

Moderne vreemde talen uit balans*

J. F. M. CLAESSEN
Open Universiteit, Heerlen

Samenvatting

De positie van het moderne vreemde-talenonderwijs in Nederland staat al geruime tijd in de belangstelling. Sinds de invoering van de Wet op Voortgezet Onderwijs in 1968 is het aanbod en de feitelijke deelname aan onderwijs in de moderne vreemde talen ingrijpend gewijzigd. Onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen wees uit dat het talenonderwijs sterk onder druk staat. Dat komt onder meer tot uitdrukking in de verslechterde en nog steeds verslechterende positie van de moderne vreemde talen te midden van de andere leergebieden en in het specifieke, per taal uiteen lopende behoeftenpatroon, dat niet langer correspondeert met de paritaire en uniforme positie die in de wet en in de examenprogramma's aan de verschillende moderne vreemde talen wordt toegekend.

1 Inleiding: 'Jongleren' met de brugklastabel

Er zijn van die problemen in de onderwijspraktijk die bijna eeuwigheidswaarde lijken te bezitten¹. Een van die ongemeen weerbarstige vraagstukken is ongetwijfeld de lessentabel van de brugklassen.

Sinds de invoering van de Wet op het Voortgezet Onderwijs (WVO) beginnen alle leerlingen hun loopbaan in het voortgezet onderwijs met de brugklas. Hoewel de brugklas bedoeld was als een periode voor oriëntatie, voor gewenning en voor determinatie, waarin de keuze

voor het vervolgonderwijs zijn beslag zou moeten krijgen, heeft deze schone intentie niet geresulteerd in de logische consequentie van een uniform brugklasprogramma. Zo zijn in de brugklas van het algemeen voortgezet onderwijs twee moderne vreemde talen voorgeschreven, waarvan Frans met name genoemd wordt. In de lbo-brugklas daarentegen moet onderwijs verzorgd worden in minimaal één moderne vreemde taal. In de dagelijkse praktijk leidt dit tot de keuze van Frans en Engels in de brugklas van het avo, terwijl binnen het lbo veelal Engels wordt onderwezen.

De geprivilegieerde status van het Frans mag niet worden toegerekend aan onderwijsminister Cals. Zijn voorkeur ging uit naar het Duits en het Engels. De invloed van de lobby ten gunste van het Frans reikte toen al zover dat het tweede-kamerlid Schuyt een amendement indiende, waardoor de status van het Frans als verplicht onderdeel voor de avo-brugklas in de wet werd verankerd.

Al vrij snel na de invoering van de Mammoetwet bleek de onderscheiden positie van de drie moderne talen tot problemen te leiden: een radicale, onoverbrugbare caesuur tussen avo en lbo en een minimaal rendement op de mavo van het onderwijs in het Frans door de lage keuzepercentages van dit vak in het eindexamenpakket. Volgens goed gebruik werd een studietoetscommissie aan het werk gezet – de Commissie Ackermans – die in maart 1971 verslag uitbracht. Een van de voorstellen was Frans niet langer te handhaven als verplicht brugklasonderdeel. De leden van deze studietoetscommissie waren zich uiteraard bewust van de politieke geladenheid van hun voorstel. Hun conclusies en aanbevelingen werden dan ook gepresenteerd als een discussienota. Bovendien pleitte de commissie voor het uitvoeren van een onderzoek naar de maatschappelijke behoeften aan moderne vreemde talen alvorens tot daadwerkelijke beslissingen te komen. De laatste aanbeveling vond veel weerklank bij de Sectie Frans van Levende Talen en de Vereniging tot Bevordering van de Studie van het Frans. Via vragen aan staatssecretaris Grosheide door wederom het kamerlid Schuyt werd

* Dit artikel is een vrije bewerking van een inleiding, gehouden op een studiebijeenkomst voor V.O.R.-leden op vrijdag, 31 oktober 1980. Het onderzoek waarop dit artikel is gebaseerd, werd met financiële steun van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs in de jaren 1975-1978 uitgevoerd door A. van Galen, M. Oud-de Glas en J. Claessen, projectleider.

ook het departement aan dit vermoedelijk langdurige onderzoek gebonden.

In 1973 ondernam het departement een nieuwe stormloop om de wallen tussen het avo en het lbo te slechten. Op 13 april werd door minister Van Veen een wetsontwerp tot wijziging van de brugklasbepalingen bij de Tweede Kamer ingediend, waarin de verplichting om Frans in de avo-brugklas te onderwijzen was verdwenen. Dit 'harmonisatievoorstel' leidde tot zo'n stormen van protest dat de bewindslieden zich haastten met de verklaring dat er geen ingrijpende wijzigingen in de avo-brugklastabel zouden worden aangebracht, voordat de resultaten van het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen bekend zouden zijn. Bovendien werd de toezegging gedaan dat er een nieuwe commissie zou worden ingesteld, een adviescommissie brugklasonderwijs avo-lbo/lavo. Begin 1975 verdween het wetsontwerp in de ijskast om de gemoederen te kalmeren. Een nieuwe poging om te komen tot een uniforme brugklastabel was doeltreffend tegengehouden (Roefs, 1975).

In 1977 bracht de beloofde adviescommissie rapport uit aan staatssecretaris De Jong (Scheen, 1977). De adviezen van de commissie betekenden een verdere consolidatie van de bestaande verhoudingen: handhaven van het Frans en het Engels in de avo-brugklas en in de lbo/lavobrugklas uitbreiding van het vreemde talenonderwijs: naast het Engels moest ter keuze van de leerlingen Frans of Duits worden aangeboden. Wederom stond het departement met lege handen!

Met de publikatie van het Ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs (Opvo) ondernam staatssecretaris De Jong een nieuwe poging om de ingenomen stellingen te doorbreken. Zich beroepend op de resultaten van het in 1978 afgesloten onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen stelde hij voor om in het eerste leerjaar van de ongedeelde brugklasperiode onderwijs te verzorgen in het Engels en het Duits. Eerst in het tweede leerjaar zou er een gegarandeerde ruimte zijn voor het Frans (Opvo, 1979, p. 21-22). In de politieke discussies over het Opvo (bv. Derde vergadering van de Vaste Commissie voor Onderwijs en Wetenschappen over het Ontwikkelingsplan, Den Haag, 1980, p. 1923 e.v.) werd de staatssecretaris op grond van hetzelfde onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen in de verdediging gedrongen.

Inmiddels is het politieke lot van het Opvo allang beslecht. Wederom bleken de bestaande brugklastabellen onaantastbaar.

Met het van tafel verdwijnen van het Opvo was de discussie allerminst gesloten. Integendeel: de introductie van het brugklasproject bood de betrokken bewindslieden nieuwe openingen. Een adequate integratie van de vigerende brugklastabellen was immers een noodzakelijke voorwaarde voor het z.g. brugklasproject. Gelet op de startdatum van de brugklasprojecten van 1 november 1981 draaide de politieke carroussel nu op volle toeren. In hoofdstuk 4 van de Begroting voor 1981 lezen we (p. 65): 'ter harmonisering van het talenonderwijs in de eerste fase zal aan scholen in projectsituaties het gebruik van de huidige algemeenvoortgezet-onderwijs/lager-beroepsonderwijstabel worden toegestaan. Het is de bedoeling dat wordt onderzocht of een inleiding in Engels, Frans en Duits voor alle leerlingen kan worden gegeven, zoals door de Vereniging van Leraren in Levende Talen, sectie Frans, is voorgesteld in hun reactie op het Ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs. Tenslotte zullen scholen de vrijheid hebben om in het eerste leerjaar voor alle leerlingen hetzij Engels en Frans hetzij Engels en Duits verplicht te stellen.'

In de concept-circulaire voor aanmelding aan de brugklasprojecten zoals die 5 november 1980 aan de Vaste Kamercommissie werd aangeboden, was de situatie al weer gewijzigd: in het eerste leerjaar van de brugperiode zouden minimaal drie lessen Engels worden onderwezen waarbij in de brugperiode als geheel voor Frans en Duits in totaal twee lessen waren gereserveerd. Scholen die dit wilden, mochten in het eerste leerjaar een oriëntatie op alle drie de moderne talen bieden.

Op 27 november 1980 verscheen de definitieve circulaire voor de scholen om in te tekenen op de brugklasprojecten. Voor het eerste leerjaar zijn dan twee minimumtabellen mogelijk: één met Frans, Duits en Engels verplicht en één met alleen Engels en Frans verplicht. Voor de totale brugperiode geldt een minimum van 10 lessen voor Engels, Frans en/of Duits. Anders gezegd: Engels en Frans verplicht en Duits met een magere facultatieve status.

