

Onderwijs in de moderne vreemde talen, behoeften en beleid

T. A. MAAS-DE BROUWER
CITO, Arnhem

Samenvatting

Na het onderzoek van het ITS 1978 naar de behoeften aan moderne vreemde talen heeft de Interimbegeleidingscommissie ITS-onderzoek een nota gepubliceerd in 1980 waarin de ITS onderzoeksresultaten geïnterpreteerd worden ten behoeve van toekomstig beleid.

In deze nota wordt een herordening van een gedeelte van de ITS onderzoeksresultaten toegepast die leidt tot het signaleren van probleemgebieden op het gebied van gebruikskennis van de moderne vreemde talen in het huidige onderwijs.

Daarna formuleert de nota voorstellen om te komen tot een andere doelstellingsomschrijving voor de moderne vreemde talen, de zo genoemde autonome structuur. Niet duidelijk is hierbij wat de relatie is tot de eerder gesignaleerde probleemgebieden, noch tot de ITS onderzoeksresultaten in het algemeen.

De gegevens over de behoeften aan moderne vreemde talen zouden ook tot andere conclusies ten behoeve van beleid kunnen leiden. Hierbij valt te denken aan een functionele basisvorming voor alle leerlingen op die gebieden waar de behoefte het grootst is, tijdens de eerste fase van het voortgezet onderwijs. In de tweede fase zou differentiatie naar niveau en doelstelling plaats kunnen vinden in de zin van de autonome structuur.

Inleiding

In een bespreking van het ITS rapport over het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen schrijft Berting (1978): 'Hoe de onderzoeksgegevens moeten worden terugvertaald naar het beleidsniveau blijft een onduidelijke zaak' en besluit hij met het uiten van de vrees 'dat met de omvangrijke informatie waarover kan worden beschikt de veelzijdigheid en

het aantal interpretatiemogelijkheden van het probleem sterk zijn toegenomen'. Wel, in de in 1980 uitgekomen nota *Beleidssuggesties voor het vreemde-talenonderwijs in Nederland* (voortaan aan te duiden als IBI-nota) wordt geprobeerd een aantal beleidssuggesties uit de resultaten van het ITS-onderzoek af te leiden. De nota is geschreven door de Interim Begeleidingscommissie ITS onderzoek en uitgegeven door de Stichting voor de leerplanontwikkeling. De Interim Begeleidingscommissie bestaat uit leden van de voormalige Commissies Modernisering Leerplan.

De IBI-nota bestaat uit vier delen: in het eerste gedeelte wordt een overzicht gegeven van recente ontwikkelingen in het onderwijs in het algemeen en het moderne vreemde talenonderwijs in het bijzonder. Deel II draagt de titel: Vraag en aanbod, en is gewijd aan de omzetting van de gegevens van het ITS in zo genoemde probleemgebieden. In deel III komen een aantal zaken aan de orde die naast de ITS gegevens een rol moeten spelen bij het bepalen van onderwijs-beleid, en in deel IV geven de auteurs van de IBI-nota hun beleidssuggesties.

In het onderstaande zal aan de delen II en IV de meeste aandacht worden besteed, omdat zij de harde kern van de nota vormen en hierdoor misschien het meest aanleiding tot reacties geven. De opzet van het artikel is zó, dat een korte samenvatting van de verschillende delen van de IBI-nota telkens gevolgd wordt door persoonlijk commentaar.

1 IBI deel I: De voorgeschiedenis

In het eerste deel van de IBI-nota wordt een overzicht gegeven van de ontwikkeling in het moderne-vreemde-talenonderwijs. Hierbij worden zaken betrokken als de schoolstructuur die in de loop der jaren aan verandering onderhevig is geweest en de veranderde rol van de vreemde talen in onze moderne maatschappij. Wat betreft dit laatste: Op alle denkbare gebieden zijn de internationale contacten toegenomen. Hierdoor is men anders gaan denken over

de doelstellingen van het onderwijs in de moderne vreemde talen. Steeds meer komt *het kunnen functioneren in concrete situaties* als onderwijsdoel in het voortgezet onderwijs op de voorgrond te staan.

