteitsverbetering van beroepsopleidingen door transnationale samenwerking nagestreefd. Talenprojecten maken deel uit van het Leonardo da Vinci-programma, het gaat dan om het gebruik van vreemde talen in een beroepsmatige context en het bevorderen van talenkennis - nodig voor de mobiliteit op de arbeidsmarkt.

De eerste fase liep van 1995 tot 1999 en heeft bijgedragen aan de realisatie van uitwisselingen en stages voor bijna 127.000 mensen in opleiding. Het totale budget voor projecten bedroeg ongeveer 727 miljoen euro (buiten nog eens ruim 30 miljoen begeleidingskosten en 36 miljoen voor aanvullende projecten). Het grootste deel van de begrotingstoewijzing werd besteed aan ruim zesduizend (proef)projecten t.b.v. transnationale mobiliteit. Nederland participeerde met 8-0 projecten voor een totaal EU-bijdrage van ca. 25 miljoen euro. (Bron Commissie van de Europese Gemeenschappen, Brussel, 22.12.2000. COM (2000) 863 definitief verslag van de Commissie. Eindverslag over de tenuitvoerlegging van de eerste fase van het communautaire actieprogramma Leonardo da Vinci (1995-1999).

8.6 Student- en docentmobiliteit

Eind jaren tachtig deden in de hele EU slechts rond de 10.000 studenten een stage in een ander land, eind jaren negentig is dat aantal vertienvoudigd. De deelname per land aan student- en docentmobiliteitsprogramma's is echter nogal ongelijk. Finland neemt duidelijk heel intensief deel,

terwijl in Italië slechts geringe belangstelling lijkt te bestaan. Nederland neemt een middenpositie in (zie Tabel 8.1).

Tabel 8.1: Student en docent mobiliteit in het academisch jaar 1999/200

EU Leden	Inwoners	Student	Docent	Student	Docent
		Mobiliteit	Mobiliteit	Mobiliteit	Mobiliteit
		absolute aantallen		Per 100.000 Inwoners	
Oostenrijk	8,102,600	2,499	310	31	4
Belgie	10,239,100	3,675	696	36	7
Denemarken	5,330,000	2,311	223	43	4
Finland	5,171,300	3,020	707	58	14
Frankrijk	59,225,700	17,890	1,288	30	2
Duitsland	82,163,500	14,691	1,528	18	2
Griekenland	10,545,700	1,285	318	12	3
Ierland	3,776,600	3,075	145	81	4
Italie	57,679,900	8,029	739	14	1
Luxemburg	435,700	18	0	4	0
Nederland	15,864,000	5,896	582	37	4
Portugal	9,997,600	2,236	362	22	4
Spanje	39,441,700	15,197	1,160	39	3
Zweden	8,861,400	4,207	357	47	4
UK	59,623,400	20,705	1,259	35	2
Totaal	376,458,200	104,734	9,674	28	3

Bronnen: CIA World fact book en europa.eu.int/comm/education/erasmus/stat.html

8.7 Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader

Het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader (hierna: CEF, acroniem van de verkorte titel in het Engels: Common European Framework for Languages) is vanaf 1995 uitgegeven in een aantal opeenvolgende conceptversies. In het jaar 2001, het Europees Jaar voor de Talen, heeft de Raad van Europa dit CEF officieel in boekvorm gepubliceerd (Council of Europe, 2001a en b). Het CEF beoogt iedere gebruiker in staat te stellen alle relevante keuzes te maken met betrekking tot het leren, onderwijzen en toetsen van talen en alle gebruikers de mogelijkheid te bieden over de te maken en gemaakte keuzes met alle andere betrokkenen te communiceren.

Grondslag van de niveaubeschrijvingen in het CEF is dat het niveau waarop men een taal beheerst, wordt bepaald door wat men allemaal kan doen met en in die taal (de dimensie kwantiteit) en hoe goed men dat kan (de dimensie kwaliteit). De hoofdindeling in de dimensie kwantiteit is gebaseerd op het gebruik dat men van taal maakt: receptief (luisteren en lezen), productief (spreken schrijven), interactief (gesproken en geschreven), en bemiddeling (tolken en vertalen). De hoofdindeling in de dimensie kwaliteit onderscheidt mate van passendheid en mate van correctheid van de gebruikte taal. Combinatie van elementen van de kwantiteit- en kwaliteitdimensie geven de mogelijkheid opeenvolgende niveaus te definiëren, van basisgebruiker tot vaardig gebruiker. Verdeeld over aspecten van kwantiteit (o.a. taalgebruikssituaties) en van kwaliteit (o.a. linguïstische) zijn globale en gedetailleerde beschrijvende schalen beschikbaar waarmee men aan het taalgebruik van individuen een niveau aanduiding kan toekennen (North, 1999; North en Schneider, 1998).

8.8 Het Europees taalportfolio

Leerlingen

Dit portfolio bestaat uit een taalpaspoort, waarin de taalbeheersing volgens het CEF is omschreven, een taalbiografie, waarin houders van het portfolio hun leerervaringen noteren, en een dossier, waarin proeven van taalbeheersing zijn opgenomen, zoals het opgroeien in een meertalige thuissituatie.

Met behulp van het taalportfolio kunnen leerlingen hun eigen taalkennis inschatten (aan de hand van de Europese niveaubeschrijvingen), vastleggen en zo bewust leerdoelen kiezen en leerstrategieën ontwikkelen. Persoonlijke resultaten en processen met betrekking tot het leren van talen en taalplanning worden vastgelegd. Het taalportfolio is bestemd voor allen die een taal leren, van basisonderwijs tot en met volwassenen in educatie of privé-onderwijs. Zo is het taalportfolio op verschillende momenten inzetbaar: bij de overgang van de ene naar de andere school en bij de overgang van onderwijs naar de werkvloer en levert het taalportfolio Europa-breed interpreteerbaar 'bewijsmateriaal' van de verkregen taalvaardigheden op Europees niveau.

De ontwikkeling van taalportfolio's voor verschillende vormen van onderwijs in Nederland is nagenoeg afgerond onder verantwoordelijkheid van het Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen en met ondersteuning van het Europees Platform. De disseminatie van het taalportfolio is in volle gang. In het basisonderwijs (Broeder, 2000, 2001) wordt daartoe langs verschillende lijnen gewerkt en krijgen uiteenlopende groepen van scholen het taalportfolio aangereikt. Voor het voortgezet onderwijs zijn talenportfolio's beschikbaar via de SLO en voor de bve-sector via het CINOP. Deze taalportfolio's hebben de officiële validatieronden (nationaal via NaB-MVT, Europees via de Raad van Europa) doorlopen en staan daarom ook vermeld op de site van de Raad van Europa. Over de acceptatie van het taalportfolio zijn nog geen empirische gegevens beschikbaar. De ervaringen van scholen en begeleiders wijzen erop dat het taalportfolio een bruikbaar instrument voor leerlingen en docenten lijkt te zijn.

Docenten

Het IVLOS is verantwoordelijk voor het flankerend onderzoek bij het ontwikkelingsproject taalportfolio voor docenten. Het onderzoek heeft als doel het ontwikkeltraject en de ontwikkelde producten te evalueren op hun doelmatigheid en de ontwikkelgroep op hun verzoek van advies te voorzien.

Het taalportfolio voor docenten moet gebruikt kunnen worden bij intervisie, kwaliteitszorg en loopbaanoriëntatie. Er worden portfoliostructuren ontwikkeld voor de volgende doelgroepen:

- docenten in het basisonderwijs die Engels of OALT geven
- docenten in het voortgezet onderwijs
- docenten in Tweektalig Onderwijs
- docenten in de bve
- docenten in in-service opleidingen
- docenten in Internationaliseringsprojecten.

8.9 DIALANG

DIALANG is een Europees project voor de ontwikkeling van diagnostische taaltesten in veertien Europese talen en wordt financieel ondersteund door de Europese Commissie vanuit het Socrates-programma. DIALANG beoogt de ontwikkeling van een computergestuurd systeem voor het inschatten van het beheersingsniveau – uitgedrukt op de schaal van de Raad van Europa – voor

lezen, schrijven, luisteren, woordenschat en grammatica via internet van beginners (A1) tot en met gevorderden (C2) Voorafgaand aan de formele toetsing wordt de gebruiker per vaardigheid een aantal beweringen over de eigen taalbeheersing voorgelegd. Deze beweringen zijn bewerkingen/vertalingen van de voorbeeldschalen uit het Gemeenschappelijk Europees Referentiekader. Op basis van de reacties op deze beweringen en de resultaten op een woordenschattoets wordt een voorschatting van het niveau gemaakt op grond waarvan vervolgens de moeilijkheidsgraad van de aan te bieden opgaven in een formele toetsing wordt bepaald. Het systeem geeft feedback over de behaalde resultaten alsmede (standaard) aanwijzingen over de manier waarop de taalvaardigheid verbeterd kan worden.

DIALANG moet bruikbaar zijn voor brede doelgroepen: alle Europese burgers, leerkrachten, taleninstituten en andere instellingen die geïnteresseerd zijn in vooruitgang bij het leren van vreemde talen. Sinds enige tijd is voor publiekelijk gebruik een volledig werkzame bètaversie van DIALANG op het internet beschikbaar <http://www.dialang.org/project>.

8.10 Bevordering mobiliteit werknemers

In Barcelona is een resolutie aangenomen inzake de bevordering van vaardigheden en mobiliteit (Publicatieblad C 162 van 6.07.2002), waarbij aan de reeds langer bestaande EU-idealen van mobiliteit en levenslang leren een actieplan wordt gekoppeld. Concrete doelstelling is om tegen 2005 de belemmeringen voor de mobiliteit van werknemers, studenten en reizigers in de Europese Unie weg te nemen. De zorg van de EU betreft dat de kloof tussen de onderwijs- en opleidingsprogramma's en de arbeidsmarkt, met name op het gebied van de informatietechnologie en vreemde talen, geografische en beroepsmobiliteit tussen sectoren en regio's hindert of zelfs onmogelijk maakt. Gezien de rol die levenslang leren en levenslange opleiding spelen voor het bevorderen van de mobiliteit en het bestrijden van werkloosheid, stelt de Raad voor de investeringen in onderwijs en opleiding te verhogen, en de regeling voor de wederzijdse erkenning van beroepskwalificaties te verbeteren.

8.11 Een vroege start

In het Witboek uit 1995 (zie voor doelstellingen paragraaf 8.3) is expliciet gesteld dat om voldoende vaardigheid in drie talen van de Gemeenschap te ontwikkelen het nodig is vreemdetalenonderwijs te starten 'at pre-school level'. Nagenoeg alle lidstaten van de Europese Unie hebben de vernieuwing van vreemdetalenonderwijs in het primair onderwijs krachtig ter hand genomen (Edelenbos, 2003). De start op 8-jarige leeftijd of zelfs op 4-of 6-jarige leeftijd is volkomen geaccepteerd. Blondin et al (1998) hebben door een review van alle beschikbare onderzoeksdocumenten in de afgelopen twee decennia in Europa een afgewogen beeld gegeven van de resultaten en invoeringsproblemen. Negatieve effecten zijn niet geconstateerd, eerder is sprake van gefundeerd optimisme. De conclusie van de adviesgroep voor de Europese Commissie (Blondin et al, 1998, p. 7 en 33) luidt dat een vroege start een betere taalvaardigheid lijkt te ondersteunen en dat leerlingen een positieve attitude ten opzichte van het leren van een vreemde taal ontwikkelen.

Sinds het verplicht stellen van Engels in het basisonderwijs in 1986 is de wetgeving niet veranderd. De leeftijd waarop wordt gestart met het geven van Engels is niet veranderd, terwijl de totale hoeveelheid onderwijstijd voor Engels licht is gedaald (Edelenbos, Van der Schoot en Verstralen, 2000). De vergelijking met andere Europese landen (zie Edelenbos, 1999, 2003; Van Ooijen, 2002) toont een aantal feiten aan. Nederlandse leerlingen worden pas op latere leeftijd

(10-11 jaar) onderwezen in een vreemde taal. De totale onderwijstijd die in het primair onderwijs aan vreemde talen wordt besteed lijkt enigszins geringer dan in omliggende Europese landen. In de Bundesländer van Duitsland is bijvoorbeeld gekozen voor standaard 2 uren per week vanaf 8-jarige leeftijd.

8.12 Afstemming onderwijssystemen

Hier volstaat de opmerking dat ontwikkelingen zoals de ombouw van het universitaire onderwijs naar een BaMa structuur, de invoering van de ECTS-waarderingschaal (European Credit Transfer System) en de herdefiniëring van studiepunten en studielast een direct gevolg zijn van de wens meer eenheid te brengen in de Europese onderwijsstructuren. De intensieve uitwisselingen tussen de Europese landen die deze ontwikkelingen met zich meebrengen leiden zowel tot verrijking als tot transparantie van de nationale begrippenapparaten.

9 SPECIFIEK NEDERLANDSE STERKE EN ZWAKKE PUNTEN

9.1 Inleiding

Het vreemdetalenonderwijs heeft een lange historie (Loonen, 1990) en is daardoor stevig ingebed in structuren en tradities. Van oudsher heeft het vreemdetalenonderwijs in Nederland een goede reputatie in binnen- en buitenland (van Willigen, 1970; Van Hest e.a., 1990). Dit hoofdstuk heeft daarmee een bijzonder tintje, want de specifiek sterke en zwakke punten van het vreemdetalenonderwijs worden aangestipt. De onderwerpen die aan de orde komen zijn niet willekeurig gekozen. Enerzijds is een aantal onderwerpen opgenomen vanwege de hardnekkigheid van schijnbaar specifieke Nederlandse problemen, doorlopende leerlijnen en aansluiting tussen en binnen onderwijssectoren. Anderzijds is de ondersteuningsstructuur in het Twee Talig Onderwijs (TTO) een aspect waarvoor veel waardering is uitgesproken.

9.2 Doorlopende leerlijnen

Doorlopende leerlijnen is een van de nieuwe toverspreuken die het onderwijs moeten verbeteren, Bij allerlei vakken, ICT Nederlands wiskunde, natuurkunde en ook bij de talen, wordt het belang van doorlopende leerlijnen benadrukt. Scholen adverteren ermee, er worden workshops georganiseerd door onderwijsverzorgingsinstellingen en lerarenopleidingen. Dat over de resultaten van deze gezamenlijke inspanning niets bekend is ligt mogelijk aan het uitblijven van deze resultaten. In ieder geval ontbreekt aan een zorgvuldige onderzoeksagenda om resultaten te kunnen meten mochten deze er al zijn.