De zwakke positie van het Duits leidde, uiteraard met een beroep op de resultaten van het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen, tot mobilisatie van de docenten

Duits. Spoorlags verscheen er dan ook een aanvullende circulaire, waarbij de minimumtabellen zodanig zijn gewijzigd dat scholen die in het eerste leerjaar alleen Engels en Frans aanbieden, in het tweede leerjaar ook Duits moeten geven²!

Zonder een oordeel te willen vellen over wie nu eigenlijk gebaat is met deze op zichzelf broodnodige harmonisatie stellen we vast dat er sprake is en was van een boeiend schouwspel, waarbij vóór- en tegenstanders schermde met de verworvenheden van eenzelfde onderzoek. De vraag komt dan naar boven: wat was dat voor een onderzoek dat tegelijkertijd als aanklacht én als alibi, als bewijslast én als verweerschrift kon fungeren? Deze vraag klemde meer nu datzelfde onderzoek weer ten tonele wordt gevoerd in de Discussienota Voortgezet Basisonderwijs.

2 Talenonderwijs onder druk

Het van kracht worden van de Wet op het Voortgezet Onderwijs heeft het onderwijs in de moderne vreemde talen diepgaand beïnvloed. Het vreemde-talenonderwijs bleek een zware tol te moeten betalen. De onrust die daardoor ontstond, leidde onder meer tot een onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen.

2.1 De Mammoetwet en het vreemde-talenonderwijs in Nederland

Om iets te laten zien van de radicale wijzigingen die de WVO met zich meebracht, wordt de situatie van het vreemde-talenonderwijs in de jaren vóór 1968 kort geschetst.

Uitgangspunt is het schooljaar 1959/1960. De belangrijkste schoolsoorten waar niet-beoepsgericht onderwijs werd gegeven waren het (m)ulo en het vmo, waartoe gymnasium, hbs, handelsdagschool en mms behoorden. Op al deze schooltypen maakten Frans, Duits en Engels deel uit van het programma, zij het niet met dezelfde omvang. In die pre-mammoetperiode besteedde een hbs-A-leerling 30% van zijn op school doorgebrachte tijd aan Frans, Duits en Engels (aan Frans 12%, Duits 8%, Engels 10%); een hbs-B-leerling bijna een kwart (Frans 10%, Duits 6%, Engels 8%). Het talenprogramma van de mms'en was, althans wat het aantal wekelijkse lessen betreft, vergelijkbaar met dat van hbs-A. Op de gymnasia

werd minder dan 20% van de tijd aan Frans, Duits en Engels besteed (Frans 8%, Duits 4,5%, Engels 5,5%). In de jaren die vooraf gingen aan de WVO veranderde er betrekkelijk weinig aan de positie van het vreemde-talenonderwijs binnen het vmo.

Op het ulo bestond een grotere variatie in de lessentabellen. Van dit schooltype kan niet in algemene zin gezegd worden hoeveel van de beschikbare tijd naar de talen ging. Wel zijn er gegevens over het totale aantal wekelijkse lessen in de moderne talen. Daaruit valt af te leiden, dat ook op het ulo het Frans van de totale tijd die aan de talen werd besteed, het grootste deel opeiste.

De overgang naar het mammoettijdperk bracht een forse aderlating voor het vreemde-talenonderwijs. Hoewel het niet goed mogelijk is een exacte berekening te maken van de omvang van het vreemde-talenonderwijs vóór en na de WVO³, is er een schatting te maken van het verschil in aan de talen bestede tijd per leerling (Polman, 1975). In Tabel 1 is een schatting gemaakt van het totale aantal wekelijkse lessen dat een leerling in zijn gehele schoolloopbaan volgt in een bepaalde taal. Bij de nieuwe schooltypen zijn tussen haakjes de totalen vermeld die gelden voor leerlingen die de taal niet als examenvak kiezen.

Leerlingen uit het mammoettijdperk die een taal niet als examenvak kiezen, mochten het met aanzienlijk minder uren talenonderwijs stellen dan hun voorgangers uit het vmo. Een gymnasiast die nu Frans als examenvak kiest, krijgt in dat vak in totaal 84 uur minder les dan zijn voorganger uit 1961/1962, die niets te kiezen had. Kiest hij daarentegen Engels of Duits, dan

Tabel 1 Totaal aantal wekelijkse lessen Frans, Duits, Engels per leerling vóór en na de WVO, (resp. 1961/1962 en 1974/1975)

	Frans	Duits	Engels
gymnasium			
(oude stijl)	16	10	13
hbs-A (oud)	19	14	17
hbs-B (oud)	16	10	13
gymnasium			
(nieuwe stijl)	15 (9)	13 (7)	15 (9)
atheneum			
(nieuw)	18 (12)	15 (9)	15 (10)
havo			
(nieuw)	12 (9)	14 (6)	16 (8)

krijgt hij daarin respectievelijk 26 en 71 uren méér les dan de gymnasiast anno 1961. Een havo-leerling moet het voor de talen in zijn examenpakket met minder uren doen dan de hbs-A-leerling. Zelfs op het atheneum met zijn zesjarige opleiding is het aantal voor vreemde-talenonderwijs beschikbare uren lager dan het op de hbs-A was.

Gemeten naar het totale aantal van feitelijk gegeven lessen in het avo als geheel voert deze verschuiving tot een drastisch gewijzigd beeld. Het Frans, dat zowel op het vroegere vmo als op het ulo de meest onderwezen taal was, moest zijn rol van koploper al zeer snel na 1968 afstaan aan het Engels en werd in 1972/1973 zelfs gepasseerd door het Duits. Kon het Engels de ontwikkeling van de hoeveelheid lesuren voor alle vakken gezamenlijk nog enigszins bijhouden, voor het Duits was er sprake van een relatief achterblijven, terwijl het Frans zelfs tijdelijk in absoluut opzicht moest inleveren. Wanneer men bedenkt dat het hier gaat om vele tienduizenden wekelijkse lesuren, wordt duidelijk hoe ingrijpend de gevolgen van de WVO zijn geweest.

Aan het vak Engels werden 1968/1969 ongeveer 70.000 lesuren per week in het avo gespendeerd. Dit aantal is opgelopen tot ruim boven de 100.000 in 1980. Voor Duits werden in het avo in 1968/1969 ruim 55.000 wekelijkse lesuren uitgetrokken. Dit aantal is langzamerhand gestegen naar de 80.000. Het vak Frans beschikte in 1968/1969 over bijna 75.000 lesuren. Dit aantal viel terug tot 65.000 in 1973/1974, waarna een geleidelijk herstel inzette naar bijna 80.000.

2.2 Relevante factoren

De beschrijving van een fenomeen is veelal gemakkelijker dan de verklaring ervan. Dit geldt ook voor het onderhavige geval. Naast de veelheid van factoren en de cumulatieve werking ervan komt dit vooral door het ontbreken van een expliciet beleidskader van overheidszijde m.b.t. het vreemde-talenonderwijs.

De keuzemogelijkheden in het examenpakket

In tegenstelling tot de periode vóór de WVO hoeven avo-leerlingen niet meer in alle drie de moderne vreemde talen examen af te leggen. Op alle schooltypen zijn ze verplicht minstens één moderne vreemde taal in hun examenpakket op te nemen, terwijl voor het atheneum-A een minimum van twee moderne vreemde ta-

len is voorgeschreven.

Uit de keuzepercentages van de moderne vreemde talen in de examenpakketten, waarbij overigens slechts in beperkte mate sprake is van een vrije keuze (Claessen et al, 1976), blijkt dat het systeem van examenpakketten de onderlinge verhouding tussen de moderne vreemde talen drastisch heeft gewijzigd. Vóór de WVO werd examen afgelegd in alle drie de moderne vreemde talen, nu kan men veelal volstaan met één taal. In de praktijk is dat meestal Engels, waarbij valt aan te tekenen dat ook hier niet langer sprake is van een keuze door alle leerlingen.

De 32-30-maatregel m.b.t. het aantal lesuren

Met het verschijnen van het Besluit wvo-havo-mavo in 1967 werd de lesweek van 34 tot 32 lesuren teruggebracht. Als leidraad voor de inrichting van deze lesweek van twee en dertig uren zijn in het Besluit minimumtabellen opgenomen, d.w.z. per schooltype een lijst van voorgeschreven vakken met de minimaal te besteden wekelijkse lesuren over de hele cursusduur.

In 1971 voerde het ministerie van onderwijs en wetenschappen een ingrijpende bezuiniging door, waarbij het gemiddeld aantal lesuren tot 30 uur per week werd gereduceerd. De minimumtabellen werden naar rato teruggebracht. Voor de moderne vreemde talen en met name voor Frans betekende dit een forse klap. Een enquête onder avo-scholen (Eggermont, 1977) leerde dat de 32-30-maatregel het Frans ongeveer 5.000 wekelijkse lesuren kostte.