De notaschrijvers nemen zeer terecht als uitgangspunt dat onderwijs praktisch nut moet hebben. Wat is dat praktische nut? De notaschrijvers stellen: Onderwijs heeft praktisch nut wanneer het zaken aanbiedt waarmee de meerderheid van de leerlingen later iets kan doen. Wanneer we van dit uitgangspunt uitgaan rijst de vraag: Hoe komen we erachter wat de meerderheid van de leerlingen (al tijdens zijn schoolperiode of daarna) nodig heeft? In Nederland is door het ITS onderzoek gedaan om te achterhalen in welke situaties kennis van vreemde talen nodig is (Claessen 1978 a en b, 1980). In de IBI-nota wordt gebruik gemaakt van de gegevens die het ITS verzameld heeft, en wel met name van de gegevens die verzameld zijn bij oud-leerlingen. Omdat de IBI-nota nogal zwaar steunt op de gegevens van het ITS lijkt het goed een korte samenvatting te geven van het gedeelte van de ITS-studies over het taalgebruik van oud-leerlingen. In het ITS-onderzoek heeft een aantal taalgebruikssituaties als uitgangspunt gediend. Van deze taalgebruikssituaties is nagegaan:

- hoe vaak oud-leerlingen in een dergelijke situatie komen;
- wat zij precies in die situatie moeten doen;
- van welk type taalgebruik zij dan gebruik moeten maken.

In eerste instantie gaat het om een zuiver beschrijvend onderzoek. Daarnaast is echter ook gevraagd of deze oud-leerlingen kunnen aangeven of zij in deze situaties naar hun eigen smaak goed kunnen functioneren, waardoor een beschrijving tot stand is gekomen van de tekorten die de oud-leerlingen voelen wanneer zij in deze situaties komen.

In het kader van dit artikel kan worden volstaan met enkele algemene conclusies uit het ITS-onderzoek. Zo blijkt dat oud-leerlingen het meest frequent hun kennis van het Engels moeten gebruiken, in iets mindere mate die van het Duits en in nog mindere mate die van het Frans. De situaties waarin zij deze talen gebruiken zijn: *vrije tijd, hobby's en vakanties*, terwijl voor Engels en Duits ook genoemd werden: *werk en studie*. Vooral bij het beroepsmatig gebruik van vreemde talen wordt geconstateerd dat de frequentie waarin men de vreemde

taal gebruikt rechtstreeks samenhangt met het onderwijstype dat men in het voortgezet onderwijs gevolgd heeft. Naarmate men langer onderwijs in een bepaalde taal genoten heeft en een hoger niveau heeft bereikt, gebruikt men de vreemde taal vaker. Men zou kunnen stellen dat het aantal jaren genoten onderwijs fungeert als predictor voor het latere gebruik van de vreemde talen. Wanneer aan de oud-leerlingen gevraagd wordt of ze vinden dat ze in de situaties die ze tegenkomen goed functioneren dan vinden we als antwoord dat men het gevoel heeft in het algemeen bij Engels en Duits redelijk te functioneren, maar bij Frans duidelijk tekort te schieten. Overigens zijn er slechts weinig oud-leerlingen die aangeven dat zij bij Engels en Duits echt goed functioneren. Maar de tekorten zijn het duidelijkst bij Frans.

1.1 Commentaar

Het uitgangspunt dat onderwijs praktisch nut moet hebben zal door weinig mensen aangevochten worden. Wat echter wél aangevochten zou kunnen worden is de invulling die de IBI-nota aan dit 'praktisch nut' geeft.