Voor ieder vak en zeker ook voor de moderne vreemde talen geldt dat doorlopende leerlijnen en een goede aansluiting tussen schooltypen van essentieel belang zijn voor de efficiëntie en het rendement van het onderwijs. Bij de organisatie van het Nederlandse onderwijsbestel (Dodde & Leune, 1997) en de organisatie van vernieuwingen (per schooltype) is pas de laatste jaren vanuit het beleid aandacht voor doorlopende leerlijnen. De inrichting van de Tweede Fase was - in ieder geval in intentie - erop gericht leerlingen in het vo beter voor te bereiden op het ho. Ook de eindtermen basisvorming poogden een antwoord te geven op de vaakgeuite wens tussenniveaus te implementeren. Beide hervormingen zijn echter bij pogingen gebleven en zijn gestrand in de implementatiefase. De ontwikkelingen van mavo/vbo naar vmbo pakken voor het onderwijs in moderne vreemde talen niet altijd gunstig uit, vooral daar waar het de aansluiting met het mbo betreft. De verschillende leerwegen produceren een gedifferentieerde instroom van vmbo'ers in het mbo: zo ontstaat bijvoorbeeld voor Duits en Frans de situatie dat een deel van de deelnemers op nulniveau binnenkomt. Ook het niveau van het Engels is niet meer eenduidig (Steehouder en Pauwels, 2000; Van Kleef, 2000).

In het Strategisch akkoord wordt – niet alleen vanwege de talen - het belang van doorlopende leerlijnen en in het bijzonder van de beroepskolom als volgt benadrukt:

“Het VMBO vergt speciale aandacht. Het VMBO is de grootste leerroute in het voortgezet onderwijs en het is de basis van de beroepsonderwijskolom (VMBO, MBO, HBO) die gekwalificeerde vakmensen levert. Het beroepsonderwijs speelt een belangrijke rol bij de integratie van allochtone jongeren. De te hoge uitval en onvoldoende doorstroom naar vervolgopleidingen moeten worden gestopt”.

Een belangrijk deel van de verantwoordelijkheid voor een continue ontwikkeling van de leerlingen ligt echter bij de scholen en de docenten. Vandaar dat hier wordt gekeken naar een aantal

scharnierpunten; van basis- naar voortgezet onderwijs en van onderbouw naar bovenbouw in het voortgezet onderwijs. Onderzoek naar de aansluiting voortgezet onderwijs en hoger onderwijs / universitair onderwijs op het terrein van vreemde talen ontbreekt.

Wat betreft de overgang van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs, is er voor Frans en Duits geen sprake van een aansluitingsprobleem, omdat in het voortgezet onderwijs beide talen nieuw voor de leerlingen zijn. Voor Engels bestaat een aansluitingsprobleem dat bestaat uit verschillende componenten. Het beheersingsniveau van het Engels van de leerlingen die in het voortgezet onderwijs instromen loopt per schooltype (vwo, havo en vmbo) sterk uiteen. Daarnaast wordt tussen basis- en voortgezet onderwijs nauwelijks overleg gevoerd over de didactische aanpak en continuïteit in leerlijnen. De gebruikte onderwijsleermaterialen in beide schooltypen zijn vanuit het ontwerp eveneens niet op elkaar afgestemd (Edelenbos, 1993; Inspectie van het Onderwijs, 1993; Oostdam & Van Toorenborg, 2002). Op grond van deze uitkomsten besloten VEDOCEP en SLO samen te werken in een tweejarige project met als doel de aansluiting van Engels in het basisonderwijs op het voortgezet onderwijs te verbeteren. Het zal eind 2003 worden afgesloten. Bij het schrijven van dit rapport zijn de resultaten van dit project echter nog niet bekend. Overigens is de aansluitingsproblematiek voor Engels niet erger of beter dan voor wiskunde of Nederlands (Edelenbos, 1993).

Binnen het voortgezet onderwijs blijft de aansluiting tussen basisvorming en bovenbouw problematisch (Inspectie van het Onderwijs, 1999). De methoden blijken niet op elkaar aan te sluiten en de leraren in de bovenbouw veronderstellen meer grammaticale en idiomatische kennis dan er in de basisvorming aangeleerd wordt. Of het probleem ligt in een verkeerd (teveel op vorm gericht) accent in de bovenbouw, of een onvolledig programma in de basisvorming blijft dan onduidelijk. Mogelijk dat door de nieuwe programma's die in de laatste jaren voor zowel de basisvorming als tweede fase zijn ontwikkeld, deze problemen achterhaald zijn, maar hierover ontbreken systematische gegevens.

Geleidelijk krijgt het thema van aansluiting steeds meer aandacht in de bve. Na de invoering van het vmbo wordt het duidelijk dat het mbo wat betreft niveaus van taalbeheersing een meer diverse instroom te verwerken heeft gekregen dan voorheen. De druk vanuit het mbo om de aansluiting te verbeteren is groot. In regionale projecten en bijeenkomsten wordt aandacht aan de problematiek besteed. en wordt gewezen op de mogelijkheden om doorlopende leerlijnen voor de talen vorm te geven volgens de laatste inzichten op het gebied van het nieuwe taalleren (Van Kleef, 2000) en wordt hier ook al actief op ingezet (Van Kleef, 2002). Het probleem niet het geld - er zijn in het kader van de kwaliteitsimpuls middelen beschikbaar - maar vmbo docenten kunnen zich er niet voor vrij maken, hun aandacht wordt bijna volledig opgeslokt door de herinrichting van het eigen onderwijs en de voorbereiding van de leerlingen op de "hobbel van het examen" (persoonlijke communicatie: Anja van Kleef, CINOP, 24 januari 2004).

Het CINOP werkt in het zogenoemde EBO-project aan ontwikkeling van doorlopende leerlijnen Engels, van Taalschool en Volwasseneneducatie (KSE niveau 2) naar een aantal opleidingen op basisniveau binnen het Beroepsonderwijs. Op dit moment bestaan er doorlopende leerlijnen voor opleidingen binnen ROC Leiden voor de richtingen Gezondheidszorg, Werktuigbouw (specifiek: Installatietechniek), Handel, Welzijn en EAO (Economisch-Administratief). Het aantal leerlijnen wordt in de toekomst verder uitgebreid. Een aantal ROC's bevorderen doorlopende leerlijnen voor de talen door de inrichting van een talentcentrum waarin alle talenactiviteiten binnen de ROC gebundeld worden en zodoende in ieder geval binnen het ROC beter op elkaar kunnen worden afgestemd. Het Frieslandcollege wil het talentcentrum ook openstellen voor docenten vmbo. Binnen het talentcentrum nemen docenten mbo talenlessen over van hun vmbo collega's en vice versa waardoor als het ware vanzelf meer inzicht kan ontstaan wat er in de andere sector gebeurt en zodoende via de praktijk betere afstemming kan worden gerealiseerd.

Zoals gezegd vormen de talen niet het enige probleem bij de aansluiting tussen de verschillende sectoren. Een brede aanpak is in praktijk gebracht in de Maritieme Academie. Dit is een samenwerking van De Hogeschool van Amsterdam, het Nova College (ROC) en het Noordzeecollege (vmbo). Door de samenwerking wordt aan de aansluiting van de leerwegen aandacht besteed, waarbij het specifieke karakter van elk niveau gerespecteerd blijft. Dat die samenwerking en het creëren van doorlopende leerlijnen vruchten afwerpt blijkt wel in Harlingen (vmbo-vestiging), waar tegenwoordig ook mbo opleidingen van het Nova College worden verzorgd. Van de leerlingen die het vmbo volgden stroomden er vroeger een of twee per jaar door naar het mbo in IJmuiden. Door het aanbieden van vmbo-mbo trajecten in Harlingen, stromen er nu zo'n honderd leerlingen door naar het mbo ter plaatse.

9.3 Doeltaal – voertaal

In Nederland is de discussie over doeltaal als voertaal, het gebruik van de vreemde taal als taal van interactie in de klas en als medium om kennis over te brengen veelvuldig gevoerd (Huibregtse, 2001; De Bot, 2001). Ook in meer praktisch/didactisch georiënteerde publicaties en in initiële opleiding en nascholing wordt het belang van het gebruik van de doeltaal als voertaal onderschreven (De Bot, 2001).

Lopend onderzoek (Hermans, 2003 in voorbereiding) laat zien dat er in de praktijk heel weinig werkelijke interactie in de klas plaatsvindt. Zelfs bij docenten die in nabespreking menen daar adequaat aandacht aan te besteden. De interactievormen blijven veelal beperkt tot het stellen van halfopen vragen aan individuele leerlingen door de docent. Werkelijke interactie in de vreemde taal is zeldzaam, zelfs in klassen in tweetalige scholen, zoals is gebleken bij een recente visitatieronde georganiseerd door het Europees Platform en het Netwerk van TweeTalig Onderwijs (TTO) scholen in Nederland. Observaties tijdens die visitaties (De Bot, 2001) tonen dat de leerlingen makkelijk terugvallen op het Nederlands en tegelijkertijd in gesprekken aangeven het merkwaardig te vinden dat hen dat wordt toegestaan. Dat interactie in de klas in de vreemde taal heel wel mogelijk is, bleek ook in die observaties. Met name in de hogere klassen waar aandacht aan literatuur en cultuur werd besteed, vonden regelmatig heftige discussies in het Engels plaats.

Veel van de scholen voor TTO geven in hun beleidsplannen aan ook voor de andere vreemde talen te streven naar doeltaal als voertaal, maar docenten en directies geven aan dat de praktijk weerbarstig is. Veel docenten blijken er moeite mee te hebben de leerlingen te veel aan het woord te laten omdat ze daarmee de controle op de klas vrezende te verliezen.

De evaluatie van de basisvorming die de Inspectie van het Onderwijs (1998) aan het einde van de jaren '90 heeft uitgevoerd laat een vergelijkbaar beeld zien. Het gebruik van de doeltaal als voertaal behoort tot het vakdidactische profiel van de programma's moderne vreemde talen. In de praktijk gebruikt eenderde van de scholen daadwerkelijk de doeltaal als voertaal. Het geringe gebruik van met name Frans en Duits door leraar en leerlingen wordt door de Inspectie van het Onderwijs (1998) als 'een teleurstellend en noodzakelijk te verbeteren aspect' aangemerkt.

Een literatuurstudie in het kader van het onderzoek door Hermans (2003) levert als resultaat op dat er weliswaar veel over de weldaden van interactie in de klas wordt gesproken, maar dat studies waarin de effecten systematisch empirisch zijn onderzocht, zeer beperkt zijn.

Tweetalig onderwijs kan gezien worden als een manier om de vreemdetaalverwerving een extra impuls te geven. In het mbo groeit daarom de belangstelling voor deze werkvorm en wordt praktisch onderzoek gedaan naar de mogelijkheden om, ondanks de druk op het vreemdetalenonderwijs, eenvoudig een aantrekkelijke dimensie mv't toe te voegen

In de vernieuwingen rond taalleren in het beroepsonderwijs is de verhouding tussen inhoud en vorm een veelbesproken thema. Van Kleef (2002) signaleert dat in het mbo de overtuiging is

ontstaan dat taalleren veel beter gaat als het georganiseerd is rond betekenisvolle inhoud. In dat verband is de term 'inhoudgeoriënteerd taalleren' (of 'content based language learning') in het beroepsonderwijs een bekende term. Zij schrijft dat taalleren in het beroepsonderwijs functioneel en communicatief moet zijn: de deelnemer moet aan taal leren wat hij nodig heeft in zijn vak, als middel om met collega's en klanten te communiceren; functioneel en communicatief taalleren doe je het beste als je communiceert over de inhoud van je vak.

9.4 Tekort docenten

Het lerarentekort in basisonderwijs en voortgezet onderwijs is een algemeen probleem. Een tekort aan talendocenten levert specifieke problemen op. Voor ANW, economie en wiskunde is de instroom van docenten met een breed scala aan opleidingen mogelijk, terwijl voor de talen de specifieke kennis die hiervoor nodig is eigenlijk alleen via de initiële opleidingen kan worden verworven. De native speakers met additionele scholing blijven in deze redenering buiten beschouwing. De belangstelling voor deze opleidingen blijkt zeer gering te zijn. Van de studenten die kiezen voor een opleiding Engels, Frans of Duits in het hoger onderwijs, kiest uiteindelijk maar een klein deel voor de lerarenopleiding. De analyses die in hoofdstuk 4 zijn opgenomen onderschrijven dit algemene beeld.

De ernst van het probleem is onlangs vastgesteld in een rapport van het onderzoeksbureau Regioplan (<http://www.minocw.nl/download/pdf/belronde.pdf>). Voor de talen is de situatie erg problematisch. In 2001 gaf 41% van de onderzochte scholen aan openstaande uren voor de talen te hebben. Het ging om een gemiddelde van 14,2 uur per school. In 1999 was dat 6,3 uur en in 2000 10,1 uur. Er is sprake van regionale effecten: met name in het westen van het land zijn de problemen nijpender. Van de talen is het tekort aan docenten het grootste voor Duits, en in iets mindere mate voor Frans en Engels. In de BE-sector bestaan tekorten aan docenten moderne vreemde talen. De problematiek van de talen is in deze sector minder zichtbaar omdat dat onder de grote noemer van Educatieve vakken valt.

In het inspectierapport 'Opleiden voor de school' (2001) wordt ook ingegaan op de tekorten, maar wordt bovendien geconstateerd dat de lerarenopleidingen weinig flexibel zijn in het vinden van oplossingen.

Een specifiek probleem doet zich voor in de groeiende sector van het tweetalig onderwijs. Hier is behoefte aan docenten die hun vak in een vreemde taal kunnen onderwijzen. De lerarenopleiding van de Universiteit Utrecht biedt een traject aan op dit gebied en ook op verschillende hogescholen zijn er nu initiatieven om docenten in deze richting te scholen.

Het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs ondersteunt de nascholing van docenten in het voortgezet onderwijs die tweetalig onderwijs (gaan) geven. Voor het basisonderwijs is nog geen tweetalig onderwijs beschikbaar, maar de scholen die daar versterkt Engels, Duits of Frans geven krijgen even de mogelijkheid aan docenten om zich op dit terrein specifiek te scholen. Het aantrekken van onderwijsassistenten en native speakers is op deze scholen eveneens een middel om het docenten tekort te bestrijden.