De introductie van het systeem van minimumtabellen⁴, waarbij de greep van de overheid op het bijzonder onderwijs in aanzienlijke mate werd versterkt, had ook nog andere gevolgen. De completering van de minimumtabel tot een volledig lesrooster behoort tot de bevoegdheden van de afzonderlijke scholen. Scholen kunnen dus met inachtneming van het minimum per taal, de verschillende talen meer of minder ruimte geven in hun eigen lessentabel. Vooral Engels en Frans blijken baat te hebben bij de marges die de minimumtabel biedt.

De brugklustabellen in avo-lbo-scholengemeenschappen

In de inleiding van dit artikel is al gesignaleerd dat de brugklustabellen voor avo en lbo van elkaar afwijken. Dit verschil spijst zich uiter-

aard toe binnen de scholengemeenschappen van avo en lbo. Het aantal lbo-avo-scholengemeenschappen met een gemeenschappelijk brugjaar voor alle leerlingen neemt gestaag toe. Op grond van artikel 26 van de WVO kunnen deze scholengemeenschappen toestemming krijgen om van de avo-brugklastabel af te wijken. Zij hoeven in dat geval slechts één, niet nader genoemde moderne vreemde taal te onderwijzen. In de praktijk leidt dit er toe dat aanzienlijke groepen leerlingen geen Frans krijgen (Toussaint-Dekker, 1975).

Het onderwijs in andere moderne vreemde talen
Onderwijs in de moderne vreemde talen op mavo, havo en vwo valt in de praktijk meestal samen met onderwijs in het Frans, het Duits en het Engels. Dit impliceert evenwel niet dat deze drie vreemde talen het monopolie hebben. In principe kunnen alle talen worden gegeven. Wil men een taal ook als examenvak aanbieden, dan is de toestemming van het ministerie van onderwijs en wetenschappen vereist. Tot nu toe hebben Russisch (1971) en Spaans (1975) deze examenstatus verworven. Hoewel het aantal avo-scholen waar deze talen worden onderwezen, gestaag toeneemt, is de totale omvang van het onderwijs in deze talen nog relatief gering.

2.3 De roep om onderzoek

De verschuivingen in het vreemde-talenonderwijs bleven uiteraard niet onopgemerkt. Er kwam een brede discussie op gang over de omvang van het vreemde-talenonderwijs en de plaats van de verschillende moderne vreemde talen. Op verschillende conferenties in Lochem werd uitvoerig gediscussieerd over de positie van het vreemde-talenonderwijs en met name het Frans. Een van de suggesties daarbij was 'dit vak (het Frans) uit de brugklas te elimineren' (Ackermans, 1971, p. 432). Een scherpe reactie op dit voor het Frans nadelige voorstel kon niet uitblijven. Het Bestuur van de Vereniging tot Bevordering van de Studie van het Frans en het Bestuur van de sectie Frans van de Vereniging van Leraren in Levende Talen wazen deze suggestie verontwaardigd van de hand: geen wijziging van de wettelijke bepalingen zonder een wetenschappelijk verantwoord onderzoek naar de belangstelling en de behoeften aan moderne vreemde talen in onze samenleving. Deze roep om onderzoek sloot aan bij het voorstel van de Commissie Ackermans om

een onderzoek in te stellen naar de belangstelling en behoeften binnen onze samenleving aan kennis van moderne vreemde talen.

Deze aanbeveling werd door het departement overgenomen en na langdurig touwtrekken tussen de SVO en het departement over de financiering⁵ werd aan het ITS in Nijmegen de opdracht tot uitvoering van het zogeheten behoeftenonderzoek verleend.

3 Behoeften aan moderne vreemde talen, een begripsanalyse

Onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen veronderstelt een adequate omschrijving en operationalisatie van het begrip behoeften aan moderne vreemde talen. De sleutelpositie van dit begrip leidde tot een afzonderlijke literatuurstudie (Oud-de Glas en Claessen, 1975).

De frequentie waarmee de term behoeften in de praktijk wordt gebezigd, deed vermoeden dat er sprake zou zijn van een grote eenstemmigheid onder de gebruikers van deze uitdrukking. Wie evenwel bij verschillende auteurs te rade gaat om te zien wat men onder de term behoefte verstaat, wordt snel geconfronteerd met een warwinkel van opvattingen en meningen. Aan bruikbare theorievorming is nog betrekkelijk weinig gedaan (b.v. Giesbers, 1978, p. 314).

Voor behoeften aan moderne vreemde talen is de situatie niet veel beter. In overzichtsartikelen van onderzoek op dit terrein van de hand van Coste (1977), James (1974) en Trim (1978) wordt vastgesteld dat het begrip 'behoeften aan moderne vreemde talen' weinig helder en eenduidig wordt gebezigd. Verkenning van het begrip 'behoeften' resulteert in een kaleidoscopisch beeld, waaraan iedere auteur zijn eigen interpretatie geeft.

Bij ontstentenis van een direct bruikbaar begrippenkader is gekozen voor een andere aanpak. Op basis van een analyse van een reeks omschrijvingen en definities is geprobeerd de voornaamste aspecten en connotaties van het begrip behoeften te achterhalen. Dit leidde tot twee centrale betekenis-elementen: *het nodige* en *het tekort*.

Met deze invulling van het nodige en het tekort als dimensies van behoeften is het eerste kernelement van de onderzoeksvraag vastgelegd. Bij de uitwerking van het tweede kernele-

ment is voortgebouwd op enkele studies van o.a. Richterich (1971, 1972). Richterich stelde voor de behoeften aan moderne vreemde talen te onderzoeken door mogelijke vreemde-talen-gebruikers de kenmerken van de situaties te laten aangeven waarin ze de vreemde taal willen gebruiken. Een dergelijke aanpak, die aansluit bij de zogeheten notioneel-functionele benadering in het talenonderwijs, biedt het grote voordeel, dat men het taalgebruik kan beschrijven op een manier die ook voor niet-taalspecialisten toegankelijk is.

De volgende stap op weg naar een operationalisatie was natuurlijk het vinden van een ordeningskader, waaraan de kenmerken van de taalgebruikssituatie ontleend kunnen worden. Zo'n kader werd gevonden bij Jakobson (1960). Jakobson geeft een model van de taalgebruikssituatie, waarin hij deze beschrijft als een samenstel van verschillende componenten zoals richting (productief versus receptief taalgebruik), kanaal (mondeling versus schriftelijk taalgebruik), onderwerp (specialistisch versus niet-specialistisch taalgebruik) etc. Aan de hand van de componenten van dit model is een lijst van 24 taalgebruikssituaties opgesteld. Er is geprobeerd in deze lijst een zo gevarieerd en volledig mogelijk beeld te geven van de verschillende situaties waarin een Nederlander zijn vreemde-talenkennis kan gebruiken.

De voor het onderzoek kardinale vraag naar behoeften aan moderne vreemde talen kan op basis van het voorafgaande – het onderscheid in het nodige en het tekort en de introductie van het model van de taalgebruikssituatie – geoperationaliseerd worden. Wat nodig is aan moderne vreemde talen wordt gemeten door relevante respondentgroepen de lijst van taalgebruikssituaties te laten beoordelen naar de mate van voorkomen. Wanneer bekend is met welke frequentie respondenten geconfronteerd met deze of gene taalgebruikssituatie, kan hieruit worden afgeleid wat ze nodig hebben aan kennis van moderne talen.

Om de tekorten in talenkennis op te sporen, dat wil zeggen de discrepantie tussen de vreemde-talenkennis die nodig is en die men heeft, is een tussenstap nodig. Daarvoor is het nodig te weten in hoeverre men het Frans, Duits en Engels beheerst. Er is daarom gevraagd bij 24 taalgebruikssituaties niet alleen aan te geven hoe vaak elke situatie voorkomt, maar ook of men het Frans, Duits en Engels voldoende beheerst om zich in die situatie te kunnen redden.

Van een tekort in de taalbeheersing ten aanzien van een bepaalde situatie is eerst sprake, wanneer een respondent aangeeft dat 1. die situatie in zijn of haar geval wel eens voorkomt en 2. hij of zij die situatie niet of alleen met erg veel moeite aankan.

Met deze operationalisatie van behoeften aan moderne vreemde talen als kern van het onderzoeksinstrumentarium zijn een drietal grootschalige surveys gehouden: een onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten, een onderzoek onder stafleden en studenten van het wetenschappelijk onderwijs en een onderzoek onder leerlingen en oud-leerlingen uit het voortgezet onderwijs⁶. De beide eerste studies worden alleen in vogelvlucht besproken. Aan het laatste onderzoek wordt een meer uitgebreide samenvatting gewijd.