De IBI-nota interpreteert praktisch nut als 'wat je er later mee doet'. Nu lijkt dit voor de talen een voor de hand liggende benadering, maar als we dezelfde invalshoek bij een vak als wiskunde zouden nemen dan zou blijken dat het beperkte latere gebruik geen hinderpaal is om wiskunde onder de vakken met praktisch nut te scharen. Kennelijk is er méér aan de hand wanneer we onderwijsdoelstellingen definiëren. Wanneer we de vergelijking doortrekken naar een vak als geschiedenis blijkt dat we het er snel over eens zijn dat dit gelegitimeerd wordt door een door velen gedeelde visie op het algemeen vormende aspect van ons onderwijs. 'Praktisch nut' wordt hier dus op een meer genuanceerde wijze ingevuld dan bij de moderne vreemde talen.

De algemene doelstellingen van het onderwijs worden voor de verschillende leergebieden in concretere termen vertaald, waardoor zij eenduidig operationaliseerbaar worden. Möller (1973) onderscheidt in toenemende mate van concreetheid: *Richtziele, Grobziele en Feinziele*. Nu is het niet voldoende duidelijk in welke categorie de doelstellingsfilosofie van de IBI-nota kan worden ondergebracht. Ik heb de

indruk dat er enigszins van Grobziele sprake is, maar dat deze niet voldoende systematisch worden ingevuld. Integendeel, slechts één aspect: praktisch nut in 't latere leven, van de individu uit geredeneerd, komt aan de orde. In het Handboek voor de toegepaste taalkunde (1977) worden de volgende algemene doelstellingen van het vreemde talen onderwijs opgesomd, die ik voor het gemak als Grobziele zou willen bestempelen:

1. Het ontwikkelen van de intellectuele vermogens van de leerling.
2. Het bevorderen van de culturele verrijking van de leerling door hem toegang te verschaffen tot de literatuur van de T2 (= vreemde taal).
3. Het verschaffen van een dieper inzicht in het functioneren van taal en de leerling daardoor tot een hoger niveau van vaardigheid in T1 (= moedertaal) brengen.
4. Het ontwikkelen van het vermogen T2 met begrip te lezen, zodat de leerling zich op de hoogte kan houden van wetenschappelijke, maatschappelijke en culturele ontwikkelingen.
5. Het bevorderen van de verrijking van de persoonlijkheid van de leerling door hem kennis te laten maken met andere denkwijzen, gewoonten en normen.
6. Het bij de leerling tot ontwikkeling brengen van een beter begrip van de denk- en leefgewoonten van de mensen die de T2 gebruiken om daardoor bij te dragen tot een betere internationale verstandhouding.
7. Het verruimen van de communicatie-mogelijkheden van de leerling door hem vaardigheden bij te brengen die hem in staat stellen mondeling en/of schriftelijk in contact te treden met gebruikers van een andere taal.
8. Het ontwikkelen van vaardigheden die de leerling in staat stellen gemakkelijker tot communicatie te komen met medeburgers die een T2 spreken en met langdurig in zijn land verblijvende buitenlanders.

De IBI auteurs beperken zich vrijwel tot doelstelling 7, en dan nog alléén vanuit de individu en niet vanuit de maatschappij, geredeneerd. Aan de IBI-nota ligt dus een heel specifieke (beperkte) visie op Grobziele ten grondslag. Het is duidelijk dat dit voor de verdere gedachtenontwikkeling binnen de IBI-nota consequenties zal hebben. Waarschijnlijk is het feit dat de toegepaste taalkundigen binnen de IBI de meerderheid vormen hieraan debet. Een

meer algemeen onderwijskundige inbreng ontbreekt.