9.5 Ondersteuningsstructuur

De gehele structuur van onderwijsondersteuning bevindt zich midden in een veranderingsproces. Van oudsher bestond de landelijke ondersteuningsstructuur uit de pedagogische centra, die in brede zin ondersteuning aanboden, het CITO, dat toetsen en examens maakt en de SLO, die zorgt voor leerplannen. De gehele ondersteuningsstructuur verandert langs twee lijnen. In de eerste

plaats verandert de ondersteuningsstructuur van een klassieke set van organisatie met welomschreven taken en bevoegdheden naar een vrije markt van aanbieders met een schoolgerichte optiek. Van overheidswege zijn de bestaande structuren duidelijk doorbroken (Uitvoeringsbesluit Wet SLOA⁹). Het onderwijsbeleid van de afgelopen tien jaren is in toenemende mate geschraagd door de invulling van de begrippen deregulering en autonomie. Met het toekennen van bevoegdheden en budgets aan scholen verandert dan ook de markt voor de aanbieders van de onderwijsondersteuning. Zij moeten meer cliëntgericht opereren. Over het succes van de overgang naar een schoolgeoriënteerde onderwijsondersteuning zijn geen empirische data voorhanden. In de tweede plaats is in de laatste twee decennia het veld sterk uitgebreid, zowel door de oprichting van het CINOP, het Europees Platform voor het Nederlands Onderwijs en het NUFFIC. Allerlei instellingen, zoals lerarenopleidingen, hogescholen, universiteiten, en talencentra zijn de adviseringsmarkt opgegaan. Door onderzoek is niet vastgesteld of de vrije markt voor alle instellingen inderdaad is gerealiseerd.

In de bestaande infrastructuur bevinden zich een aantal waardevolle instellingen, zoals bijvoorbeeld de SLO, het CITO, het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, CINOP en het NaB-MVT. De SLO biedt ondersteuning met de inhoud en organisatie van het onderwijs, adviseert docenten, opleiders, managers en beleidsmakers en vertaalt onderwijs- en opleidingsbeleid en pedagogisch-didactische ontwikkelingen naar de dagelijkse praktijk. Het CITO beschikt over hoogwaardige expertise voor het ontwikkelen van toetsen, kwaliteitsbewaking en certificering. Het Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs beschikt over een efficiënt apparaat voor internationaliseringsactiviteiten en steun aan innovaties, zoals de invoering van tweetalig onderwijs. Het CINOP levert integrale adviesdiensten aan onderwijsinstellingen in de bve-sector, mede door beleidsonderzoek, expertadvies en procesbegeleiding. De recente beleidsverkenningen rond moderne vreemde talen in de bve (zie van Kleef, 2002) zijn daarvan voorbeelden.

Het NaB-MVT houdt een netwerk in stand om meer onderlinge samenhang te bewerkstelligen in het werk van alle partijen die zich bezighouden met de moderne vreemde talen. Voor de dagelijkse praktijk betekent dit dat het NaB-MVT waar mogelijk en ongeacht de financieringsbron dwarsverbanden tussen de verschillende activiteiten legt waardoor zaken in samenhang sneller, efficiënter en economischer kunnen worden uitgevoerd.

9.6 Innovatiebereidheid en innovatievermogen

Recent onderzoek naar innovatiebereidheid of innovatievermogen in het vreemdetalenonderwijs is momenteel niet beschikbaar. Daarom zijn voor deze studie een aantal deskundigen geraadpleegd om van hen een inschatting te krijgen van de potentiële innovatiebereidheid van talendocenten binnen scholen. Veranderingen in het talenonderwijs staan of vallen met de bereidheid van en de mogelijkheden voor docenten om te innoveren. De innovatiebereidheid binnen het onderwijs in moderne vreemde talen wordt als gering ingeschat. Dr. Piet-Hein van de Ven, hoofd Instituut voor Leraar en School in Nijmegen, wijst in dit verband op wat innovatie eigenlijk is: "Innoveren vraagt om veranderen, innoveren is leren, en leren vraagt om interactie." Naar zijn mening zien innovatoren docenten nog altijd als uitvoerders van hun ideeën. Innovatiebereidheid valt en staat volgens hem met interactie; leren moet een leerproces zijn voor vernieuwers én docenten. Hiervan uitgaande is het begrijpelijk dat –ook in Nederland– veel top-down opgelegde vernieuwingen weinig tot geen kans van slagen bleken te hebben. Dat leren is niet gemakkelijk. In iedere

⁹ Besluit van 28 juli 1999, houdende uitvoeringsvoorschriften van de Wet subsidiëring landelijke onderwijsondersteunende activiteiten (Uitvoeringsbesluit Wet SLOA) 1999 357 27-08-1999

onderwijssituatie is volgens de Amerikaanse onderwijsonderzoeker Fuller sprake van minimaal drie zogeheten concerns: een inhoudelijk concern, een pedagogisch concern en een institutioneel concern. Deze drie concerns spelen zich tegelijkertijd af en concurreren met elkaar om de aandacht van de leraar. Vernieuwingen in het onderwijs spelen zich in Nederland over het algemeen op het niveau van slechts één van deze drie concerns af, het institutionele, of het vakinhoudelijke. Hierbij wordt voorbij gegaan aan de implicaties van een vernieuwing op andere schoolgebonden zaken/concerns.

Toegesplitst op de innovatie waarin bijvoorbeeld Engels als voertaal in het onderwijs wordt gebruikt, wordt deze innovatie, volgens Van de Ven, gehinderd door factoren als:

1. Veel docenten zijn opgeleid in een onderwijsklimaat dat gedomineerd werd door grammatica, idioom en literatuur. Deze achtergrond staat haaks op een interactieve onderwijssituatie.
2. In dat onderwijsklimaat is de docent de expert die de regels en voorschriften kent, de leerling de leek aan wie die kennis wordt overgedragen. In een interactief onderwijs is ook de inbreng van de leerling belangrijk. Nieuw onderwijs vergt een andere visie op de rolverdeling tussen docent en leerling.
3. Schoolgebouw en schoollokaal ademen geen interactieve sfeer uit. De klassen zijn vaak nog ingericht op dat profiel van de docent/expert vs. de leerling/leek. Ook de grootte van de klas werkt belemmerend op interactiviteit. Met 15 leerlingen is het gemakkelijker praten dan met 30.
4. Niet onbelangrijk ook in dit verband is de innovatieremmende cultuur die heerst in bepaalde vakgroepen. Jonge docenten worden al snel ingekapseld en voor hun overleven is aanpassing aan de heersende orde van primair belang.
5. Dat laatste moet mede worden gezien tegen de achtergrond van hun werkomstandigheden. Die zijn niet zo gunstig voor leren. Docenten in Nederland hebben gemiddeld zo'n 30% meer lesuren dan het gemiddelde in de EU. Ze hebben zo'n 30 – 40% meer leerlingen. Als innoveren een kwestie van leren is, hebben Nederlandse docenten daar niet veel tijd voor.

Wil de intentie om het talenonderwijs te vernieuwen enige kans van slagen hebben, dan dient innovatie te worden opgevat als een leerproces voor docenten, waar ook tijd voor beschikbaar moet komen. Ook leerlingen moet de tijd gegund worden aan de nieuwe 'positie' van de docent te wennen én –niet te vergeten- de aangepaste rol die voor henzelf in deze vernieuwde setting is weggelegd.

REFERENTIES

- Adelmond, K.Y.I.J. (2002). *Kerdoelen voor het basisonderwijs*. Brief aan de voorzitter van de Tweede Kamer der Staten-Generaal, 25 april.
- Advies Commissie modernisering curricula moderne vreemde talen (onder voorzitterschap van prof.dr. Th. van Els). Utrecht: VSNU DLG, mei 2002.
- Advies Commissie Taalvaardigheidsdoelen (2001) (onder voorzitterschap van prof.dr. K. de Bot). Utrecht: VSNU DLG.
- Aniba, H. Een vak apart. *Levende Talen* 4, 2001.
- Baten, L. en P. Boogaards (1998). Vreemdetalenonderwijs: methode, aanpak of strategie? *Toegepaste taalwetenschap in artikelen*, 58, 13-22.
- Berns, M., Bot, K. de, & Hasenbrink, U. (in prep). *English, media and youth in Europe*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bersee, T., Kleunen, E. van en J. Pouwels (2000). Vreemde talen in het offensief: kwaliteitsimpuls voor moderne vreemde talen. *Bve Radius*, maart 2000.
- Biermans-Bressers, P.A.A.M. (1974). Inventarisatie van Nederlands onderzoek (1965-1974) over onderwijs in vreemde talen. Nijmegen: ITS.
- 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: Uitgeverij Malmberg.
- Bimmel, P. en R. Oostdam (1999). *Strategietraining en leesvaardigheid; theorie en praktijk in balans* In: *Levende talen* (10), 554-564.
- BISON monitor van internationale mobiliteit in het onderwijs*, 1999 (door Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, Cinop en Nuffic). Alkmaar, Den Haag, 's Hertogenbosch: NUFFIC.
- BISON monitor van internationale mobiliteit in het onderwijs*, 2000 (door Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, Cinop en Nuffic). Alkmaar, Den Haag, 's Hertogenbosch: NUFFIC.
- BISON monitor van internationale mobiliteit in het onderwijs*, 2001 (door Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs, Cinop en Nuffic). Alkmaar, Den Haag, 's Hertogenbosch: NUFFIC.
- Blondin, C., M. Candelier, P. Edelenbos, R.M. Johnstone, A. Kubanek-German en T. Taeschner (1998). *Foreign Languages in Primary and Pre-School Education: Context and Outcomes. A review of Recent Research within the European Union*. CILT: London.
- Bodde-Alderlieste, M., Rijpstra-Veenhoven, H. en H. van Toorenburg (1998). *"Primary English. Op weg naar een curriculum Engels voor de lerarenopleiding primair onderwijs"*. Enschede: SLO.
- Boer en Croon* (1998) Quick Scan behoefte aan vreemdetalenonderwijs op mbo-niveau. Amsterdam: Boer en Croon Management Consultants.
- Boer en Croon* (1999). "Spreekt het MVT-onderwijs de taal van de arbeidsmarkt?" "Ja, maar met een accent en wat veel in zichzelf". Amsterdam: Boer en Croon Management Consultants.
- Bossers, B. (1993a). VT-lezen: Leesstrategieën of taalkennis? *Levende Talen* (478). 133-139.

- Bossers, B. (1993b). Nogmaals: Leesstrategieën en vt-taalkennis? *Levende Talen* (481), 326-330.
- Bot, K. de (2003). Bilingual speech: from concepts to articulation. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 32, 91-103.
- Broeder, P. (2000). Facilitating a European Language Portfolio. The multilingual classroom in the Netherlands, *Babylonia* 4, 70-72.
- Broeder, P. (2001). *Een Europees talenpaspoort. Op reis in het basisonderwijs*. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Byram, M. (2001). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Routledge.
- CFI (2003). *De eindtermen Centraal Register Beroepsopleidingen (Crebo) 2003/2004 - deel 1*.
- CBS (2003). <http://statline.cbs.nl>
- Claessen, F. *Verslag MVT-dag van bedrijfstakgroep handel*, februari 2003.
- Claessen, J., A. van Galen en M. Oud-de Glas. *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder deel 1: leerlingen, oud-leerlingen en scholen, deel 2: staffleden en studenten van het wetenschappelijk onderwijs en deel 3: bedrijven en overheidsdiensten*. Nijmegen, ITS.
- Colpaert, J, en W Decoo (2002). "Do you get what you want? A powerful content selection mechanism for CALL", CALICO 2002, University of California at Davis, 29 March. (paper)
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). Inhoud en opbrengsten van het basisonderwijs / voorz. A.J.C. Stekelenburg. De Meern: Inspectie van het Onderwijs, 1994. [Evaluatie van het basisonderwijs: deelrapport 1].
- Commissie kerndoelen basisonderwijs (2002). Verantwoording delen. Herziening van de kerndoelen basisonderwijs met het oog op beleidsruimte voor scholen. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Council of Europe (2001a). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press (also available from: <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf>).
- Council of Europe (2001b). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Les Editions Didier.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell, 1994.
- Dalderop, K. (2001). Duidelijke taal op TV West. *Les nr. 114*, p. 10-11.
- Dalderop, K. en A. Berntsen (2001). Inburgeren op maat in het Win Werk Project. *Les nr. 109*, p. 3-6.
- De Heer-Dehue, J.L.J. en J.F. Matter (1997). Taaltrainingen bij het bedrijfsleven. Een analyse van de vraag. Onderzoek in opdracht van het Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen. Utrecht: Stichting Promotie Talen.
- Dodde, N.L. en J.M.G Leune (red.) (1995). *Het Nederlandse schoolsysteem*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Edelenbos, P. (1993). De aansluiting tussen Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs. Eindrapport (SVO-project nr. 0015). Groningen: RION.
- Edelenbos, P. (1999). Beweegredenen, argumenten en doelstellingen voor vreemde talen in het primair onderwijs van zes Europese landen. Eindrapport van een studie in opdracht van het Europees Platform voor het Nederlandse onderwijs. Talenacademie Nederland: Maastricht.

- Edelenbos, P. (2003). *Vreemde talen in de basisschool*. Europees Platform: Alkmaar.
- Edelenbos, P. en M Vinjé. (2000). The assessment of a foreign language at the end of primary (elementary) education. *Language Testing*, 17, 2, p.144-162.
- Edelenbos, P., Schoot, F. en H. Verstralen, (2000). Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 2. Periodieke Peiling van het OnderwijsNiveau, Rapport 17. Arnhem: CITO.
- Edelenbos, P. en M.E. Hanekamp (2003). De haalbaarheid van het pilotproject Europa als LeerOmgeving in Scholen. Verslag van het eerste deel van de haalbaarheidsstudie. Groningen: GION.
- Els, Th.J.M. van (1990). *Horizon Taal. Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen. Nota van aanbevelingen*. Nijmegen.
- Els, Th.J.M. van (1992). Revising the Foreign Language Examinations of Upper Secondary General Education in the Netherlands. In: Council of Europe, *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Assessment and Certification. Symposium held in Rüşchlikon*, 10-16 November 1991. Strasbourg: Council of Europe
- Els, Th.J.M. van, en P.J. Slagter (1982). Een autonome structuur voor het vreemdetalenonderwijs, handelingen van de IBI-conferentie te Ede, 19 en 20 november 1981, Enschede: SLO, 1982.
- European Commission (1995). White Paper on Education and Training -Teaching and Learning - Towards the Learning Society COM(95)590. <http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/lb-en.pdf>.
- European Commission (2000). Final Commission Report on the Implementation of the Socrates Programme 1995-1999. Brussel: Commission of the European Communities. http://europa.eu.int/comm/education/evaluation/rap_en.pdf.
- Europese Commissie. Het onderwijzen en leren van vreemde talen. Actie van de Europese Gemeenschap. Geen jaartal bekend, geen namen van auteurs.
- Extra, G., Aarts, R., Avoird, T. van der, Broeder, P. en K. Yağmur (2002). *De andere talen van Nederland. Thuis en op school*. Bussum: Countinho.
- Extra, G. en J.J. de Rooter (2001). *Babylon aan de Noordzee. Nieuwe talen in Nederland*. Amsterdam: Bulaaq.
- Frietman, J., Buis, Th. van, Broekhoven, S. en G. Busse (2001). Behoeftte aan kennis van vreemde talen in Nederlandse en Duitse bedrijven in de grensregio Nederland-Duitsland. Beknopt verslag van een onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Euregio Rijn-Waal. Nijmegen: ITS.
- Gazeau-Secret, A. (2003). Toespraak van de ambassadrice de France voor het Congres van de docenten Frans. http://www.heelmeesters.nl/pages/publiciteit/congres_gazeau.htm.
- Geldereren, A. van, en R. Oostdam (1995). Talenonderwijs in het vernieuwde MBO. Inventarisatie van problemen en praktijkoplossingen. SCO rapport 425. Amsterdam: SCO.
- Graaf, H.C.J. de (1997). Differential effects of explicit instruction on second language acquisition. Proefschrift. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Groot, P.J.M. en C. Bekkers. Tekstbegripexamens moderne vreemde talen en Intelligentie. *Levende Talen*, 543, 611-615.
- Haagse Hogeschool (1999). Hogere Europese Beroepen Opleiding. Afdeling Vreemde Talen, Leerplan Moderne Vreemde Talen, 1998-1999. Intern document. Den Haag: Haagse Hogeschool.