4 Behoeften aan moderne vreemde talen bij bedrijven en overheidsdiensten

Een niet onbelangrijk deel van de argumenten die men voor talenonderwijs pleegt aan te halen, is erg praktisch en utilitair van aard: relevantie van talenkennis voor het economisch verkeer, voor de opvang van de stroom toeristen die Nederland bezoekt, voor politici en ambtenaren die betrokken zijn bij internationale contacten. Dit soort pragmatische, op het directe economische nut gerichte argumenten voor talenonderwijs heeft zijn sporen nagelaten in de onderzoeksopzet. Een van de deelstudies die zijn uitgevoerd, was gericht op de behoeften aan talenkennis in het bedrijfsleven en bij de overheid.

De uitvoering van het onderzoek is in twee fasen verlopen. Eerst zijn bedrijven en overheidsdiensten als geheel object van onderzoek geweest. Vervolgens zijn de vreemde-talengebruikers zelf benaderd.

Voor het peilen van de behoeften aan moderne vreemde talen is een schriftelijke vragenlijst verstuurd naar 2.000 bedrijven (N-response bijna 40 procent) en naar 500 overheidsdiensten (N-response ruim 60 procent). De omvang van het gebruik van moderne vreemde talen blijkt groot te zijn. Voor beide respondent-categorieën ligt het percentage voor Frans rond de 50. Voor Duits en Engels is dat ruim 60 procent. Wanneer we kijken naar de frequentie van het taalgebruik, worden in het bedrijfsleven moderne vreemde talen veelvuldiger ge-

bruikt dan bij de overheid. Het Duits komt in het bedrijfsleven in het algemeen iets vaker voor dan het Engels. Bij de overheid vinden we het omgekeerde. De frequentie van het gebruik van het Frans is aanzienlijk lager.

Aan het begrip behoeften aan moderne vreemde talen is naast de dimensie 'gebruik van talen' nog een tweede dimensie onderscheiden, namelijk 'tekorten in talenkennis'. Bij de bedrijven en overheidsdiensten waar vreemde talen worden gebruikt, zijn er nogal wat die de vraag of er zich taalproblemen voordoen, bevestigend antwoorden. Driekwart van de bedrijven en bijna twee derde van de overheidsdiensten waar Frans wordt gebruikt, signaleren problemen met het gebruik van die taal. Moeilijkheden bij het gebruik van Duits en Engels doen zich voor bij ruim een derde van de bedrijven en overheidsdiensten, waar die talen wel eens nodig zijn. Voor alle drie de talen blijkt het produktieve taalgebruik, het schrijven en spreken, het vaakst problemen op te leveren. Wat de receptieve vaardigheden betreft, geeft het verstaan vooral bij Frans vaker moeilijkheden dan het lezen.

In een tweede fase van het onderzoek zijn medewerkers van bedrijven en overheidsdiensten die zelf in hun werk vreemde talen gebruiken, mondeling ondervraagd over hun behoeften aan moderne vreemde talen (N-totaal is 434 met een response van ruim 90%). Het gebruik van de moderne vreemde talen blijkt ook op het niveau van de individuele medewerkers omvangrijk te zijn: met name Duits en Engels en in mindere mate Frans. Naar knelpunten in het gebruik van moderne vreemde talen is er een omgekeerd beeld. Onder de gebruikers van Frans worden nogal wat tekorten in talenkennis aangetroffen. Bij Duits en Engels komt dat veel minder voor.

5 Behoeften aan moderne vreemde talen bij stafleden en studenten in het wetenschappelijk onderwijs

Voor wie wetenschappelijk onderzoek wil doen of wetenschappelijk onderwijs wil volgen, is kennis van moderne vreemde talen onontbeerlijk. De belangrijke rol die talenkennis op dit terrein speelt, was aanleiding om in het behoeftenonderzoek een aparte plaats in te ruimen voor wetenschappelijk onderwijs en onderzoek.

Voor het onderzoek zijn allereerst stafleden benaderd (736 wetenschappelijk medewerkers en 208 kroondocenten). Bijna alle stafleden (N-response was ruim 50%) hebben in een of meer situaties wel eens met Frans, Duits en Engels te maken. Engels komt daarbij op de eerste plaats, gevolgd door Duits en dan Frans. De volgorde van meest gebruikte vaardigheden is: lezen, verstaan, spreken en schrijven. Aan de stafleden is ook gevraagd of hun kennisniveau toereikend was om zich in deze situaties zonder al te veel moeite te kunnen redden. Grote groepen stafleden met tekorten komen vooral voor bij Frans; bij Duits weinig en bij Engels vrijwel niet.

De literatuur die stafleden zelf lezen is voor meer dan de helft Engelstalig. Een kwart van de gebruikte literatuur is Nederlands. Het aandeel van Duits en Frans bedraagt met grote variaties over de verschillende studierichtingen 12 en 7 procent.

Van de literatuur die stafleden opgeven aan hun studenten is ruim de helft Engels, bijna een derde Nederlands, 11% Duits en 4% Frans. Over de talenkennis van de studenten maakt men zich weinig illusies. Veel stafleden zijn over de kennis die de studenten hebben van het Frans en het Duits zeer pessimistisch en vinden dat die steeds meer afneemt. De kennis die de studenten hebben van het Engels wordt overwegend positief beoordeeld.

Paralleel aan het onderzoek onder stafleden zijn ook studenten benaderd (N=1918 met een responsepercentage van 63%). Ook bij de studenten wordt een duidelijk verschil tussen de drie talen in de omvang van het gebruik gevonden. Ook hier is de volgorde Engels, Duits en Frans. Het gebruik is bij de studenten minder omvangrijk dan bij de stafleden. De meest voorkomende taalgebruikssituaties zijn dezelfde als bij de stafleden. Het gebruik van de moderne vreemde talen is niet zonder problemen. Grote groepen studenten kampen met tekorten in talenkennis bij het Frans bij zeer veel situaties; bij Duits komt dit weinig voor en bij Engels nauwelijks.

Van de literatuur die men bij de studie gebruikt, is over alle wetenschapsrichtingen heen ongeveer de helft Nederlands, 35% Engels, 10% Duits en 3% Frans.

6 *Behoeften aan moderne vreemde talen bij leerlingen en oud-leerlingen uit het voortgezet onderwijs*

Als laatste deel in het drieluik is een onderzoek gehouden onder leerlingen en oud-leerlingen van scholen in het voortgezet onderwijs. Na een beschrijving van de opzet van het onderzoek worden de belangrijkste resultaten besproken.

6.1 *Opzet van het onderzoek*

Als aanvulling op de twee studies, die in de voorafgaande paragrafen zijn samengevat, is een onderzoek gehouden waarbij de institutie onderwijs centraal staat en wel een onderzoek onder leerlingen en oud-leerlingen van een aantal schooltypen uit het voortgezet onderwijs. De keuze van het onderwijs en daarbinnen van schooltypen als invalshoek berust op verschillende overwegingen: in onderwijskringen verwacht men van het behoeftenonderzoek informatie die is toegesneden op bepaalde schooltypen. Vragen als welke moderne vreemde talen moeten worden onderwezen, welke omvang moet dat talenonderwijs hebben, moet dit talenaanbod identiek zijn voor alle schoolsoorten, vereisen een antwoord dat is toegespitst op specifieke schooltypen. Een ander argument is gelegen in de overweging dat scholing in het gebruik van moderne vreemde talen grotendeels voor rekening komt van het onderwijs. In een onderzoek naar taalbehoeften ligt het voor de hand niet alleen aandacht te besteden aan de vraagkant, maar ook aan de aanbodzijde.

De centrale vraag naar behoeften aan moderne vreemde talen is, zoals gezegd, uitgewerkt in een lijst van taalgebruikssituaties, die beoordeeld worden naar de mate van voorkomen en het beheersingsniveau. De hoofdvraag van dit onderzoek kan nu als volgt omschreven worden: *met welke taalgebruikssituaties voor Frans, Duits en Engels verwachten de leerlingen na hun eindexamen geconfronteerd te worden en achten zij zich wat kennisniveau betreft hiervoor voldoende toegerust?* Mutatis mutandis wordt bij de oud-leerlingen gevraagd naar ervaringen. Deze hoofdvraag is vervolgens in een viertal subvragen uiteengelegd: de grootte of de omvang van de groep gebruikers, de frequentie van het taalgebruik, het soort of type taalgebruik en de tekorten in talenkennis.