2 IBI deel II: Vraag en aanbod

Zoals reeds eerder gesteld werd is bij het ITS-onderzoek uitgegaan van een aantal taalgebruikssituaties. Het is duidelijk dat met het opsommen van deze situaties nog niets gezegd is over de taalvaardigheid die men nodig heeft om in die situaties te kunnen functioneren. Ook de schrijvers van de IBI-nota signaleren dit. Daarom stellen zij voor de taalgebruikssituaties op een andere manier te ordenen. Zij kiezen daarbij dan voor een uitgangspunt vanuit de traditionele, zogenaamde viervaardigheidstheorie. In deze theorie wordt taalgebruik beschreven als bestaand uit vier componenten: luisteren, spreken, lezen, schrijven. De zojuist genoemde taalgebruikssituaties van oud-leerlingen passen niet in dit – vier componenten – schema; immers in een aantal van de genoemde taalgebruikssituaties is sprake van het voeren van een gesprek. Hierbij wordt zowel geluisterd als gesproken. De schrijvers van de IBI-nota hebben dan ook een soort vijfde vaardigheid moeten onderscheiden die zij aangeven als 'gesprek voeren'.

Bij de verdere interpretatie van de ITS-gegevens wordt deze indeling in 5 vaardigheden gevolgd en worden de meer op de beschrijving van de concrete taalgebruikssituatie gerichte beschrijvingen van het ITS-rapport zoals *vrije tijd* en *werk* hieraan ondergeschikt gemaakt, zoals in Tabel 4 zichtbaar wordt.

Nadat de taalgebruikssituaties van het ITS op deze wijze in vaardigheidsgebieden zijn samengevoegd, is door de schrijvers van de IBI-nota per vaardigheid een indeling gemaakt naar de moeilijkheidsgraad van de verschillende taalgebruikssituaties waarin deze vaardigheid gebruikt wordt. Hierbij is geen gebruik gemaakt van de in het ITS-onderzoek geconstateerde tekorten, doch heeft men een meer intuïtieve benadering gehanteerd. De schrijvers van de IBI-nota hebben op basis van hun ervaring met en kennis van het vreemde-talenonderwijs aangegeven wat de rangorde naar moeilijkheid is van het functioneren in de verschillende situaties.

De volgende stap die de notaschrijvers gezet hebben is aan te geven hoeveel procent van de leerlingen blijkens het ITS-onderzoek in be-

Tabel 1 Omschrijvingen van taalgebruikssituaties zoals het ITS-Nijmegen die gehanteerd heeft bij de enquête-
ring van de oud-leerlingen (geordend naar taalgebruikswijzen)

GESPREK VOEREN	SPECIFIEK SPREKEN
4. Mondeling een eenvoudige inlichting in het geven of vragen (weg vragen, maaltijd bestellen)	20. Een tekst in het hardop voorlezen, bijvoor- beeld lezing
8. In kleine kring (2-5 personen) een gesprek in het voeren over vertrouwde onderwerpen als beroep, hobby	LEZEN
10. sprekende gasten ontvangen, rondleiden en dergelijke	1. Lichte lectuur in het lezen (bv. strips, geillus- treerde bladen, detectives)
11. In het telefoon aannemen en doorverbinden	7. Een roman, verhalenbundel, toneelstuk e.d. in het lezen
12. Een zakelijk telefoongesprek voeren in het	9. Een korte, informatieve tekst in het lezen, bv. gebruiksaanwijzing, zakenbrief, telegram
14. Mondeling een zakelijke inlichting in het geven of vragen	17. Een boek of tijdschrift in het lezen over uw eigen vak
15. Deelnemen aan een vergadering waar wordt gesproken	18. Een studieboek of tijdschrift in het lezen, niet over uw eigen vak
16. Mondeling technische instructies of adviezen in het geven of krijgen	SCHRIJVEN
22. Deelnemen aan een groepsdiscussie in het over uw eigen vak	2. Een korte zakelijke brief in het schrijven (in verband met bv. vakantie of hobby)
23. Deelnemen aan een cursus (geen talencursus) die in het gegeven wordt	3. Een persoonlijke brief in het schrijven (aan kennissen, familie)
24. Een gesprek in het voeren met een studie- of vakgenoot	13. Zelf in het een korte, zakelijke brief schrij- ven, een telegram opstellen of een formulier invullen
SPECIFIEK LUISTEREN	19. Zelf in het een verslag, artikel of tekst voor een lezing schrijven.
5. Een film of t.v.-programma in het volgen zonder op de ondertitels te letten	
6. Luisteren naar radioprogramma's waarbij het be- grijpen van de tekst een rol speelt	
21. Een lezing in het volgen	

paalde taalgebruikssituaties komt en hoe vaak dit per jaar gebeurt. Op deze wijze ontstaan er overzichten van omvang en frequentie van het

taalgebruik van oud-leerlingen. Hierna heeft men in deze overzichten ingevuld met welke taalgebruikssituaties de oud-leerlingen naar