- Haas, R. de en T. Bersée (Samenstelling) (2001). *Concepten Talencentrum in Beeld: Drie praktijkvoorbeelden van integraal taalbeleid voor moderne vreemde talen in beroeps- en volwasseneneducatie*. Den Bosch: CINOP.
- Hest, E. van, Jong, J.H.A.L. de en G. Stoks (2001). *Nederlandse taalkwalificaties in Europees verband: Nederlandse examenniveaus voor Frans, Duits en Engels en hun plaats op de Europese Schaal van Taalvaardigheid*. Enschede: SLO.
- Hest, E. van, Peels, F., Oud-de Glas, M., Diephuis, R. en T. van Els (1990). *Vreemde talen in de markt*. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.
- Hoebbers, Th. *Opkomst en ondergang van de deeltaal; einde verdeeldheid talen*. *Levende Talen 4*, december 2002.
- Huibregtse, W.P. (2001). *Effecten en didactiek van tweetalig voortgezet onderwijs in Nederland*. Dissertatie. Utrecht.
- Hulstijn, J.H. en H.C.J. de Graaff (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA review*, 11, 277-281.
- Hurrell, A. en P. Satchwell (eds) (1996). *Reflections on modern languages in primary education Six UK case studies*. London: CILT.
- INRA (2001) (International Research Associates). *Europeans and Languages*. Eurobarometer 54 Special http://europa.eu.int/comm/education/barolang_en.pdf.
- Inspectie van het Onderwijs (1996). *Engels in het basisonderwijs en Engels in het voortgezet onderwijs*. De Meern: Inspectie van het onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (1999). *Werk aan de basis. Evaluatie van de basisvorming na vijf jaar*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2001). *Opleiden voor de school, eerste evaluatie van Educatief Partnerschap. Eerste rapport van de EPS-monitoring*. De Meern: Inspectie van het Onderwijs.
- Johnstone, R. M. (2000). Research on language teaching and learning: 2000. *Language Teaching*, 34, 143-165.
- Johnstone, R.M. (2001). Research on language teaching and learning: 2001. *Language Teaching*, 35, 157-181.
- Jong, C.A.M. de (2000). Complexiteit en instructie. De invloed van complexiteit op het leereffect van verschillende typen instructie. Toegepaste *Taalwetenschappen in Artikelen*, 63, 105-116.
- Jong, J.H.A.L. de (1990). *Conceptverslag Project Schoolonderzoek moderne vreemde talen*. Arnhem: Cito.
- .Kanselaar, G., Jong, T. de, Andriessen, J. en P. Goodyear (2000). *New Technologies*. In: R.J. Simons, J. van der Linden en T. Duffy (eds.) *New Learning*, p. 55-82. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Kleef, A. van (2000). *De moderne vreemde talen in de aansluiting vmbo/mbo: een startnotitie*. Den Bosch: CINOP.
- Kleef, A. van (red) (2002). *Zeven Talenthema's. Beleidsverkenningen rond moderne vreemde talen in de bve*. Den Bosch: CINOP. [http://www.cinop.nl/projecten/trefpunttalen/downloads/02067_Zeven Talenthema.IN.PDF](http://www.cinop.nl/projecten/trefpunttalen/downloads/02067_Zeven_Talenthema.IN.PDF).

- Kotte, A.P. en J.F.M. Letschert (2003). Onderwijs in Europa. VB-schrift, 28, 26–31.
- Kwakernaak, E. J. (1996). *Grammatik im Fremdsprachenunterricht. Geschichte und Innovationsmöglichkeiten am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in den Niederlanden*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.
- Kwakernaak, E. en A. Pouw (2000). Toetsing en vernieuwing in het vreemde talen onderwijs. *Levende talen tijdschrift 1*, 44-45.
- Kwakman, C.H.E. (1999). Leren van docenten tijdens de beroepsloopbaan. Studies naar de professionaliteit op de werkplek in het voortgezet onderwijs. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lagerweij, N.A.J. (2000). *Met het oog op vernieuwing, de ontwikkeling in het denken over onderwijs- vernieuwing, Onderwijskundig Lexicon, Editie III*, blz. 13-27. Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Lander, F. (1997). Het onderwijsbeleid van de Europese Unie en de Raad van Europa; eenvormigheid of variëteit? In: G.H. Oonk (red). *Handboek Europa en het Onderwijs* p. 73-134. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Lander, F. (2002). Europe as a learning environment. Proposal for a pilot project. Namens de werkgroep ELOS. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse onderwijs.
- Language Magazine (2002). Fighting a worldly battle: Steven Donahue discovers how the National Guard is responding to a new priority: *Language education*, 34, p. 27-29.
- Language Studies in Higher Education: A Key Contribution to European Integration. Draft Declaration of the Members of the Scientific Committee of the Berlin European Year of Languages Conference (28-30 June 2001) Berlijn, 30 juni 2001.
- Leegwater, M. en N. Vercruyssen (2003). Working on the European Dimension of Quality. Report of the international conference, Amsterdam, March 12 and 13, 2002.
- Lepeltak, J. (1996). Pionieren, stimuleren en verbreden. Twaalf jaar computers in het onderwijsbeleid. *Vernieuwing*, 55 (2/3), 17-20.
- Liemberg, E. (2000a). Raamwerk Moderne Vreemde Talen in het Secundair Beroepsonderwijs. 's-Hertogenbosch: CINOP.
- Liemberg, E. (2000b). European Language Learning materials Survey. Report for the Netherlands. Main Study, CINOP, 's Hertogenbosch.
- Liemberg, E. (2001). Een Europese impuls voor de talen in het beroepsonderwijs. *Levende Talen 3*.
- Liemberg, E. en E. van Kleunen (1998a). Talen in actie. Eindrapport van een onderzoek naar de rol van de moderne vreemde talen in de BVE-sector. CINOP/SLO, Den Bosch.
- Liemberg, E. en E. van Kleunen (1998b). Aanzet tot een plan van aanpak voor het moderne vreemdetalenonderwijs in de BVE-sector. CINOP/SLO, Den Bosch.
- Loonen, P. (1990). For to learne to buye and sell: learning English in the Low Dutch area between 1500 and 1800: a critical survey. Proefschrift Nijmegen, Universiteitsdrukkerij Groningen.
- Louwes, W., Senders, H. en M. Vermeulen (1999). Vraaggestuurde nascholing krijgt vorm: een evaluatie- onderzoek naar de nieuwe financieringsystematiek nascholing. Sectorrapportage voortgezet onderwijs. Tussenrapportage 1997/1998. Tilburg: IVA.
- Maillar, C. (2003). Le grand cafouillage des langues vivantes à l'école primaire. *France Soir*, 29 avril, pp 8-9.

- Manifest over meertaligheid als meerwaarde voor alle leerlingen. Universiteit van Tilburg, september 2002.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1998). Kerndoelen van het basisonderwijs. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (1996). Wet Educatie en Beroepsonderwijs. Kwalificatiestructuur Educatie. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000). De Startbekwaamheden Leraar Secundair Onderwijs. Notitie. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2000). Onderwijs in Stelling. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2001). Onderwijs Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers 2002. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2002). Onderwijs Cultuur en Wetenschappen in kerncijfers 2003. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2003). Country report of the Netherlands: achievements so far relating to the goals. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Netherlands.pdf>.
- Mondria, J.A. (1996). Vocabulaireverwerving in het vreemde-talenonderwijs: de effecten van context en raden op de retentie. Proefschrift. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Mulder, H. (1996). Training in leesstrategieën: vorm en rendement. Een onderzoek naar het effect van vier trainingsvarianten op de leesvaardigheid Frans als vreemde taal. Proefschrift Universiteit Utrecht Amsterdam: Uitgeverij Meulenhoff Educatief.
- Mulder, H. (1997). Checklist leermiddelen Frans. Frans. Voortgezet onderwijs. Enschede: SLO.
- Mulder, H., Smulders, D. en M. Walvoort (1998). Naar een schoolbrede aanpak van de basisvorming: een handreiking bij de herziene kerndoelen. Enschede: SLO.
- NAP-MVT (1996). Talen achter de horizon? Eindverslag van het Nationaal Actieprogramma Moderne Vreemde Talen. Enschede: NAP/MVT.
- Nationaal Bureau Moderne Vreemde Talen (2001). Moderne Vreemde Talen in beroep en beroepsonderwijs. Notitie met aanbevelingen. Enschede: NaB-MVT.
- Nijhof, W.J., Franssen, H.A.M., Hoeben, W.Th.J.G. en R.G.M Wolbert (red) (1993). *Handboek Curriculum. Modellen, Theorieën, Technologieën*. Swets en Zeitlinger: Amsterdam / Lisse.
- North, B. (1999). The European Common Reference Levels and the Portfolio. *Babylonia 1*, 25-28.
- North, B. (2000). *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.
- North, B. en G. Schneider (1998). Scale descriptors for language proficiency scales. *Language Testing 15*, 217-262.
- OCTO (2001) ICT-monitor 1998, 1999 en 2000.
- Official Journal of the European Communities, ISSN 0378-6986 C 162, Volume 45. 6 July 2002.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2001). Education at a Glance: OECD Indicators 2001. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2002). Education at a Glance: OECD Indicators 2001. Paris: OECD.
- Onderwijsraad (2002). De kern van het doel. Reactie op het advies van de commissie Wijnen over de kerndoelen basisonderwijs. Den Haag: Onderwijsraad.
- Oonk, G.H. (red) (1997). Handboek Europa en het Onderwijs. Alkmaar: Europees Platform voor het Nederlandse Onderwijs.
- Oonk, G.H. (2004). Effecten van internationalisering in het voortgezet onderwijs. Concept Proefschrift. (plaats van promoveren nog niet bekend).
- Oonk, G.H., Edelenbos, P. en J.L. de Jong-Heeringa (2002). Effecten internationalisering in het primair onderwijs. Groningen/Alkmaar: GION/Europees Platform.
- Oosten, R.N.J. van, Oosterhuis, P. (1995). Verkenning educatieve behoeften moderne vreemde talen in het bankwezen. Enschede: NAP-MVT, maart 1995.
- Oostdam, R. en H. van Toorenburg (2002). Leuk is not enough. *Levende Talen Tijdschrift*, 2002 nr.4, 16-19.
- Ooijen, P. van (2002). Teaching foreign languages in European primary schools. Notitie. Zoetermeer: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Oud-de Glas, M. en V. Withagen (1994). Het taalvaardigheidsonderwijs in de universitaire talenopleidingen: verslag van een onderzoek. Nijmegen: ITS.
- Oud-de Glas, M., Buis, Th. en V. Withagen (1993). Onderzoek naar vreemde-talenonderwijs in Nederland. Den Haag: Instituut voor Onderzoek van het Onderwijs.
- Piepho, H.-E. (2002). Grundschulfremdsprachen - der Beginn eines neuen Zeitalters für das Schulfach Englisch. (Paper) Bremer Fremdsprachentage 2002.
- Richter, E. (2003). Dutch national report on implementation of the Socrates II Programme. The Hague: NUFFIC.
- Sassen, D. (2001). Tandem leren. Eindrapport van een experiment in twee Nederlandse en twee Duitse scholen. Maastricht: Talenacademie Nederland.
- Sassen, D. en P. Edelenbos (2001). Tandem-leren stimuleert 'levensecht' communiceren. *Levende Talen magazine* jrg 88 6, 70-71.
- Schooten, E. van en K. de Gloppe (2000). Dalende leerlingprestaties op de centraal schriftelijke examens Duits, Engels en Frans in mavo, havo en vwo? Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Smit, G. (1980). Beleidsuggesties voor het vreemdetalenonderwijs in Nederland, Enschede: SLO.
- Sontag, L., Vermeulen, M., Wiersma, H. en B. van Wolput (2001). Vraaggestuurde nascholing. Eindevaluatie van de gevolgen van de vraaggestuurde financieringsystematiek nascholing in de periode 1993 - 2000 Tilburg / Zoetermeer: IVA / Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschappen.
- Starren, P.M.G. en G. Bergh (2003). *Vreemdetalenonderwijs en informatietechnologie*. Bussum: Couthino.
- Steehouder, P. en T. Pauwels (2000). Rapport onderzoek samenwerking vmbo/be. Den Bosch: CINOP