Aan het onderzoek is deelgenomen door leerlingen en oud-leerlingen van zestien schoolty-

pen, behorend tot het algemeen voortgezet onderwijs (mavo, havo, vwo), het technisch onderwijs (lts, mts, hts), het economisch-administratief onderwijs (leao, meao, heao), het huishoud- en nijverheidsonderwijs (lhno, mhno, hhno), de docentenopleiding (klos en pa) en het sociaal-pedagogisch onderwijs (mspo en hspo). Bij de keuze van schooltypen is onder meer rekening gehouden met spreiding naar onderwijssectoren, naar onderwijsniveau en naar de omvang van het vreemde-talenonderwijs.

In het leerlingenonderzoek zijn uitsluitend leerlingen uit het hoogste leerjaar vertegenwoordigd. In totaal zijn 3.040 leerlingen via een schriftelijke vragenlijst benaderd.

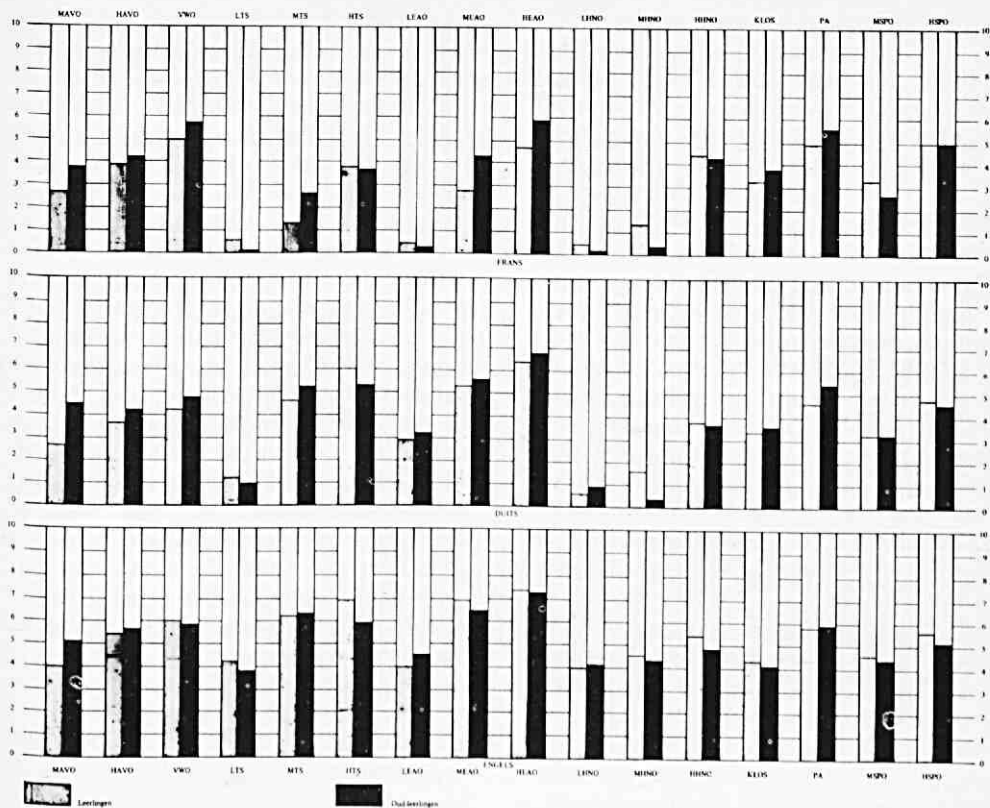
Voor het onderzoek onder oud-leerlingen zijn per schooltype 15 scholen aangeschreven om adressen beschikbaar te stellen van oud-leerlingen die omstreeks 1960 of 1970 hun eindexamen hadden afgelegd. Na het ontvangen en actualiseren van de adressen werden 2.654 vragenlijsten verstuurd. De response bedroeg ongeveer 75 procent.

6.2 *De resultaten van het onderzoek*

6.2.1 *Ervaringen van leerlingen en oud-leerlingen met vreemde-talenonderwijs*

Voor de interpretatie van de gegevens over de behoeften aan moderne vreemde talen is het wenselijk enig zicht te hebben op het vreemde-talenonderwijs dat leerlingen en oud-leerlingen hebben gehad.

Het aanbod aan Frans, Duits en Engels is sterk verschillend per schooltype. Frans wordt gegeven op alle avo-scholen, op alle scholen voor heao en vrijwel alle scholen voor meao. Waar Frans gegeven wordt, is het vrijwel steeds een examenvak, maar geen enkele school stelt het als examenonderdeel verplicht. Het verspreidingsgebied van het Duits is ruimer: alle avo-scholen, alle scholen voor economisch-administratief onderwijs, de meeste technische scholen en een klein deel van de lhno-scholen. Duits is vrijwel steeds een facultatief examenvak. Engels is in het voortgezet onderwijs de meest onderwezen moderne vreemde taal. Het wordt gegeven op alle scholen voor avo, voor technisch onderwijs, economisch-administratief onderwijs, alle lhno- en mhno-scholen en een klein deel van de hhno-scholen. Anders dan Duits en Frans is Engels vaak een verplicht examenvak. Naast het verschillend talenaan-



Figuur 1 Totaal aantal jaren vreemde-talenonderwijs van leerlingen en oud-leerlingen na de lagere school met correcties voor dubleren (gemiddelden)

bod zijn er ook grote variaties te bespeuren in het wekelijks aantal lessen per taal dat de leerlingen over de hele cursus moeten volgen. Ook binnen een zelfde schooltype komen daar-bij forse afwijkingen voor.

Deze variatie in aanbod leidt er mede toe dat er grote verschillen voorkomen in het feitelijk *genoten vreemde-talenonderwijs*. Met als maat-staf het totaal aantal jaren vreemde-talenonder-wijs na de lagere school kan een globaal beeld geschetst worden van het genoten talenonder-wijs. Figuur 1 bevat het gemiddeld aantal jaren per taal en per schooltype. Gezien de grote verschillen tussen de schooltypen in cursus-duur, talenaanbod en deelname aan talenonder-wijs, variëren de gemiddelden nogal sterk. Het totale aantal jaren vreemde-talenonderwijs is bij de leerlingen en de oud-leerlingen het hoogst voor Engels. Vier jaar onderwijs in het Engels vormt hierbij de ondergrens. Bij Duits en vooral bij Frans is de spreiding veel groter. Duits en met name Frans moeten met veel lagere gemiddelden genoeg nemen.

6.2.2 De omvang van het taalgebruik

Voor het registreren van het gebruik van mo-derne vreemde talen kunnen verschillende ma-ten worden gehanteerd. Een voor de hand liggende indicatie is de grootte of de omvang van de groep taalgebruikers. Om het taalge-bruik naar grootte van de groep respondenten te karakteriseren, voeren we de term *taalge-bruiksprofiel* in. Het taalgebruiksprofiel is de verzameling van situaties die bij een groep res-pondenten van een bepaalde grootte voorkom-en. Afhankelijk van de grootte van de groep ge-bruikers is er een onderscheid naar een min-derheidsprofiel (situaties, voorkomend bij 25 tot 50%), doorsnee-profiel (situaties, voorkomend bij 50 tot 75%) en meerderheidsprofiel (situaties, voorkomend bij meer dan 75%).

Bij wijze van voorbeeld is het profiel van de taalgebruikssituaties voor Engels voor de oud-leerlingen opgenomen (zie Tabel 2). Engels is voor de oud-leerlingen, maar ook voor de leer-lingen, de meest gebruikte moderne vreemde taal. Bij de oud-leerlingen van bijna alle