Tabel 2 Combinatie gegevens frequentie en tekorten in avo, eao en to bij het omvangscriterium 25%

Combinatie gegevens frequentie en tekorten in avo, eao en to bij het omvangscriterium 25%
Gesprek voeren

	4			8			10			11		
	I	D	E	I	D	E	I	D	E	I	D	E
mavo	□	●	○	□	●	○	□	●	○	□	●	○
havo	□	●	○	□	●	○	□	●	○	□	●	○
vwo	□	●	○	□	●	○	□	●	○	□	●	○
eao	□	●	○	□	●	○	□	●	○	□	●	○
to	□	●	○	□	●	○	□	●	○	□	●	○

- - omvang > 25% en de situatie komt minder dan eens per jaar voor.
- - omvang < 25% en de situatie komt tenminste eens per jaar voor.
- - 5-15% meldt een tekort.
- ∅ - 15-30% meldt een tekort.
- - meer dan 30% meldt een tekort.

hun eigen zeggen de meeste problemen hadden. Zo ontstaan er overzichten voor het totaal van een vaardigheid en niet, wat ook mogelijk was geweest, van bepaalde taalgebruikssituaties. Om enig inzicht te geven in de wijze waarop dit gebeurd is, wordt hierbij een dergelijke tabel voor de vaardigheid 'Gesprek voeren' afgedrukt. (Tabel 2). Doordat deze tabellen voorzien zijn van gegevens over de herkomst van de oud-leerlingen kunnen we op heel overzichtelijke wijze inventariseren bij welke oud-leerlingen de vreemde talenkennis tekort schiet. Dit blijkt vooral het geval te zijn bij het technisch onderwijs (to) en het economisch en administratief onderwijs (eao).

2.1 *Commentaar*

Zoals reeds eerder gezegd, gebruikt het ITS voor het inventariseren van de taalgebruikssituaties in eerste instantie bepaalde gebieden: *vrije tijd, hobby, vakantie, werk, studie en verdere ontwikkeling*. Deze aanpak van het omschrijven van het gebruik van vreemde talen is een fundamenteel andere dan een aanpak via vier (of vijf) vaardigheden. De benadering van het ITS sluit aan bij ontwikkelingen die op dit moment op Europees niveau plaatsvinden (Raad van Europa, 1975). Bedoeld wordt het werk van de Raad van Europa dat oorspronkelijk als doel heeft te komen tot een omschrijving van een zogenaamde Threshold Level. In dit Threshold Level wordt aangegeven wat de minimum taalkennis is, die nodig is om als buitenlander in een bepaald land te 'overleven'. Om dit Threshold Level te kunnen omschrijven hebben de deskundigen van de Raad van Europa een beschrijvingsapparaat ontwikkeld. Hierin wordt uitgegaan van een inventaris van situaties – gerangschikt naar thema's – waarin een vreemde taalgebruiker zich moet kunnen redden. Daarna wordt beschreven welke functies hij dan in die situaties moet kunnen vervullen (bv. informatie vragen, inlichtingen geven) en welke taalbagage (b.v. idioom, vocabulaire, syntaxis) daarvoor nodig is. Het werk van de Raad van Europa heeft op dit moment in veel landen grote invloed op vernieuwingen in het onderwijs in vreemde talen en heeft op grote schaal geleid tot een functionele benadering van doelstellingen (Van Ek, 1976; Hessische Kultusminister, 1978). Wat de IBI-nota doet is weer teruggaan naar een meer structuralistische benadering van taal en taalonderwijs, waarbij de taal zelf als uitgangspunt voor het formuleren

van doelstellingen wordt gehanteerd, en niet de situatie waarin en de wijze waarop de vreemde-taalgebruiker de taal hanteert. Het is jammer dat in de nota niet expliciet geprobeerd wordt de beide benaderingen te integreren.