- Stevens, L. (1998). Gemeenschappelijk curriculum PABO. Den Haag: Procesmanagement lerarenopleidingen.
- Stuurgroep Evaluatie WEB (2001). De WEB: naar eenvoud en evenwicht. Zoetermeer: OCenW.
- Talennieuws (2001). Jubileumuitgave van Talencentrum Den Haag, Rotterdam, Brussel.
- Teichler, U., Gordon, J. and F. Maiworm (2001). SOCRATES 2000 Evaluation Study. Brussels: European Commission.
- Thijssen, M., e.a. Advies examenprogramma's havo/vwo moderne vreemde talen. Stuurgroep profiel tweede fase. Den Haag, december 1995.
- Tuin, D., Westhoff, G.J. Vernieuwt het vreemdetalenonderwijs in het vernieuwde mbo? Verslag van een verkenning. *Levende Talen*, 524, 544-546, 1997.
- Turkenburg, M. (2002). Taal lokaal. Gemeentelijk beleid onderwijs in allochtone levende talen (OALT). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Uitleg 14 van 30 oktober 2002. Basisvorming in beweging. Nieuwe basisvorming biedt scholen meer vrijheid.
- VEDOCEP (1999). Inventarisatie modulen Engels op de pabo. Utrecht: VEDOCEP.
- Vinje, M.P. (1993). Balans van het Engels aan het einde van de basisschool. Arnhem: CITO, 1993.
- Visser, H. (2002). Succes met e-mail in het moderne-vreemde-talenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, nr.2, p. 17-18. Thema: E-mailen & Chatten.
- Vries, J. P. de (2000). Bestandsopname onderwijs inzake uitwisseling en samenwerking met Frankrijk. Netwerk Frans-Nederlands Hoger Onderwijs. <http://www.ufn-fnu.org/bestandsopname>. Juni 2000.
- VSNU (1996). Raamplan voor de universitaire lerarenopleiding. Utrecht: VSNU.
- Weeren, J. van en E. van Hest (1998). Moderne vreemde talen in de kwalificatiestructuur beroepsonderwijs: vergelijking van marktvaart en opleidingsaanbod. Zoetermeer: Colo, 1998.
- Werkgroep Vernieuwing Basisvorming (2003). Basisvorming: keuzes aan de school. Werkdocument van de Taakgroep Vernieuwing Basisvorming, maart 2003. Zwolle: Taakgroep Vernieuwing Basisvorming.
- Westhoff, G.J. (1993). Liever lui dan moe: over de bijdrage van de didactiek aan het rendement van het vreemde-talenonderwijs. Utrecht: WWC.
- Westhoff, G.J. (2001). Moderne Vreemde Talen in beroep en beroepsonderwijs: Notitie met aanbevelingen. NaB/01-008. Enschede: NaB-MVT, februari 2001.
- Westhoff, G.J. (2001). Een 'schijf van vijf' voor het vreemdetalenonderwijs. In: G.J. Westhoff en F. Staatsen (red), In Duitsland spreek ik gewoon Duits. Taalonderwijs aan taalzwakke leerlingen (pp. 37-47). Enschede: NaB-MVT en SLO.
- Westhoff, G.J. (2002). Een 'schijf van vijf' voor het vreemde-talenonderwijs. *Bedrijvige talen* (26), 9-15.
- Westhoff, G.J. (2002). ICT voor het vreemdetalenonderwijs. Mogelijkheden, meerwaarde en aanbod. In *Handboek Studiehuis Basisvorming*, 16e aanvulling. Alphen aan de Rijn: Kluwer.
- Westhoff, G.J. en D. Tuin, (1997). Inhoudgeoriënteerd vreemdetalenonderwijs in het mbo. Verslag van een verkenning. Enschede: NaB-MVT.

Wieringen, A.M.L. van (1996). *Onderwijsbeleid in Nederland*. Alphen aan den Rijn: Samsom.

Willems, M., Stortelder, M. en M. Oud-de Glas (1991). Op weg naar nieuwe eindexamens moderne vreemde talen voor havo en vwo. Nijmegen. Eindrapport: deel 1: de maatschappelijke vraag naar vreemdetalenkennis bij afgestudeerden van het havo en vwo; deel 2: een Delphi-onderzoek naar de opvattingen van talendocenten over mogelijke wijzigingen in de examenprogramma's moderne vreemde talen voor havo en vwo. Nijmegen: ITS.

Willigen, D. van (1971). *Vreemde talen in de lagere school*. Groningen: Tjeenk Willink.

Withagen, V.W., Oud-de Glas, M.M.B., Smeets, E.F.L. en T.J.M.N. Buis (1996). Vernieuwingen in het vreemde-talenonderwijs. Nijmegen/Enschede: Instituut voor Toegepaste Sociale Wetenschappen/NaB-MVT.

APPENDIX

Tabel A1: Hoeveel en welke talen zijn van belang op de Fontys-hogescholen?

Opleidingen	Talen	Engels	Duits	Frans	Spaans + Overige talen
Aardrijkskunde (l.o.)		50% Literatuur		Excursie naar Marokko.	
Bedrijfshogeschool, kort hbo		20% Literatuur Engels als keuzevak.			Spaans als keuzevak.
Economische hogeschool (Communicatie + Europese Marketing management)		50% Literatuur	Eén vreemde taal naar keuze.		
Economische hogeschool (International Business and Languages)		50% Literatuur	50% Literatuur: een enkele keer Nederlands. Verder een selectie uit Frans/Duits en Spaans, afhankelijk van het door de student gekozen vak. De student volgt verplicht twee vreemde talen naast Engels.		
Geschiedenis (l.o.*)		10%	Geen behoefte aan andere talen.		
Gezondheidszorg & Welzijn (l.o.)		Studenten worden NIET met moderne vreemde talen geconfronteerd.			
Logistiek		15%	5%		
Marketing management		100% Engels is voertaal voor de opleiding.	Verplicht een tweede taal volgen. (Frans, Duits, Spaans)		
Natuurkunde (l.o.)		30%			
Pabo		10% Valt te vermijden door de student.			
Scheikunde (l.o.)		10-20%			
Sporthogeschool		Studenten worden slechts sporadisch met moderne vreemde talen geconfronteerd.			
Techniek (l.o.)		30% in 1 ^e twee jaar, 5% in laatste twee jaar.			

* l.o.: Lerarenopleiding

Tabel A2: Welke vaardigheden en welk niveau zijn van belang op de Fontys-hogescholen?

Talen Opleidingen	Engels	Duits	Frans	Spaans + Overige talen
Aardrijkskunde (I.o.)	Leesvaardigheid	Voor eventuele stages moeten studenten kunnen spreken en brieven schrijven.	Spreken en luisteren tijdens de excursie naar Marokko. De beheersing van Frans is slecht.	
Bedrijfs Hogeschool, kort hbo	Alle vaardigheden op het niveau eindexamen havo.	Er is geen ruimte voor meer talen. Meer en betere beheersing van meerdere talen is altijd beter.		
Economische hogeschool	Alle vaardigheden op niveau B2 (streven).	Als keuzevak: alle vaardigheden op niveau B2.	Als keuzevak: alle vaardigheden op niveau B1.	Als keuzevak: alle vaardigheden op niveau A2.
Economische hogeschool (International Business and Languages)	Alle vaardigheden op niveau C1.	Als keuzevak: luisteren, lezen, spreken: niveau C1. Schrijven: niveau B2.	Als keuzevak: luisteren: niveau C1, de andere vaardigheden: niveau B2.	Als keuzevak: luisteren: niveau B2, de andere vaardigheden: niveau B1.
Geschiedenis (I.o.*)	Lezen op behoorlijk niveau.	Geen behoefte aan andere talen.		
Gezondheidszorg & Welzijn (I.o.)	Studenten worden NIET met moderne vreemde talen geconfronteerd.			
Logistiek	Lezen, luisteren, spreken, communiceren, logistieke vaktaal en economisch begrippenkader: op een redelijk hoog niveau. Studenten oefenen hun vaardigheden tijdens de stage in het buitenland (twee keer een half jaar).			
Marketing management	De voertaal is Engels. Op een schaal van 0 tot 10: lezen en luisteren: 8, schrijven en spreken: 7.	Receptieve vaardigheden: 7, productieve vaardigheden: 6.	Receptieve vaardigheden: 6, productieve vaardigheden: 5.	Receptieve vaardigheden: 5, productieve vaardigheden: 4.
Natuurkunde (I.o.)	Vaardigheden op een intermediair niveau.			
Pabo	Spreken, luisteren: niveau C1, schrijven niveau B2.			
Scheikunde (I.o.)	Studenten proberen Engelse literatuur te vermijden. Vaktaal maakt het moeilijk. De drempel is hoog.			
Sporthogeschool	Studenten worden slechts sporadisch met moderne vreemde talen geconfronteerd.			
Techniek (I.o.)	Vakliteratuur lezen, niveau eindexamen havo. Het niveau schiet bij studenten tekort. Vooral problemen met de leessnelheid.			

* I.o.: Lerarenopleiding

Tabel A3: Hoeveel en welke talen zijn van belang op de universiteit?

Opleidingen	Talen	Engels	Duits	Frans	Spaans + Overige talen
Diergeneeskunde		50-60%			
Farmaceutische wetenschappen		80-90%			
Filosofie / Artificial Intelligence		AI: 90%, Filosofie: 50%	Filosofie: scriptie soms in het Duits.		
Fysische geografie		60%			
Geneeskunde		50-60%			
Geschiedenis		80-90%: afhankelijk van gekozen onderwerp (ook Italiaans).			
Letteren (RUG)		Alle talen kunnen gekozen worden als bijvak.			
Media		80%	Tekort aan talenkennis is een gemis.		
Milieuwetenschappen		100% (in nabije toekomst)			
Natuur- en sterrenkunde		80-90%			
Natuurwetenschappen (RUG)		60%			
Pedagogiek/onderwijskunde (UU)		50%	5%		
Pedagogiek (RUG)		25%	Een enkel boek.		
Psychologie		70%			
Sociale geografie		80%			
Taal- en cultuurstudies		Voornamelijk Engels, student kiest een taal voor 2 talencursussen.			
Theologie		40%	10% (wordt steeds minder)		
Wiskunde (RUG)		90%	Afhankelijk van onderwerp ook Duits en Frans.		
Wiskunde (UU)		90%			
Wijsbegeerte		50% in 1 ^e jaar, in Master 70%	10% in Master		

Alfawetenschappen: taal- en letterkunde, geschiedenis, theologie, wijsbegeerte, filosofie, media.

Bétawetenschappen: wiskunde, natuurwetenschappen, milieuwetenschappen, geneeskunde, diergeneeskunde, farmaceutische wetenschappen.

Gammawetenschappen: pedagogiek, psychologie, sociale- en fysische geografie.

Tabel A4: Welke vaardigheden en welk niveau zijn van belang op de universiteit?

Talen	Engels	Duits	Frans	Spaans + Overige talen
Opleidingen				
Diergeneeskunde	Hoog niveau lezen, andere vaardigheden gemiddeld niveau.			
Farmaceutische wetenschappen	Alle vaardigheden vrij vloeiend. Vaktaal lezen.			
Filosofie/ Artificial Intelligence	Master wordt Engels, alle vaardigheden op hoog niveau.	Leesvaardigheid: om literatuur te kunnen lezen.		
Fysische geografie	Alle vaardigheden. Lezen en schrijven op hoog niveau.			
Geneeskunde	Lezen en soms schrijven op hoog niveau.	Handig als studenten kunnen communiceren met patiënten die een vreemde taal spreken.		
Geschiedenis	Engels: alle vaardigheden. Andere talen: passieve kennis, leesvaardigheid het belangrijkste. De vaardigheden moeten op een voldoende niveau zijn: vlot kunnen lezen en spreken.			
Letteren (RUG)	Alle vaardigheden: taalvaardigheid, cultuurkunde. Niveau: eindtermen middelbare school.			
Media	Specialistische literatuur goed kunnen lezen. Passieve beheersing van schrijven en spreken.			
Milieuwetenschappen	Niveau wordt hoger, alle vaardigheden op gemiddeld tot goed niveau.			
Natuur- en sterrenkunde	Alle vaardigheden. Lezen en spreken op hoog niveau.			
Natuurwetenschappen (RUG)	Alle vaardigheden: goede beheersing.			
Pedagogiek/ onderwijskunde (UU)	Lezen op hoog niveau, luisteren. Ook voor stage.	Alle vaardigheden voor een eventuele stage. Studenten kiezen zelf het land waar ze heen gaan.		
Pedagogiek (RUG)	Lezen op gemiddeld niveau, soms scriptie schrijven.			
Psychologie	Engels lezen en luisteren op hoog niveau, andere talen voornamelijk leesvaardigheid (passieve kennis).			
Sociale geografie	Lezen en schrijven op goed niveau, spreken mag iets minder zijn.	In woord en geschrift goed kunnen redden. (Keuzetaal i.v.m veldwerk.)		
Taal- en cultuurstudies	Engels lezen is zeer belangrijk.	Lezen van bronnen en communicatie zijn belangrijk. Niveau is nu vaak onvoldoende.		
Theologie	Hoog niveau lezen, andere vaardigheden i.v.m uitwisseling.		Alles is meegenomen.	
Wiskunde (RUG)	Vooraf lezen, ook andere vaardigheden i.v.m uitwisseling.	Niveau minder belangrijk: talen zijn te omzeilen.		
Wiskunde (UU)	Alle vaardigheden actief, goede kennis.	Passieve kennis, kennis is nu niet altijd voldoende.		
Wijsbegeerte	Alle vaardigheden. Leesvaardigheid belangrijk. Duits en Engels ook spreken, luisteren schrijven i.v.m stages/uitwisselingen.			

Thema's voor discussie en dialoog

G.J. Westhoff

Thema's voor discussie en dialoog

Inleiding

Doel van deze analyse was te komen tot een gezamenlijke dialoog over de kwaliteit van het onderwijs in de moderne vreemde talen in Nederland. Als voorbereiding daarop is in het eerste deel een analyse gegeven van de huidige situatie. In dit daar deels los van staand hoofdstuk zijn een aantal thema's geïdentificeerd die deze dialoog inhoud en structuur kunnen geven. Ze worden nu aan een ieder die betrokken wil zijn voorgelegd. Dit hoofdstuk bevat daarvoor niet meer dan een aanzet: het staat allen die willen participeren vrij thema's af te wijzen of nieuwe aan te dragen. Wel wordt van degenen die deelnemen verwacht dat ze de openheid hebben om naar elkaars argumenten te luisteren en zich op basis daarvan een oordeel te vormen. Hopelijk leidt dat tot de bereidheid zich te binden aan afspraken voor een gezamenlijke inzet of men nu beleidsmaker, wetenschapper, opleider, onderwijsgevende, ouder of leerling is.

In dit hoofdstuk is onderscheid gemaakt tussen een drietal themaclusters. In de eerste paragraaf gaat het om thema's die invloed kunnen hebben vanuit de omgeving van het onderwijs. In de dialoog zou het moeten gaan om een inschatting welke betekenis die omgeving heeft op het onderwijs en de manier waarop we die invloed kunnen gebruiken (of af moeten wijzen). De tweede paragraaf houdt nauw verband met de knelpunten en dilemma's die ervaren worden als we reflecteren op de kwaliteit van het talenonderwijs. In de derde paragraaf gaat het om de instrumenten die ingezet (kunnen) worden bij kwaliteitszorg. Van elk van de 14 geïdentificeerde thema's wordt een korte karakteristiek gegeven, er wordt ingegaan op de omstandigheden die daarbij van belang zijn, een inschatting gemaakt van de aard en ernst van het thema en een aanzet gegeven voor een mogelijke oplossingsrichting. Het onderscheid dat in dit hoofdstuk gemaakt wordt komt soms neer op het bezien vanuit verschillende standpunten: veel thema's vertonen in feite een sterke onderlinge afhankelijkheid.