Tabel 2 *Profiel van de taalgebruikssituaties voor Engels: het minderheidsprofiel (25 tot 50 procent van de oud-leerlingen: +), het doorsnee-profiel (50 tot 75 procent van de oud-leerlingen: ++) en het meerderheidsprofiel (meer dan 75 procent van de oud-leerlingen: +++)*

oud-leerlingen	Marvo	Havo	Vwo	Lis	Mts	Hts	Leao	Meao	Heao	Lhno	Mhno	Hhno	Klos	Pa	Mpo	Hpo
percentage response	97	99	97	77	96	99	93	97	97	86	83	93	95	96	94	98
VRIJE TIJD, HOBBY, VAKANTIE																
1. Lichte lectuur in het Engels lezen (b.v. strips, geïllustreerde bladen, detectives)	+++	+++	+++	+	++	+++	++	+++	+++	++	++	+++	+++	+++	+++	+++
2. Een korte zakelijke brief in het Engels schrijven in verband met b.v. vakantie of hobby	+	++	++	+	++	++	+	++	++	+	+	+	+	+	++	+
3. Een persoonlijke brief in het Engels schrijven (aan kennissen, familie)	+	+	++	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	++
4. Mondeling een eenvoudige inlichting in het Engels geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	+++	++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
5. Een film of t.v.-programma in het Engels volgen zonder op de ondertitels te letten	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++	+++
6. Luisteren naar radioprogramma's waarbij het begrijpen van de Engelse tekst een rol speelt	++	+++	+++	++	+++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++	++
7. Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. in het Engels lezen	++	+++	+++	-	+	++	+	++	++	+	+	+	+	++	++	++
8. In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het Engels voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby	++	++	++	+	++	++	+	++	++	+	++	++	++	++	++	+++
WERK																
9. Een korte, informatieve tekst in het Engels lezen b.v. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram	++	+++	+++	++	+++	+++	++	+++	+++	++	++	+++	++	++	++	+++
10. Engels sprekende gasten ontvangen, rondleiden e.d.	+	+	++	-	+	++	+	++	++	-	-	-	+	+	+	++
11. In het Engels telefoon aannemen en doorverbinden	+	+	+	-	+	++	+	++	++	-	+	+	-	-	-	+
12. Een zakelijk telefoongesprek voeren in het Engels	+	+	+	-	+	++	+	++	++	-	-	-	-	-	-	+
13. Zelf in het Engels een korte, zakelijke brief schrijven, een telegram opstellen of een formulier invullen	+	+	+	-	+	++	+	++	++	-	-	-	-	-	+	+
14. Mondeling een zakelijke inlichting in het Engels geven of vragen	+	++	++	+	++	+++	++	++	++	+	+	+	+	+	+	++
15. Deelnemen aan een vergadering waar Engels wordt gesproken	-	-	+	-	+	++	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+
16. Mondeling technische instructies of adviezen in het Engels geven of krijgen	+	+	++	+	++	++	-	+	++	-	-	-	-	-	-	+
STUDIE EN VERDERE ONTWIKKELING																
17. Een boek of tijdschrift in het Engels lezen over Uw eigen vak	++	+++	+++	++	+++	+++	+	++	+++	+	+	++	+	++	++	+++
18. Een boek of tijdschrift in het Engels lezen, niet over Uw eigen vak	++	++	+++	+	++	+++	+	++	++	+	+	+	+	+	++	++
19. Zelf in het Engels een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven	-	+	+	-	+	+	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-
20. Een tekst in het Engels harop voorlezen b.v. lezing	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-
21. Een lezing in het Engels volgen	+	+	++	+	+	++	+	+	++	+	-	-	-	-	-	+
22. Deelnemen aan een groepsdiskussie in het Engels over Uw eigen vak	-	+	+	-	+	++	-	+	+	-	-	-	-	-	-	+
23. Deelnemen aan een cursus (geen talenkursus) die in het Engels gegeven wordt	-	-	+	-	-	+	-	-	+	-	-	-	-	-	-	-
24. Een gesprek in het Engels voeren met een studie- of vakgenoot	+	+	++	+	+	++	+	+	+	+	-	-	-	-	+	+
gemiddeld aantal situaties	11	12	15	10	12	16	10	12	14	9	8	9	8	9	10	13

schooltypen komen meerderheidsprofielen voor, d.w.z. situaties die door meer dan 75% van de oud-leerlingen worden genoemd. Een uitzondering vormen de drie lbo-schooltypen, waar bijna uitsluitend doorsneeprofielen worden gevonden. De omvang van het gebruik van Engels houdt verband met het onderwijsniveau en de onderwijssector van het schooltype van herkomst. Binnen de drie onderscheiden toepassingsgebieden of domeinen voor vreemdetalenkennis worden de situaties die behoren tot het domein 'vrije tijd, hobby en vakantie' vrijwel allemaal genoemd. Het gebruik van Engels blijft hier evenwel niet toe beperkt. Ook binnen de twee andere domeinen ('werk' en 'studie') komen tal van situaties voor waarmee de oud-leerlingen te maken hebben (gehad). De volgende taalgebruikssituaties treffen we in de profielen van alle schooltypen aan: 'lichte lectuur lezen' (1), 'een korte zakelijke brief schrijven in verband met vakantie of hobby' (2), 'mondeling een eenvoudige inlichting geven of vragen' (4), 'een film of t.v.-programma volgen' (5), 'luisteren naar een radioprogramma' (6), 'in kleine kring een gesprek voeren' (8), 'een korte, informatieve tekst lezen' (9), 'mondeling een zakelijke inlichting geven of krijgen' (14) en 'een boek of tijdschrift lezen, al dan niet over het eigen vak' (17 en 18). Minder dominant, maar eveneens op vrijwel alle schooltypen genoemd, zijn: 'een persoonlijke brief schrijven' (3), 'een roman of boek lezen' (7). Met deze gemeenschappelijke kern zijn de gebruiksprofielen voor lts, lhno, mhno, lhno, klos, pa, mspo en hspo in hoofdlijnen aangegeven. Voor mavo, havo, vwo, lts mts, hts, leao, meao en heao, hhno, pa en hspo moet deze reeks nog worden aangevuld met situaties uit het domein 'werk' en het domein 'studie en ontwikkeling'.

Een dergelijke detailbeschrijving is mogelijk voor alle drie de moderne vreemde talen en voor beide groepen van respondenten. Wat is nu de grote lijn in de resultaten?

- de omvang van het taalgebruik verschilt voor de drie talen. Engels wordt door de grootste groep gebruikt met soms op zeer geringe afstand Duits, terwijl Frans aanmerkelijk minder wordt genoemd;
- de omvang van de groep die Frans, Duits of Engels gebruikt, neemt toe met het onderwijsniveau;
- zwaartepunten voor het gebruik van moderne vreemde talen zijn het technisch on-

derwijs en het economisch-administratief onderwijs;

- de gebruiksprofielen voor de drie moderne vreemde talen vertonen voornamelijk relatieve verschillen: de situaties die voor Frans genoemd worden, keren terug in de profielen voor Duits en Engels;
- de gebruiksprofielen van leerlingen en oud-leerlingen ontlopen elkaar niet veel. Oud-leerlingen noemen dezelfde situaties als de leerlingen, zij het dat de gebruikservaringen van de oud-leerlingen meestal op een wat lager niveau liggen dan de verwachtingen van de leerlingen;
- het merendeel van de relevante taalgebruikssituaties is afkomstig uit het domein 'vrije tijd, hobby en vakantie'. Voor het Engels en Duits worden ook gebruikservaringen vermeld binnen de domeinen 'werk' en 'studie en verdere ontwikkeling'.

6.2.3 *De frequentie van het taalgebruik*

Een tweede invalshoek om het taalgebruik te beschrijven wordt geboden door de frequentie waarmee de 24 onderscheiden taalgebruikssituaties voorkomen: komt nooit voor, eens of enkele malen per jaar, eens per week of meer, etc.

De belangrijkste conclusie uit de analyse naar de frequentie van het taalgebruik komt in grote lijnen overeen voor leerlingen en oud-leerlingen. Op de meeste schooltypen is Engels de taal waarmee de leerlingen en de oud-leerlingen het meest frequent te maken hebben. Voor de oud-leerlingen van sommige schooltypen, met name in het beroepsonderwijs, is Duits nog belangrijker dan Engels. Voor Frans worden relatief gezien de laagste frequenties gevonden.

6.2.4 *De aard van het taalgebruik*

In de lijst van taalgebruikssituaties is elke situatie karakteristiek voor een bepaalde vorm van taalgebruik. Bepaalde kenmerken – bijvoorbeeld het gegeven dat er van mondeling taalgebruik sprake is – komen in verschillende situaties terug. Men kan nu de situaties die dit kenmerk delen, als groep bekijken en vaststellen wat het aandeel is van bijvoorbeeld het mondelinge taalgebruik binnen het totale gebruik van een vreemde taal. Dergelijke verhoudingsmaten of indices zijn berekend voor onder meer mondeling taalgebruik, gespreksvaardigheid, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid en beroepsmatig taalgebruik. Enkele saillante resultaten zijn:

- blijkens de ervaringen van de oud-leerlingen hebben de indices voor de drie talen een verschillende waarde;
- de index mondeling taalgebruik heeft voor Frans en Duits hogere waarden dan voor Engels (circa 0.60). Naarmate het onderwijsniveau van de school van herkomst hoger is, daalt de waarde van deze index;
- de index gespreksvaardigheid neemt de hoogste waarden aan voor het Frans (circa 0.42). Duits blijft achter met indexwaarden van circa 0.35. Engels scoort nog iets lager;
- de waarden van de index schrijfvaardigheid schommelen rondom de 0.10, die van de index leesvaardigheid rond de 0.35. Naarmate de leerlingen en de oud-leerlingen afkomstig zijn van schooltypen met een hoger onderwijsniveau, wordt het aandeel van leesvaardigheid groter;
- de index beroepsmatig taalgebruik heeft een algemeen gemiddelde van ongeveer 0.40. De hoogste waarden vinden we bij Engels. Ook hier bestaat er een positief verband met onderwijsniveau.