Een tweede punt van kritiek is gericht op de intuïtieve wijze waarop de nota-schrijvers binnen een bepaalde vaardigheid de moeilijkheid van bepaalde taalgebruikssituaties hebben bepaald. Immers, taalgebruikssituaties hebben waarschijnlijk geen intrinsieke moeilijkheid. Of men het functioneren in een bepaalde situatie als moeilijk ervaart, zal veel te maken hebben met de voorbereiding die men op het functioneren in deze situatie heeft gehad. Wanneer het onderwijs anders ingericht zou zijn geweest dan zou men problemen hebben gehad met andere situaties. Overigens lijken de notaschrijvers zelf met dit gegeven ook niet goed uit de weg te kunnen, want de moeilijkheid van gebruikssituaties speelt in de IBI-nota verder nergens expliciet een rol.

Ten derde is geen enkele poging gedaan rekening te houden met zogenaamd vermijdingsgedrag. Wanneer het aantal jaren onderwijs zo'n duidelijke predictor voor gebruik van vreemde talen blijkt, dan zal dit gegeven een rol moeten spelen bij het bepalen van het onderwijsbeleid.

Een laatste punt van kritiek geldt het feit dat het gegeven dat de grootste tekorten geconstateerd worden bij oud-leerlingen van het technisch onderwijs en het economisch en administratief onderwijs in de IBI-nota verder geen aandacht meer krijgt.

Met de beide door mij besproken hoofdstukken van de IBI-nota wordt de interpretatie van de ITS-gegevens door de auteurs afgesloten.

3 *IBI deel III: Overwegingen*

Er zijn nog verschillende andere zaken die een rol spelen bij het plannen van onderwijs in de vreemde talen

- Zo kan men denken aan het bepalen van het moment waarop men met het onderwijs in vreemde talen kan beginnen. Het is gebruikelijk dat dit moment ongeveer ligt bij tien à twaalf jaar.
- Verder kan men zich afvragen met hoeveel talen tegelijk men kan beginnen, en welke dit dan wel zouden moeten zijn.
- Er zal een inhoudelijke omschrijving van eindtermen moeten zijn.

- Ook zullen er afspraken gemaakt moeten worden over het aantal talen dat de leerling tijdens zijn gehele schoolloopbaan leert.
- Men zal zich ook af moeten vragen of men alle vreemde talen op hetzelfde niveau wil onderwijzen of dat men de mogelijkheid wil creëren dat bij verschillende talen naar verschillende eindtermen wordt toegewerkt.
- Een ander punt van overweging is de wijze waarop getoetst kan worden en dan in het bijzonder de wijze waarop de eindtoetsing plaats kan vinden.

De hierboven beschreven zaken hebben dan alleen nog maar betrekking op het onderwijs in bepaalde vakken. Maar er zijn ook meer algemene overwegingen die een rol spelen. Zoals de wijze waarop het onderwijs ingericht is, de eisen die aan roosters gesteld moeten worden etc. Over alle hierboven genoemde gebieden maakt de IBI-nota enkele globale opmerkingen. Zo is er een passage gewijd aan het meest geschikte aanvangstijdstip voor het leren van een vreemde taal en het aantal talen dat men leerlingen tegelijkertijd zou kunnen aanbieden. Helaas wordt bij deze beschouwingen nauwelijks naar empirisch onderzoek verwezen. Dit is jammer, omdat er toch zeker op de zojuist genoemde gebieden wel enig onderzoek verricht is. De uitspraken die de auteurs van de IBI-nota nu doen wekken zonder deze verwijzing naar wetenschappelijke literatuur misschien ten onrechte de indruk alleen op intuïtie te berusten.