1 De omgeving van ons talenonderwijs

Deze paragraaf gaat over invloeden die op ons afkomen, die gevolgen en betekenis hebben voor het onderwijs. Daarbij staat de vraag centraal of en zo ja, hoe we deze willen benutten, of dat het accent eerder gelegd moet worden op het inperken of voorkomen van negatieve gevolgen.

1.1 Talen steeds belangrijker, maar er komt niet meer tijd voor talenonderwijs beschikbaar

De toenemende internationalisering, economische en politieke ontwikkelingen en ook het persoonlijk en beroepsperspectief stellen andere eisen aan de taalvaardigheid dan vroeger toen de actieradius van de meeste Nederlanders veel beperkter was. Engels heeft op een flink aantal terreinen de rol gekregen van lingua franca. Zonder beheersing daarvan worden veel mogelijkheden en kansen gemist. De vaardigheden die vereist worden betreffen in vergelijking met vroeger veel sterker de productieve vaardigheden: spreken, onderhandelen en schrijven. Het is zeer de vraag of het bereikte niveau in de verschillende schooltypen daar voldoende op aansluit. Daarnaast, als het gaat om persoonlijke keuzes (wonen, studeren), beroepsperspectief (werken) en het feit dat Nederland belangrijk is als handelsland (nationaal perspectief) zijn andere en met name de buurtalen Frans en Duits van groter belang. Ook daarbij zijn productieve,

communicatieve vaardigheden minstens zo belangrijk als receptieve (luisteren en lezen). Daarbij is de mogelijkheid om over de taalgrens op Engels als lingua franca terug te vallen, kleiner naarmate het opleidingsniveau van de spreker lager is. De kans dat de hier afgestudeerde jurist bij de Duitse fusiepartner van zijn kantoor in het Engels terecht kan is veel groter dan in het geval van de Nederlandstalige onderhoudsmonteur die een baan zoekt in een Duits bedrijf. Dit alles vraagt om een met name in de beroepsgerichte onderwijssectoren (de beroepskolom) een breed, maar flexibel aanbod van vreemdetalenonderwijs, waarbij de leerder naar een hoger beheersingsniveau wordt gebracht dan tot nu toe gebruikelijk.

Nederlandse ontwikkelingen sluiten hier slecht bij aan: Het aanbod dreigt te worden beperkt mede als gevolg van een tendens uitsluitend Engels wel genoeg te vinden. Dat uit zich o.m. in de discussie over Engels bij de kerndoelen po, over een 2e vreemde taal in het kerncurriculum bavo, halvering van de tijd voor mvt in het mbo en in het hbo en wo nauwelijks of geen aandacht voor het moderne vreemdetalenonderwijs. Daarbij ligt er een grote druk op de beschikbare onderwijstijd. Alle vakken willen meer. Er is bijvoorbeeld grote druk om meer tijd in te ruimen voor de beta-vakken.

Een oplossing lijkt niet eenvoudig: enerzijds de behoefte aan meer aandacht voor bepaalde vaardigheden en minstens 2 vreemde talen voor iedereen naast de moedertaal en anderzijds weinig mogelijkheden om meer tijd beschikbaar te krijgen om dit te realiseren. Toch zijn er mogelijkheden: er is winst te behalen binnen de beschikbare tijd (uit de inspectierapporten blijkt o.m. dat in veel gevallen de efficiency van het bestaande talenonderwijs nog sterk kan worden verbeterd. Van de manier waarop kunnen we een indruk krijgen uit de jaarlijkse inzendingen voor het Europees Kwaliteitslabel en uit de ICT-portretten van de inspectie), er is winst te behalen via buitenschoolse verwerving (*awareness*-projecten, binnen de interessesfeer van jeugdigen en via een intensiveren en systematischer exploiteren van internationale contacten tussen scholen, b.v. via Leonardo en Socrates). Ook binnen het onderwijs zijn er belangrijke bredere ontwikkelingen aan te geven, zoals het vroeger starten met het Engels in het po (zie ook 1.2), aandacht voor buurtalen in het po en het inhoudsgeoriënteerd vreemdetalenonderwijs: jaarlijks groeit het aantal scholen in het vo dat een vreemde taal gebruikt als instructietaal bij andere vakken (tto).

1.2 Nederland in Europa

Binnen de Europese gemeenschap wordt talen een sleutelpositie toegekend in de visie op culturele identiteit. Taaldiversiteit is dat bij uitstek. Binnen de Europese Commissie is het beleid rond talen een belangrijk speerpunt. Nederland heeft zich aan Europese afspraken gecommitteerd over:

- de doelstelling dat alle burgers in de lidstaten naast hun moedertaal in nog twee gemeenschapstalen kunnen communiceren
- het (zeer) vroeg beginnen met het aanbieden van de eerste vreemde taal
- (recentelijk) het creëren van een indicator voor de beheersing van twee vreemde talen en de afspraak dat elk land op basis daarvan in 2007 moet rapporteren.

Dit alles onverlet de onderwijsautonomie van elk land.

De gemeenschappelijke Europese afspraken hebben in veel Europese landen geleid tot, voor die landen, ingrijpende innovaties. Nederland lijkt op dat punt achter te blijven. Er is een tendens de ruimte voor de tweede vreemde taal te beperken (zie 1.1). Het aanbieden van de eerste vreemde taal, het Engels, vindt in vergelijking met bijna alle andere landen laat binnen het primair onderwijs plaats. Er zijn in het po onvoldoende leraren die het Engels beheersen op een niveau om dat goed te kunnen onderwijzen en bij de opleiding van leerkrachten voor het po is daar nog steeds

onvoldoende aandacht voor. Verder blijkt de verworven vaardigheid geen of nauwelijks erkenning te krijgen bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Ook het leren van twee vreemde talen in het voortgezet onderwijs staat onder druk (zie ook 1.1). Verder blijkt volgens het Excef-rapport het de facto bereikte niveau bij de eindexamens vwo en havo met name bij Frans achter te blijven bij de eisen van het eindexamenprogramma. (zie analyse blz. 54). Kortom: in vergelijking met andere Europese landen wordt er in ons land erg lauw gereageerd op Europese afspraken en leiden Europese prioriteiten niet tot belangrijke wijziging of innovatie in het onderwijs mvt.

Op niveau van individuele scholen zijn wel positieve ontwikkelingen te signaleren: Een behoorlijk aantal scholen voor vo doet aan vormen van internationalisering (uitwisselingen, samenwerking). Het Europees platform coördineert een netwerk van po scholen die vroeger met Engels beginnen. Er zijn netwerken van po en vo scholen voor het onderwijs in het Engels. Een aantal po scholen start al op vrij jonge leeftijd met Engelse spelletjes en liedjes en binnen het tto is inmiddels ook de start gemaakt met een tweetalig Duits programma.

1.3 Europa voor Nederland

Binnen Europa en dan vooral binnen de Raad van Europa is veel inspanning geleverd om te komen tot een gezamenlijk Europees Referentie kader (Common European Framework of Reference: CEF). Inmiddels maakt ook de Europese Commissie daar dankbaar gebruik van. Dat raamwerk en de daar deel van uitmakende 'can-do' statements vormen de basis voor een flink aantal innovaties. Uit onderzoek blijkt het raamwerk een uitstekende basis te vormen voor het beschrijven van doelen en meten van vorderingen bij en door leerlingen. Een aantal Europese landen (Finland, Zweden, Spanje) heeft het raamwerk gebruikt om de eigen onderwijsdoelstellingen te omschrijven. In veel landen zijn portfolio's ontwikkeld waarmee leerlingen de bereikte niveaus kunnen vastleggen en documenteren. De Europese Commissie heeft een diagnostisch testsysteem voor volwassenen laten ontwikkelen (DIALANG). Waarschijnlijk zal de rapportage in het kader van de te ontwikkelen Barcelona indicator (1.2) gekoppeld gaan worden aan het CEF. Daardoor zal het raamwerk steeds belangrijker gaan worden bij Europese ontwikkelingen en ook binnen Nederland.

Ook in Nederland zijn onder regie van het NaB-MVT een aantal projecten uitgevoerd met dit raamwerk en de Europese taalportfolio's als uitgangspunt. Er zijn in dat kader afzonderlijke, maar wel op elkaar aansluitende taalportfolio's ontwikkeld voor de leeftijden 9+, 12+, 15+, voor de BVE-sector en voor volwassen migranten. Al deze portfolio's zijn inmiddels op Europees niveau gevalideerd en erkend. Daarnaast is er inmiddels ook een taalportfolio ontwikkeld voor docenten, dat o.a. goede diensten kan bewijzen in de kwaliteitszorg. Gerelateerd aan deze portfolio's zijn door het NaB-MVT "Taalprofielen" ontwikkeld, bestaande uit op het CEF geënte zgn. 'can do-statements'. Deze "Profielen" bieden een goede basis voor het ontwerpen van doorlopende leerlijnen en bijbehorend onderwijsmateriaal. Hier liggen kansen voor het Nederlandse onderwijs:

- Het raamwerk blijkt bij Nederlandse ontwikkelingen instrument te kunnen zijn voor beleidsontwikkelingen als doorlopende leerlijnen (po-vo, vo-mbo, vo-hbo/wo), het breder gebruik van portfolio's (m.n. binnen bve en hbo/wo).
- Het CEF levert transparante kwalificaties van belang bij wonen, werken en studeren over de (taal)grens.
- Het CEF biedt inzicht in en vergelijkbaarheid van wat op verschillende niveaus binnen het Nederlands onderwijs bereikt is (op grond daarvan zouden heldere keuzes gemaakt kunnen worden m.b.t. de vraag welke talen en vaardigheden (meer) aandacht verdienen).
- Gecombineerd met de "Profielen" biedt het een inspiratiebron voor het concretiseren van handelingsdoelstellingen.

- Taalportfolio's kunnen voorzien in behoefte aan alternatieve vormen van beoordeling en diplomering die het gevolg zijn van de verschuiving in de richting van leerstofgericht naar competentiegeïntendeerd onderwijs.

De ontwikkelingen in Nederland op dit thema verlopen vrij traag. Er is geen sprake van een brede acceptatie van het taalportfolioconcept en het eraan ten grondslag liggende raamwerk. In de praktijk gaat het vaak om kleine projecten, die ondanks de inspanningen om er meer bekendheid en verbreiding maar in een zeer beperkt aantal instellingen echt van de grond komen.

2 De kwaliteit van het onderwijs

Deze paragraaf gaat over wat we weten van de kwaliteit van ons onderwijs. Daarin worden achtereenvolgens de visie op de aard van het leerproces, het beschikbare materiaal en de rol van de docent besproken. Vervolgens wordt kort ingegaan op de problematiek van de doorlopende leerlijnen en de opleiding en professionaliteit van onderwijsgeevenden. Ten slotte kijken we kort naar het resultaat van al die inspanningen.

2.1 Het leerproces: competentiegeïntendeerd of leerstofgericht

De trend in onderwijsbeleid is om meer te denken in termen van het ontwikkelen van competenties dan in termen van te behandelen leerstof. In het onderwijs in mvt is dat evident: De kerndoelen voor de BaVo zijn al sinds 1992 geformuleerd in termen van competenties i.p.v. leerstof. Ook in de eindexamenprogramma's wordt eigenlijk al sinds de mammoetwet gesproken over de globale *vaardigheden* lezen, luisteren, spreken en schrijven. In de Europese ontwikkelingen (het Europees Referentiekader) worden de niveaus gekarakteriseerd in termen van competenties ('can do'-statements) en niet in termen van leerstofitems. De portfolio's zijn o.a. ontwikkeld om het niveau en de ontwikkeling van die competenties te beoordelen en te documenteren. Ook onder onderzoekers op dit terrein tekent zich een groeiende consensus af dat vreemdetaalverwerving moet worden gezien als een complex proces van competentieontwikkeling, waarin zich eerst een vooral op inhoudelijke communicatiebehoefte gerichte fase voltrekt waarbij formele correctheid niet de eerste zorg is. Pas na het bereikt hebben van een bepaalde communicatieve competentie ontstaat behoefte aan en gebruik van een grammaticaal bewustzijn. Volgens deze inzichten ontwikkelt zich grammaticale taalcompetentie dus als product van communicatieve activiteit en niet omgekeerd. We vinden dit ook terug in de descriptoren van het Europees Referentiekader (CEF), waar het optreden van dit grammaticaal bewustzijn de overgang van B1 naar B2 markeert. (Een niveau dat voor Duits en Frans in ons onderwijs zelfs in het vwo niet wordt gehaald).

Dat inzicht heeft voor de invulling van het onderwijs, het benodigd leermateriaal en de wijze van toetsen en beoordelen nogal wat consequenties. Uit inspectierapporten blijkt echter dat in de Nederlandse onderwijspraktijk nog tamelijk leerstofgericht is. De inspectie concludeert dit op grond van de keuze van schoolboeken en het didactisch handelen van docenten. In de grote meerderheid van de gevallen is de doeltaal niet de voertaal in de les. Het talenonderwijs heeft nog steeds de vorm van het behandelen van grammaticale items, kennelijk met de verwachting dat die vervolgens geautomatiseerd worden en zo min of meer van zelf leiden tot grotere communicatieve vaardigheid. Voor de geringe acceptatie van op competentieverhoging gericht denken en handelen zijn een aantal redenen:

- geringe aandacht voor professionaliseringsactiviteiten bij docenten (zie ook 2.5)
- de lage organisatiegraad van docenten, die het moeilijk maakt hen met informatie over nieuwe inzichten te bereiken en/of ze bij de implementatie ervan te betrekken (zie ook 2.5)

- aantrekkingskracht van een in overzichtelijke leerstofitems en schijnbaar logisch geordende werkwijze, die ook goed aansluit bij het verwachtingspatroon van ouders en leerlingen
- het past minder goed bij klassikaal frontaal lesgeven (de in Nederland nog steeds meest gangbare vorm van vreemdetalenonderwijs)
- past minder goed bij de huidige cultuur van toetsen en examens (maar veel beter bij de gewenste innovatie in de tweede fase of handelingsdoeleinden in beroepsprofielen).

Kortom: als docent heb je bij leerstofgericht vreemdetalenonderwijs meer houvast en loop je minder risico (zie ook 2.2)

Het is niet eenvoudig hiervoor een oplossing te vinden. Het lijkt erop dat er geen voorwaarden aanwezig zijn de situatie op korte termijn over de volle breedte ingrijpend te wijzigen. Toch zijn er ook hoopvolle ontwikkelingen op dit terrein:

- De belangrijkste is misschien wel de groei van het tweetalig onderwijs (tto). Deze vorm van onderwijs speelt zich nu nog voornamelijk af in de hoogste regionen van het onderwijs (havo/vwo) en voor Engels. Onderzoek doet veronderstellen dat tto misschien juist voor leerlingen die meer moeite hebben met het schoolse leren (vmbo, veel allochtone kinderen) en voor Duits en Frans relatief nog grotere meeropbrengsten zou opleveren.
- Vormen van geïntegreerd, vakoverstijgend, vaak beroepsgericht vreemdetalenonderwijs (waarvan tto een extreme vorm is) zien we in diverse varianten ook langzaam terrein winnen in het mbo.
- In de Euregio's wordt op diverse niveaus en in diverse typen van onderwijs voorzichtig, maar niet onsuccesvol geëxperimenteerd met diverse vormen van buurtalenonderwijs.