6.2.5 Tekorten in talenkennis

Het gebruik van moderne vreemde talen geeft niet zelden aanleiding tot problemen. In de omschrijving en operationalisatie van behoeften aan moderne vreemde talen is deze dimensie van een ontoereikende talenkennis ook nadrukkelijk opgenomen. Er is sprake van een tekort aan talenkennis wanneer respondenten aangeven wel geconfronteerd te zijn met deze of gene taalgebruikssituaties, maar hun eigen kennisniveau daarbij inschatten als 'niet aankunnen' of 'slechts met heel erg veel moeite'.

Bij de analyse naar de tekorten in talenkennis zijn eerst die taalgebruikssituaties getraceerd die als het meest problematisch worden aangeduid door de leerlingen en de oud-leerlingen. Vervolgens is gekeken naar het aantal situaties dat moeilijkheden oplevert. De analyse naar tekorten in talenkennis leerde onder meer:

- de meeste problemen in talenkennis doen zich voor bij het Frans. Vrijwel alle leerlingen en oud-leerlingen die met het Frans in aanraking komen, verwachten of ervaren daarbij moeilijkheden;
- de groep leerlingen en oud-leerlingen die problemen heeft met het gebruik van Duits en Engels, is over het algemeen kleiner dan bij het Frans. Wanneer men rekening houdt

- met het feit dat de leerlingen en de oud-leerlingen vaker met Duits en Engels te maken hebben dan met Frans, is het beeld voor Duits en Engels aanzienlijk gunstiger;
- de omvang van de tekorten in talenkennis is duidelijk gerelateerd aan het onderwijsniveau van het schooltype van herkomst. De tekorten in talenkennis nemen af naarmate het onderwijsniveau stijgt.

6.2.6 Factoren die van belang zijn voor het gebruik van moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis

Gegeven de variatie aan taalbehoeften, kan men zich afvragen of het gebruik van moderne vreemde talen en de tekorten in talenkennis wellicht systematisch corresponderen met bepaalde andere variabelen. Men tracht dan antwoord te geven op de vraag: zijn de gevonden behoeften aan moderne vreemde talen te specificeren naar kenmerken als leeftijd en sekse van de gebruikers, het onderwijsniveau en de onderwijssector van het schooltype van herkomst, het genoten vreemde-talenonderwijs, etc.

Een dergelijke nuancering of 'verklaring' van de behoeften aan moderne vreemde talen blijkt slechts beperkt mogelijk. Via redundantie-analyses (een variant op canonische correlatie-analyse) en multiple regressie-analyses werd de samenhang nagegaan tussen de behoeften aan moderne vreemde talen (omvang, frequentie en aard van het taalgebruik en tekorten in talenkennis) en 'voorspellende' variabelen als sekse, leeftijd, onderwijsniveau, onderwijssector, aantal jaren vreemde-talenonderwijs, soort vervolgopleiding, latere werksituatie, enz. In termen van verklaarde variantie zijn voor alle drie de moderne vreemde talen percentages van circa 15 procent gevonden. De belangrijkste voorspellende variabele was daarbij steeds het aantal jaren genoten vreemde-talenonderwijs: naarmate leerlingen en oud-leerlingen langer onderwijs in een bepaalde taal hebben gevolgd, maken ze er relatief meer gebruik van en worden dan ook niet of nauwelijks gehinderd door een tekort aan taalbeheersing.

7 Epiloog

Het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen is inmiddels al weer drie jaar geleden afgesloten. Menigeen zal zich afvragen

wat nu de uiteindelijke opbrengst is geweest van dit omvangrijke project.

Een uitputtende beantwoording van deze vraag is niet alleen moeilijk, maar ook bijna onmogelijk. De verbindingslijnen tussen onderzoek enerzijds en anderzijds wetenschappelijk forum, onderwijsbeleid en onderwijspraktijk, zijn nu eenmaal moeilijk te traceren (Brus, 1981). Desondanks willen we enkele aspecten niet onvermeld laten.

De presentatie van de onderzoeksresultaten kreeg een zeer forse publiciteit. Deze aandacht was mede het gevolg van het verstandige besluit van de SVO om de disseminatie van de onderzoeksresultaten nadrukkelijk te ondersteunen door de onderzoekers de gelegenheid te bieden artikelen en brochures te schrijven en voordrachten te verzorgen. Meer dan 30 bijdragen was de oogst.

Ook in kringen van het wetenschappelijk forum vond het behoeftenonderzoek weerklank. Vermeldenswaard is bijvoorbeeld het nog in uitvoering zijnde replicatie-onderzoek in België (Verdoordt, Engels, Verhelst en Tistaert). In eigen land werd het onderzoek onder meer besproken door Berting (1978) en Dronkers (1981). Naast waardering viel er uiteraard ook kritiek te beluisteren. Deze kritiek richtte zich vooral op het ontbreken van concrete beleidsaanbevelingen. Zo stelt Dronkers vast dat de conclusies wel erg dicht blijven bij de inhoudelijke resultaten van het onderzoek. Berting vraagt zich zelfs af of de 'vele noten' überhaupt wel kunnen leiden tot een samenhangende melodie voor beleid en veld. De relatie tussen onderzoek en beleid is uiteraard geen onbekend probleem. Tijdens de uitvoering van het onderzoek en met name ten tijde van de rapportage was de verleiding groot om de ogenschijnlijk eenvoudige en snelle overstap te maken van onderzoeksresultaten naar beleidsaanbevelingen. Mede door toedoen van de begeleidingscommissie voor dit onderzoek, die was samengesteld uit leden van de vroegere Commissie Modernisering Leerplan Moderne Vreemde talen en de Leerplan Commissies Spaans en Russisch, is nadrukkelijk afstand genomen van een dergelijke simplificatie. Afgezien van een meer principiële terughoudendheid ten aanzien van het formuleren van beleidsaanbevelingen, is het naar de mening van de onderzoekers niet verantwoord om op de resultaten van het behoeftenonderzoek rechtstreeks een onderwijsbeleid te funderen. Bij beslissingen over de

opzet en de inrichting van het vreemde-talenonderwijs zijn meer argumenten in het geding dan de gevonden behoeften. Bij beleidsbeslissingen ten aanzien van het moderne vreemde-talenonderwijs zijn ook overwegingen als de maximale leerlast, de aanwezige ruimte voor moderne vreemde talen in het landelijk onderwijsleerplan, de longitudinale leerstofplanning, het beschikbaar docentenpotentieel e.d. van belang. Met name Van Els (1978, Bongaerts en Van Els, 1979) heeft nadrukkelijk gewezen op de lange weg die gegaan moet worden bij de omzetting van onderzoeksresultaten in beleidsaanbevelingen.

De al eerder genoemde begeleidingscommissie, die momenteel vanuit de SLO wordt ondersteund, heeft inmiddels de uitwerking van beleidsaanbevelingen ter hand genomen en daarover een nota gepubliceerd (Smit, 1980). In deze nota worden o.a. concrete uitspraken gedaan over het aantal talen in de brugklasperiode, de omvang van het talenonderwijs in de eerste cyclus, de positie van talen in de examenpakketten, minimum eisen aan vreemde-talenkennis (het zogenoemde minimum-communicatieniveau), eventuele varianten voor de exameneisen, etc. Bovendien worden in deze nota aanbevelingen gedaan voor een nieuwe opzet van het leerplan moderne vreemde talen, de zogeheten autonome structuur. Het concept van de autonome structuur is inmiddels al weer verder uitgewerkt op een conferentie van deskundigen in Ede op 19 en 20 november 1981. 'Een autonome structuur is een deel van een leerplan waarin doelstellingen voor het vreemde-talenonderwijs in zodanige termen geformuleerd worden dat deze in principe taalonafhankelijk en schooltype-onafhankelijk zijn' (Van Els en Slagter, 1981, p. III). Deze nieuwe opzet voor het vreemde-talenonderwijs is een aardige illustratie van wat men allemaal kan rekenen tot de impact van onderzoek.