2.2 De rol van de leerkracht: docent of trainer/coach

Effectief competentiegericht vreemdetalenonderwijs stelt andere en waarschijnlijk ook hogere eisen aan docenten:

- Leerstofgericht onderwijs is gemakkelijker te plannen en uit te voeren. Het geeft de docent het gevoel van overzicht en controle op activiteiten en producten. Prestaties zijn eenvoudig te beoordelen.
- Competentiegericht talenonderwijs vereist veel interactie. Tussen docent en leerlingen, maar ook en vooral tussen leerlingen onderling. Dat is moeilijker te organiseren dan frontaal/klassikaal werken. Dit probleem is groter naarmate de klas groter is.
- Het leidt tot grotere onvoorspelbaarheid en doet daarom een groter beroep op het improvisatievermogen van de docent.
- Er is vooralsnog minder direct bruikbaar materiaal beschikbaar. Er wordt een groter beroep gedaan op creativiteit en inventiviteit van de docent en op de didactische achtergrondkennis, nodig voor het maken van de noodzakelijke keuzes.
- Het doet een groter beroep op het vermogen per leerling en per geval te diagnosticeren wat voor de leerling de beste input of leeractiviteit is.

Voor oudere leerkrachten is het een zware opgave over te gaan op een dergelijke andere wijze van lesgeven. Maar ook bij pas startende docenten is het afbreukrisico groot. Verder komen docenten in het vo binnen in een school met een bestaande talensectie, die vaak haar diep gewortelde tradities en dienovereenkomstige gemeenschappelijke afspraken heeft.

Er zijn weinig suggesties voor succesvolle oplossingen in de literatuur. Succes is geboekt in projecten waarbij kleine, schoolinterne teams van docenten zelf aan het werk gaan om, in sommige gevallen met inschakeling van leerlingen, nieuwe onderwijsarrangementen te ontwikkelen. Vaak blijken zulke veranderingsprocessen het succesvolst als ze op gang gebracht worden door externe "noodzaken", zoals een fusie of, al dan niet daarmee gecombineerd, het

schoolbreed invoeren van een 70 minuten rooster, de invoering van de deelvakken, de overgang op een ander onderwijsconcept (Montessori, Dalton, Slash 21, e.d.). Daarbij is de rol van het management van groot belang. Zulke processen moeten voldoende gefaciliteerd worden. Organisatie en logistieke processen moeten mee veranderen. Het management moet zijn docenten 'verwennen' (waarderen, loven, belonen).

2.3 Het beschikbare lesmateriaal

Over het beschikbare lesmateriaal is de inspectie in haar rapporten niet enthousiast en zij constateert dat vernieuwing door het ontbreken van passend materiaal stagneert. Lesmateriaal, dat beschikbaar komt, is gebaseerd op argumenten als de te verwachten oplage en de verkoopbaarheid. Ook voor de kopers blijkt effectiviteit bij het kiezen van lesmethodes niet altijd de belangrijkste rol te spelen. Onderwijscomfort is een belangrijke factor. Het beroep is ook fysiek zwaar. Nederlandse leraren hebben de grootste taakbelasting in Europa. Mede daardoor spoort dat gewenste comfort vaak niet met te verwachten effectiviteit. Tegelijkertijd constateert de inspectie een zeer grote leerboekafhankelijkheid van de meeste docenten. Volgens de heersende mening zal grotere effectiviteit vooral via vernieuwend materiaal moeten worden aangestuurd. Maar de uitgever brengt liever geen materiaal op de markt waarvan hij denkt dat de docent het niet als vertrouwd en comfortabel te onderwijzen zal herkennen. Een speciaal geval van hetzelfde probleem vinden we bij het aanbod van educatieve software. Ook hier zien we hetzelfde mechanisme van aanbod dat zo herkenbaar mogelijk inzetbaar is in bestaande routines en praktijken (Invuloefeningen, kruiswoordpuzzels, matchingoefeningen, e.d.). Mogelijkheden om met behulp van ICT het onderwijs echt effectiever en aantrekkelijker te maken, b.v. door het actueler, functioneler, levensechter en inhoudsgerichter te maken worden nog maar mondjesmaat gesignaleerd.

Voor oplossingen zouden de traditionele uitgevers flinke risico's moeten durven nemen en pas op langere termijn op (onzekere) rendementen kunnen hopen. Die goede raad lijkt nogal duur. Voortrekkers met vernieuwend materiaal op ICT-gebied vinden we vooralsnog vooral buiten de kring van de traditionele schoolboekuitgevers. Zoals het taakgeoriënteerd internetgebruik bij TalenQuest (NaB-MVT, SLO en CPS) en de vaklokalen voor de talen in de digitale school.

2.4 Doorlopende leerlijnen

Uit dit rapport blijkt dat er grote problemen zijn bij de aansluiting po-vo. Vanuit het vo worden als redenen opgegeven dat de instroom erg heterogeen is en dat men in het vo over het algemeen weinig kan met wat de leerlingen in het po hebben verworven. Mogelijke onderliggende verklaringen zijn:

- Het huidige onderwijs Engels in het po heeft vaak overwegend een kennismakingskarakter en hoeft blijkens zowel de vigerende als de voorgestelde kerndoelen nog weinig gericht te zijn op het ontwikkelen van 'echte' competentie.
- Het onderwijs is in het po vooral gericht op het verwerven van een initiële *communicatieve* vaardigheid. Dit sluit slecht aan bij de primair *grammaticale leerstoflijnen* waarin vo-docenten gewend zijn te denken.
- De ontwikkelde instrumenten voor het beoordelen en documenteren van communicatieve competentie (zoals CEF en taalportfolio's) zijn nog weinig breed bekend en erkend.

Instrumenteel gezien, lijken hier kant en klare aanzetten voor oplossingen beschikbaar in de vorm van de in paragraaf 1.3 genoemde Europese taalportfolio's met de eraan gekoppelde "Profielen". Maar daarmee is de zaak niet zonder meer opgelost. Flankerend onderzoek bij de ontwikkeling van deze portfolio's laat o.a. zien dat de acceptatie en het goed gebruik van zo'n instrument een veranderd perspectief op talenonderwijs bij de docent vereist.

Een andere oplossing zou zijn om zo veel eerder in het po met Engels te beginnen, dat de leerlingen bij het bereiken van het vo al een zodanige communicatieve competentie hebben dat ze aan de ondersteunende functie van grammaticaal bewustzijn toe zijn. Het lijkt daarbij ook aannemelijk dat de kans, dat hun inmiddels verworven competentie bij binnenkomst in het vo zal worden genegeerd, kleiner wordt naarmate de leerlingen meer meebrengen.

Problemen met het (niet) doorlopen van leerlijnen bestaan overigens niet alleen tussen po en vo, maar ook tussen eerste en tweede fase vo en (in sterke mate) tussen vmbo en mbo. Interessant zijn in dit verband de voorgenomen pilots van het NaB-MVT waarbij kleine gemengde teams van docenten aan weerszijden van de kloof (po-vo en vmbo-mbo) met behulp van het Europees Taalportfolio aan een gezamenlijk, doorlopend programma werken.

2.5 Docent moderne vreemde talen: beroep en deskundigheid

De inspectierapporten uiten ongerustheid over de didactische professionaliteit van veel docenten. Het ligt voor de hand dan naar de opleidingen te kijken. Daarbij kan vastgesteld worden dat de opleidingen van docenten die Engels moeten geven in het po, eufemistisch gezegd, erg rudimentair is. Een aantal opleidingen houdt zich zelfs niet aan de verplichting Engels als verplicht vak aan te bieden. Onderwijs in taalverwerving en vakdidactiek ontbreekt zo goed als overal. Verder kan geconstateerd worden dat met name de academische opleidingen, ondanks aanpassingen in de laatste jaren, nog sterk georiënteerd zijn op de eigenlijke vakdiscipline (Germanistiek, Linguïstiek, Literatuurwetenschap). Dat is goed voor de wetenschap en misschien ook voor de betreffende disciplines. Maar het betekent wel dat universitaire talenstudenten tijdens hun opleiding veel buitengewoon interessante en belangrijke dingen leren die ze bij een keuze voor het leraarsberoep nooit meer nodig zullen hebben, en weinig van wat hen zal kunnen helpen de problemen, die ze in dat beroep zullen tegenkomen, op te lossen. Blijkens de laatste visitatierapporten geldt dit minder voor de hbo-opleidingen, maar ook daar heeft in studiepunten de disciplinekant van het vak het primaat en wordt geconstateerd dat het aandeel van de vakdidactiek in de opleidingen eerder kleiner dan groter wordt.

In een aantal landen zoals Canada ligt de situatie omgekeerd. Tot op academisch niveau wordt men in eerste instantie opgeleid tot docent, specialiseert men zich vervolgens in een bepaalde leeftijdsgroep en pas in derde instantie in één of meer te onderwijzen vakken. Op die manier worden professionals opgeleid met een grote expertise in (de achtergronden van) leren en onderwijzen. Te overwegen zou zijn met een dergelijke opzet in Nederland te gaan experimenteren.

Professionaliseringsactiviteiten verlopen moeizaam. Slechts weinig talendocenten zijn lid van hun beroepsvereniging (naar schatting 10-20%) en de niet georganiseerde meerderheid is moeilijk bereikbaar voor nieuwe inzichten. Van nascholing kan weinig verwacht worden, omdat die maar weinig docenten bereikt. In haar evaluatie van de BaVo stelt de inspectie vast dat slechts 25% van de docenten wel eens aan een nascholingsactiviteit had deelgenomen. Daarbij waren propagandabijeenkomsten van uitgevers als nascholing meegeteld. Dat kan niet alleen uit ontbrekende interesse van docenten in de kwaliteit van hun werk worden verklaard. Kennelijk zijn de nascholers er in al die jaren ook slecht in geslaagd het veld van de praktijkrelevantie van hun aanbod te overtuigen. Positief en hoopgevend in dit verband is de snelle groei van de (gratis toegankelijke) vakcommunities van de stichting 'digitale school' en Kennisnet, met veel onderlinge informatie-uitwisseling. De Duitse community b.v. heeft in enkele jaren bijna twee maal zoveel leden als de officiële beroepsvereniging.

Oplossingen zouden ook gezocht kunnen worden in modellen van taakdifferentiatie in onderwijsteams b.v. in de vorm van een andere en functionelere taakverdeling tussen

onderwijzend en ondersteunend personeel. Hoogopgeleide docenten besteden een niet onaanzienlijk deel van hun tijd aan werkzaamheden die net zo goed (of soms zelfs beter) door minder gespecialiseerde assistenten en ondersteuners gedaan zouden kunnen worden (kopieerwerk, correctiewerk, surveilleren, routine-uitleg, 'eerste-lijnshulp' bij leerlingen die even niet verder kunnen, e.d.). Tandartsen hebben dat met hun tandtechniekers, hygiënisten en assistentes efficiënter aangepakt. Op sommige plaatsen wordt er ook in het onderwijs voorzichtig mee geëxperimenteerd. Bij Slash 21 bijvoorbeeld heeft op deze wijze een groep van 50 leerlingen genoeg aan een enkele hooggekwalificeerde docent, terzijde gestaan door twee ondersteuners. Een dergelijke taakdifferentiatie zou specialisatie naar persoonlijke voorkeur in (typen van) expertise makkelijker maken. Je hebt denkers en doeners. Het zou ook de inzet van native speakers en/of taalassistenten een functionelere, meer erkende en geïntegreerde basis geven en het inzetten van zulke krachten op reguliere basis een extra stimulans bieden. Een bijkomend voordeel zou kunnen zijn dat zo'n ondersteunende functie voor b.v. zij-instromers een route zou kunnen zijn naar een 'dragend' docentschap. Het lijkt duidelijk dat bij gebleken succes ook de opleidingen een veel grotere variëteit aan uitstroom- en diplomavarianten zouden moeten ontwikkelen dan de huidige tweedeling in eerste en tweede graad. Sommige opleidingen zijn daar ook al mee bezig.

2.6 Bereikt niveau en ficties over ons onderwijs

In het zelfbeeld van veel Nederlanders zijn wij talenwonderen. Met name voor Engels achten wij ons zo goed dat er stemmen opgaan om het onderwijs in die taal meer op de leest van het moedertaalonderwijs te schoeien. Voor de juistheid van dit beeld zijn weinig harde aanknopingspunten. Over het in ons talenonderwijs bereikte niveau zijn geen internationaal vergelijkende gegevens beschikbaar. Er is wel wat spaarzame 'circumstantial evidence'. In ons land wordt relatief veel onderwijstijd voor het leren van vreemde talen ingeruimd. Maar we hebben de eerste plaats in de EU moeten afstaan aan Finland. Bij de meeste andere landen zien we een lichte groeitendens, bij ons eerder het omgekeerde. Luxemburg heeft in Europa de grootste vreemdetalenkennis per inwoner. Nederland deelt de tweede plaats met Denemarken en Zweden. We zijn dus niet de beste van de klas, maar relatief gezien behoren we nog steeds tot de voorhoede. Gegeven de tendens van de afgelopen tien jaar lijken we ook hier langzaam door anderen te worden ingehaald. Over het feitelijk niveau van onze topleerlingen is wel iets bekend. SLO en CITO vergeleken de eindexamenprogramma's voor vwo en havo met de feitelijke examens en relateerden de voldoende grens aan het CEF. Het *near native* niveau (C2) wordt door deze selecte groep zelfs voor lezen en luisteren Engels niet gehaald (feitelijk niveau B2/C1). Voor de andere vaardigheden en talen ligt het eindniveau beduidend lager. Bij Frans b.v. blijven deze topleerlingen voor spreken op A1 (!!) steken. Dat is het allerlaagste niveau van je een beetje kunnen redden. Voor Duits bereiken ze A2. In beide gevallen blijven de feitelijke eindexamens dan ook ruimschoots onder de in de eindexamenprogramma's aangegeven niveaus (resp. B1 en B2). Maar ook B1 is in feite niet voldoende om over de taalgrens een serieuze kans te maken op de arbeids- of opleidingsmarkt. Bij deze cijfers gaat het om havo/vwo-leerlingen die het vak als heelvak tot hun eindexamen hebben gevolgd. Dat maakt verwachtingen over de niveaus van de meerderheid van onze leerlingen die minder begaafd is en/of het vak eerder heeft laten vallen niet erg hooggespannen. Het maakt ook de vraag of wij onze vreemdetalenkennis niet wat overschatten en of we onze leerlingen wel voldoende toerusten voor een integrerend Europa actueel en opportuun. In dit verband zijn mede door Nederland geïnitieerde Europese projecten om op termijn te komen tot een Europese bank voor aan het CEF gekoppelde ankeritems interessant. Zo'n itembank zou de empirische basis onder de schattingen van de thans bereikte niveaus versterken en de internationale vergelijkbaarheid vergroten.