Noten

1. De actualiteit van ons onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen is hier geïllustreerd aan de hand van de brugklastabel. Een soortgelijke beschrijving zou kunnen plaatsvinden aan de hand van de discussies over de omvang van de examenpakketten en het aandeel van de moderne vreemde talen daarbinnen.
2. Bij deze 'oplossing' is duidelijk gekozen voor 'avovering' van het lbo. De avo-tabel is opgelegd aan

- het lbo. Dat het lbo hier weinig waardering voor kan opbrengen laat zich raden. Al in 1976 peilden we de mening van een aantal lbo-schooltypen over de wenselijkheid van onderwijs in het Frans, het Duits en het Engels. Een grote meerderheid van de lbo-scholen was toen al tegenstander van invoering van het Frans. Vermeldenswaard is ook de mening van een groep experts die in 1980 een beleidsnota uitbrachten met suggesties voor het vreemde-talenonderwijs in Nederland. Hun aanbeveling voor de ongedeelde brugperiode luidde: 'twee, met name genoemde voorgeschreven talen waarbij men er rekening mee moet houden dat voor een niet gering deel van de leerlingen, ook onder de gunstige omstandigheden, het leren van twee moderne vreemde talen gewoon te veel van het goede is' (Smit, 1980 p. 93).
3. Een dergelijke vergelijking wordt onder meer bemoeilijkt door de vermindering van het aantal lesweken en de reductie van het aantal lessen per week.
 4. In het onderwijsbestel van vóór de mammoetwet was voor de rijksscholen exact voorgeschreven hoeveel uren les de leerlingen per leerjaar in welke vakken moesten krijgen. De overige scholen volgden veelal deze tabellen. In de WVO werd alleen de minimumtabel, maar dan wel voor alle scholen, verplicht gesteld. Met deze minimumtabel zijn de besteding van de lessen, de potentiële onderwijstijd en de in die tijd te realiseren eindtermen grotendeels vastgelegd. Bij deze op zichzelf evidente conclusie willen we twee kanttekeningen plaatsen: scholen kunnen de lessen die boven de minimumtabel uitgaan, nadrukkelijk aan bepaalde vakken toewijzen, zodat bij gelijkblijvende examenprogramma's de beschikbare onderwijstijd per vak van school tot school varieert; de overheid zou bij de opstelling van exameneisen en -normen de relatie met de minimumtabel nadrukkelijker kunnen verdisconteren. In de praktijk van bijvoorbeeld het Mavoproject (Claessen, 1979) blijkt dat lang niet altijd te gebeuren.
 5. Het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen is uiteindelijk door de SVO zelf bekostigd (SVO-project 0249-C).
 6. De uitvoering van deze drie surveys was in handen van A. M. van Galen, M. M. B. Oud-de Glas en J. F. M. Claessen. Van elke studie is een ITS-rapport verkrijgbaar, terwijl in de SVO-reeks bij de Staatsuitgeverij samenvattingen zijn verschenen (SVO-reeks nr. 18, 19 en 20).

Literatuur

- Ackermans, J. P. et al., De moderne vreemde talen in het voortgezet onderwijs. Discussienota ten dienste van het onderwijskundig overleg te Lochem. *R.K.-Mavoblad*, 1971, nr. 10, 431-442.
- Berting, J., Het onderzoek naar de behoeften aan

- moderne vreemde talen: veel noten, weinig muziek. *Levende Talen*, 1978, nr. 335, 462-470.
- Bongaerts, Th. C. G. en T. J. M. van Els, Behoeften aan vreemde talen en vreemde-talenonderwijsbeleid. In: Matter (red.): *Taalpolitieke kwesties in Nederland*, toegepaste taalwetenschap in artikelen, nr. 6, handelingen van de Anëla-studiedag op 24 maart 1979 in Eindhoven. Amsterdam, 1979, 63-82.
- Brus, B. Th., 'Kleren voor een keizer'. *T.O.R.*, 1981, 6, 3-15.
- Claessen, J. F. M., De keuze van de moderne vreemde talen als examenvak, deel I en II. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 13-21 en 1976, 53, 67-79.
- Claessen, J. F. M., A. M. van Galen en M. M. B. Oud-de Glas, *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder leerlingen, oud-leerlingen en scholen*. I.T.S., Nijmegen: 1978 a.
- Claessen, J. F. M., A. M. van Galen en M. M. B. Oud-de Glas, *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder stafleden en studenten van het wetenschappelijk onderwijs*. I.T.S., Nijmegen: 1978 b.
- Claessen, J. F. M., A. M. van Galen en M. M. B. Oud-de Glas, *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten*. I.T.S., Nijmegen: 1978 c.
- Claessen, J., Lbo-c, mavo-3, mavo-4 en het mavo-project. *Director*, 1979, nr. 124, 476-478.
- Claessen, J. F. M., *Moderne vreemde talen uit balans*, een onderzoek naar behoeften aan moderne vreemde talen in relatie tot het vreemde-talenonderwijs (diss.). Den Haag: 1980.
- Coste, D., Analyse des besoins et enseignement des langues étrangères aux adultes; à propos de quelques enquêtes et de quelques programmes didactiques. *Etude de Linguistique Appliquée*, nouvelle série, 1977, nr. 27, 51-77.
- Dronkers, J., Bespreking van 'moderne vreemde talen uit balans'. *Mens en Maatschappij*, 1981, nr. 1, 101-102.
- Eggermont, J. L., Enquête urenvermindering Frans 1972. *Levende Talen*, 1977, nr. 299, 396-403.
- Els, T. J. M. van, *From foreign language needs to educational policy*. Aila-congres. Montreal: 1978.
- Els, T. J. M. van, en P. J. Slagter, *Een autonome structuur voor het vreemde-talenonderwijs*. Bijdragen tot de ontwikkeling van taalvaardigheidsdoelstellingen voor het Nederlandse vto. Enschede: 1981.
- Giesbers, J. H. G. I., Leren aan schoolproblemen: praktijkgerichte nascholing van docenten, *Pedagogische Studiën*, 1978, 55, 313-320.
- Jakobson, R., Linguistics and poetics. In: Sebeok (eds). *Style in language*. Londen: 1960, 350-377.
- James, C. V., Estimating adult needs. *Cilt-reports and papers II*. Londen: 1974, 76-97.
- Oud-de Glas, M. M. B. en J. F. M. Claessen, *Het omschrijven van gebruik van moderne vreemde talen. Uitgangspunten voor een vragenlijst ten dienste*

- van onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen. I.T.S., Nijmegen: 1975.
- Pais, A en K. de Jong Ozn., *Ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs*. Tweede Kamer, zitting 1979-1980. Den Haag: 1979.
- Polman, A., *Waar gaan we heen? Kritische kanttekeningen bij de ontwikkeling van vwo en havo*. Kampen: 1975.
- Richterich, R., *Analytical classification of the categories of adults needing to learn foreign languages*. CCC/EES (71), 55. Straatsburg: 1971.
- Richterich, R., *A model for the definition of language needs of adults learning a modern language*. CCC/EES (72) 49. Straatsburg: 1972.
- Roefs, F. J., Demonstratie voor behoud Frans in de brugklas. *Weekblad*, 1975, nr. 35, 1577-1581.
- Scheen, Ph. W., *Verslag van de werkzaamheden van de commissie van advies inzake het brugklasonderwijs avo-lbo/lavo*. Den Haag: 1977.
- Smit, G., *Beleidssuggesties voor het vreemde-talenonderwijs in Nederland*, nota van de Interim Begeleidings Commissie ITS-onderzoek. Enschede: 1980.
- Toussaint-Dekker, A., Onderzoek naar de positie van het Frans in de brugklas van experimenteer-scholen. *Levende Talen*, 1975, nr. 314, 391-396.
- Trim, J. L. M., Languages for adults learners. In: Kinsella (eds), *Language teaching and linguistics:*

surveys. Londen: 1978, 101-118.

Vaste Commissie van Onderwijs en Wetenschappen, *Derde vergadering over het ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs, op 19 mei 1980*. Den Haag: 1980.

Curriculum vitae

J. Claessen (1946) studeerde na zijn gymnasiale opleiding en na een kandidaatsexamen theologie, onderwijskunde aan de Katholieke Universiteit Nijmegen. In de jaren 1972-1982 was hij werkzaam bij het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen. In deze periode werd ook het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen uitgevoerd, dat tegelijkertijd als promotie-onderwerp fungeerde. Publicaties in o.a. *Pedagogische Studiën*, *Levende Talen*, *Director*, *Katholiek Schoolblad*. Sinds 1 april 1982 als hoofd Beleidsvoorbereiding verbonden aan de Open Universiteit te Heerlen.

Adres: Open Universiteit, Valkenburgerweg 167, 6419 AT Heerlen.

Manuscript aanvaard 30-3-'82