3 De instrumenten die wij gebruiken

3.1 Algemene vaardigheden, leren leren en beroepsgerichtheid

We zien op verschillende gebieden de trend om verantwoordelijkheid en bijbehorende beslissingsbevoegdheden vanuit de overheid naar betrokkenen te verplaatsen. In het BVE-veld is die ontwikkeling al lang aan de gang. Daar wordt het onderwijsaanbod geheel bepaald door de betrokkenen (afnemers zoals de sociale partners en aanbieders zoals het onderwijs). In dat proces wordt heel praktisch en functioneel gedacht. Bij de gekozen systematiek om vanuit concrete beroepsbekwaamheden tot onderwijsaanbod te komen, zijn algemene bekwaamheden zoals beheersing van vreemde talen niet het eerste waar je aan denkt. Er is voor de vreemde talen dan ook erg weinig expliciete aandacht in de beroepsprofielen en als ze er staan is het vaak versluierd of in algemene termen. Heel erg veel hangt dus af van wat de individuele instellingen ermee doen. Omdat de nieuwe programmering samenviel met een flinke krimpoperatie in de uren tellen hoeft het weinig verbazing te wekken dat er meer klappen zijn gevallen in een zo vaag omschreven gebied dan in veel concreter omschreven beroepsvakken. Het talenaanbod in het BVE is dan ook sterk teruggelopen, op sommige plaatsen is sprake van 'kaalslag'. Dat lijkt minstens voor een deel op de invloed van de procedure teruggevoerd te moeten worden. Verder heeft die procedure tot grote verschillen geleid tussen scholen, tussen onderdelen van scholen en tussen opleidingen. Die verschillen betreffen niet alleen het aanbod, maar ook de gestelde eisen en de inhouden en vormen van toetsing en examinering. Per saldo lijkt de op zich zelf goede procedure als onbedoeld neveneffect tot grote verschraving en versnippering te hebben geleid.

Het Europees Referentiekader (CEF) zou ook hier goede diensten kunnen bewijzen. Het is competentiegeoriënteerd en wordt, vaak in combinatie met het Europees Taalportfolio, al op enige schaal gebruikt in de BVE-opleidingen als hulpmiddel bij het vaststellen van programma's. Het zou de (ook internationale) transparantie en de duidelijkheid en vergelijkbaarheid van het gewenste niveau in de diverse opleidingen zeer ten goede komen als bij het formuleren van de nieuwe kwalificaties die voor de vreemde talen allemaal in termen van dit ERK zouden worden uitgedrukt. In de praktijk van het beroepsonderwijs blijkt dit ook al tot op zekere hoogte te functioneren. In het vanuit de BVE-raad geïnitieerde project "Kwaliteitsimpuls MVT" waren de ontwikkeling en implementatie van een speciaal BVE-taalportfolio en het stimuleren van geïntegreerd, beroepsgeoriënteerd vreemdetalenonderwijs speerpunten. Hoewel de ingewikkelde en gedifferentieerde structuur van het BVE-veld het niet makkelijk maakt de werkvloer te bereiken, zijn daar eerste resultaten duidelijk zichtbaar. Bij de jaarlijkse uitreiking van de Europese kwaliteitslabels bijvoorbeeld, vallen projecten uit het beroepsonderwijs regelmatig in de prijzen. Dat geldt ook tot op zekere hoogte voor het hbo, waar blijkens die inzendingen o.a. veel geëxperimenteerd wordt met toepassingsgerichte simulaties als voorbereiding op verblijf in het buitenland of specifieke beroepssituaties.

3.2 Vrijheid en kwalificatie

Op verschillende niveaus wordt op dit moment gewerkt aan herziening van kerndoelen. Zowel voor het po als voor het vo zien we de trend om maar voor een deel (70%) gemeenschappelijke doelen vast te leggen en de rest over te laten aan de keuze van de scholen. Die 70% betreft het aanbod dat de gemiddelde leerling in 70% van de beschikbare tijd aan kan. Snellere leerlingen houden dus meer dan 30% over en mogen naar keuze van de school meer doen. Zwakkere leerlingen halen de kernstof niet in die 70% van hun tijd. Zij mogen hun 30% ook gebruiken om alsnog aan de eisen van dat kernprogramma te voldoen. Dit heeft een aantal voordelen

- Meer zekerheid over de vraag of iedereen de gemeenschappelijke doelen bereikt. Scholen kunnen een breder aanbod doen aan vreemde talen dan nu gebruikelijk.
- Scholen kunnen zich profileren en hun aanbod aan de kenmerken van hun leerlingen aanpassen.

Er zijn ook nadelen

- Vakken, die buiten het gemeenschappelijk deel vallen, zullen minder vaak aan bod komen. Een substantieel deel van de leerlingen zal immers minder tot veel minder dan 30% keuzeruimte overhouden.
- De vergelijkbaarheid van de in het vrije deel verworven competenties wordt problematisch. Analoog aan de situatie in het mbo zullen tussen scholen grote verschillen ontstaan.
- Dit zal de aansluitingsproblematiek tussen po en vo verder vergroten.

Deze trend naar toenemende diversificatie valt samen met de ontwikkelingen op Europees niveau waar juist veel wordt geïnvesteerd in vergelijkbaarheid en transparantie (CEF en Taalportfolio).

Voor vreemde talen zouden de genoemde bezwaren deels kunnen worden ondervangen door af te spreken om zowel in het kerncurriculum als in het vrije deel de te bereiken en bereikte resultaten in termen van het CEF uit te drukken, liefst in combinatie met gebruik van het Europees Taalportfolio.

3.3 Kwaliteitszorg in de scholen

De verantwoording voor de kwaliteitszorg ligt bij de school. Met behulp van beoordelings- en functioneringsgesprekken zullen de scholen zelf de professionaliteit van hun teams beoordelen en aansturen. Het lijkt op grond van de voorliggende informatie onwaarschijnlijk dat de daarvoor benodigde expertise op korte termijn in de scholen aanwezig zal zijn. Over hoe de ontwikkeling daarvan bevorderd zou kunnen worden is nog maar weinig bekend. Aangezien deze taak op schoolniveau zal worden uitgevoerd, lijkt het risico substantieel dat de zorg zich zal concentreren op *algemene* beroepsbekwaamheden. Een schoolleiding zal zich niet graag op het terrein van de domeinspecifieke bekwaamheden wagen, waarvoor ze immers niet “hebben doorgeleerd”. In combinatie met enkele hierboven besproken dilemma’s zou dat wel eens sterk *status-quo* bevestigend kunnen uitpakken.

Een deel van de oplossing zou gevonden kunnen worden in instrumenten die schoolleidingen kunnen helpen om toch een belangrijk deel van dit proces in eigen hand te houden, liefst met behulp van min of meer objectieve standaarden. Die zijn in voorbereiding en deels al gereed. Voor de vreemde talen bestaat een op het Europees taalportfolio gebaseerd docententaalportfolio, waarin naast aandacht voor het taalbeheersingsniveau, ook ruime aandacht is voor beroepsbekwaamheden op het terrein van de vakdidactiek en interculturele bagage. Een ander deel van de oplossing zou wellicht gezocht kunnen worden in een dragende rol voor de beroepsverenigingen zowel in de professionalisering als in het ontwerpen en handhaven van de standaarden.

3.4 Effecten van onze toetsontwikkeling en examinering

Uit eerder onderzoek (Oud-de Glas, 1993) is bekend dat de wijze van examinering grote invloed heeft op de ontwikkeling van schoolboeken, lesmateriaal en de accenten die docenten leggen in hun dagelijks lespraktijk. Er zijn weinig redenen om aan te nemen dat de situatie sinds dat onderzoek ingrijpend is gewijzigd. In het CE wordt nog steeds alleen leesvaardigheid getoetst. Dat heeft zijn weerslag op het accent dat leestraining krijgt in de onderwijspraktijk. Die weerslag geldt ook voor de vorm van de voor het CE gebruikte toetsen. Die bestaat voor een zeer groot deel uit gestandaardiseerde toetsvormen (MC-items). Dat is voor een test zeer goed verdedigbaar.

Eindexamtoetsen horen aan hoge eisen te voldoen met betrekking tot kwantitatieve en statistische betrouwbaarheid. Het gevolg is echter wel dat zeer veel van de training zich richt op het oefenen met die toetsvorm. Veel minder aandacht wordt besteed aan andere leesvaardigheden zoals globaal lezen, zoekend lezen, studerend lezen, e.d. De overige vaardigheden, met name de mondeling productieve, zijn vaak stiefmoederlijk bedeed. Ze worden beoordeeld in het SO. Voor het toetsen van luistervaardigheid worden de CITO-luistertoetsen veel gebruikt. Maar ook deze toetsen danken hun aantoonbare kwaliteit voor een groot deel aan hun gestandaardiseerde vorm. Met dezelfde 'backwash'-effecten als de leestoetsen. Ontwikkelingen op het terrein van het toetsen van productieve vaardigheden hebben zich in vergelijking met 1993 nauwelijks voorgedaan. Vanuit het leerstofgeoriënteerd werken wordt bij toetsing nog steeds veel gebruik gemaakt van invuloefeningen, MC-vragen en matchingsoefeningen (zie ook 2.3). Verder worden in de onderbouw van het voortgezet onderwijs (en het gehele beroepsonderwijs) toetsinstructies en alternatieven bij MC-vragen vaak aangeboden in het Nederlands. Dat is niet erg bevorderlijk voor het in Nederland toch al zo spaarzaam gebruik van de doeltaal als voertaal in de vreemdetalenles. Voor integrale vaardigheden (in het CEF bijv. mondelinge interactie) zijn nauwelijks toetsingsvormen bekend. Bijgevolg worden ze ook maar weinig onderwezen.

Het ligt voor de hand om voor oplossingen voor negatieve 'backwash-effecten' te zoeken in mogelijkheden om de toets- en beoordelingspraktijk te veranderen. Op dat gebied zijn interessante ontwikkelingen gaande. We noemden al meermalen het CEF en de eraan gekoppelde Europese Taalportfolio's. Algemene invoering en civiel effect van deze instrumenten zouden waarschijnlijk leiden tot een positieve 'backwash'. Daarnaast zijn er interessante projecten die gebruik maken van de nieuwe ICT-mogelijkheden. De Europese Commissie heeft, in eerste instantie voor volwassenen, een systeem van toetsen laten ontwikkelen dat inmiddels wordt gekoppeld aan de niveaus van het CEF (DIALANG). Zulke toetsen kunnen via internet individueel worden gedaan op elk gewenst moment. In DIALANG is de ontwikkeling het verst gevorderd op het gebied van de receptieve vaardigheden en woordenschat. Op het gebied van de geïntegreerde, productieve vaardigheden (spreken/luisteren) is *Phonepass* van het commerciële bedrijf CTB (McGraw-Hill) zeer interessant. Ook hier de mogelijkheid om de toets op elk gewenst moment door individuele leerlingen te laten afleggen, met een internationaal erkende score als resultaat. De toetsen zijn operationeel voor Engels en Spaans. De toets voor Duits wordt op dit moment gevalideerd. Aan de koppeling van de behaalde scores aan het CEF wordt gewerkt. Het lijkt reëel om te verwachten dat deze nieuwe manieren van resultaatmeting op relatief korte termijn beschikbaar zullen zijn. Dat heeft (potentieel) ingrijpende gevolgen voor de mogelijkheden om onze examens te regelen en in te richten en als gevolg daarvan, voor de inrichting en inhoud van de praktijk van ons talenonderwijs.

3.5 Praktijkrelevant onderzoek en wetenschappelijke expertise

Aan het oplossen van een aantal van de hierboven genoemde knelpunten, zouden resultaten van wetenschappelijk onderzoek een bijdrage kunnen leveren. Blijkens het voorliggende rapport is zulk onderzoek in Nederland schaars of afwezig. Dat heeft voor een deel te maken met het gering aantal wetenschappelijk onderzoekers dat Nederland op dit gebied rijk is. Maar een tweede factor is de druk die op deze schaarse onderzoekers is komen te liggen om in (lieftst gerenommeerde) internationale tijdschriften te publiceren. Dat levert een verschuiving op naar publicaties waarvan de wetenschappelijke kwaliteit weliswaar hoog is, maar waarbij de praktijkrelevantie daaraan nog wel eens ondergeschikt moet worden gemaakt. We zien een dergelijke trend ook op nationaal niveau. Toen er nog een apart fonds was voor onderzoek van het onderwijs (SVO), werden onderzoeksprojecten naast hun wetenschappelijke merites ook sterk op grond van hun praktijkrelevantie of -urgentie beoordeeld en toegewezen. Dat betekende o.a. meer kans voor

evaluerend, ontwikkelend en flankerend onderzoek. Na de onderbrenging van de betreffende fondsen bij NWO in het kader van de PROO wordt in de beoordelingspraktijk eigenlijk alleen nog maar naar de wetenschappelijke merites gekeken. De spoeling is erg dun. Minder dan 10% van de aanvragen kan worden toegewezen. Alleen de uit wetenschappelijk oogpunt allerinteressantste gaan door. Dat is goed voor de wetenschap en voor ons internationaal renomee op dat terrein. Het is niet bevorderlijk voor het oplossen van praktische problemen. Tegen deze achtergrond zou de wenselijkheid overwogen kunnen worden (weer) mogelijkheden te creëren onderzoek te bevorderen dat zich vooral op het oplossen van praktijkproblemen richt.

4 Slot

De discussie is niet eenvoudig, het maken van keuzes, stellen van prioriteiten en uitzetten van lijnen nog minder. De onderlinge verwevenheid van de problemen is groot. Vaak krijgt men de indruk dat negatieve tendensen elkaar versterken. Vaak ook het gevoel in een vicieuze cirkel rond te draaien. Bovenstaande knelpunten zijn niet de enige. Mogelijk niet eens de belangrijkste. Dat moet in de discussie worden uitgemaakt door de betrokkenen. Misschien kloppen analyses niet of zijn er meer en betere oplossingen. Ook dat moet uit de discussie blijken. In elk geval lijkt er genoeg te bepraten. Wij wensen ons veel inspiratie en succes.