4 IBI deel IV: Realisatie

In dit hoofdstuk beschrijven de auteurs van de nota hun beleidsvoorstellen ten aanzien van het moderne vreemde-talenonderwijs. In het kort komen hun voorstellen op het volgende neer. Men zou moeten kunnen komen tot wat zij noemen een 'autonome structuur' van doelstellingen. Hiermee wordt bedoeld dat inhoudelijk omschreven wordt wat een leerling op het gebied van een vreemde taal moet kennen en kunnen. Het is de bedoeling van de auteurs om hierbij drie niveaus te onderscheiden en telkens per, wat zij noemen, taalgebruikswijze de verschillende niveaus inhoudelijk te definiëren. Er ontstaan aldus drie niveaus voor lezen, drie niveaus voor schrijven, drie niveaus voor luisteren, drie niveaus voor spreken en drie niveaus voor de zo genoemde gespreksvaardigheid.

Deze niveaus zouden geheel zelfstandig omschreven moeten worden, rekening houdend met taalgebruikssituaties en zouden dus gebruikt kunnen worden voor allerlei vreemde talen, de drie in de nota het meest voorkomende: Frans, Duits en Engels, maar ook voor Russisch, Spaans en andere vreemde talen. De beschrijving van de autonome structuur is dus per se niet taalspecifiek, maar geldig voor elke taal. Het laagste niveau dat per taalgebruikswijze onderscheiden zou kunnen worden wordt aangeduid als het *minimum communicatieniveau*. Hiermee wil men aangeven dat enig onderwijs in een vreemde taal altijd moet leiden tot een bepaald functioneel eindniveau.

De IBI-nota schetst terecht als voordeel van een dergelijke inhoudelijke beschrijving van niveaus dat het hiermee mogelijk wordt te komen tot een gesegmenteerde leerweg via vaste eenheden. Niveau 1 gaat immers altijd vooraf aan 2, etc. In het vervolg van de nota wordt verder ingegaan op de praktische mogelijkheden om tot de omschrijving van dergelijke autonome structuren te komen, wordt opgesomd welke zaken dan geregeld zouden moeten worden en komt men tot een globale planning van ongeveer zes jaar voor het omschrijven van de autonome structuur.

4.1 Commentaar

Wat opvalt bij het hoofdstuk over de autonome structuur is dat er inhoudelijk nauwelijks enige aansluiting is met de eerste hoofdstukken van het IBI-rapport. Waar in eerste instantie gesproken werd van taalgebruikssituaties komt in dit vierde hoofdstuk deze term nauwelijks meer terug. Ook de zo nuttige inventarisatie van probleemgebieden wordt niet gebruikt om aan te geven wat dan de essentiële onderdelen van de autonome structuur zouden moeten zijn. Misschien kan het een taak zijn van degenen die in eerste instantie de autonome structuur uit gaan werken om deze relatie met de gegevens die het ITS verzameld heeft alsnog te leggen. Bij de nadere invulling van de autonome structuren zou ook rekening gehouden moeten worden met het vervolgonderzoek dat het ITS op dit moment uitvoert en waarin onderzocht wordt op welke wijze het keuzeproces ten aanzien van doelstellingen voor de moderne vreemde talen plaatsvindt.

4.2 Mogelijke andere conclusies

Men had in het IBI-rapport ook tot een andere

conclusie kunnen komen. Men zou zich voor kunnen stellen dat op grond van de inventarisatie van het ITS zou worden vastgesteld wat de situaties zijn waarin oud-leerlingen hun kennis van een vreemde taal het meest frequent gebruiken. Het eerste niveau van het voortgezet onderwijs zou zich dan tot doel kunnen stellen om in ieder geval de taalbagage die nodig is om in deze situaties te functioneren bij de leerlingen aan te brengen. Dit zou dan bijvoorbeeld inhouden dat hobby's, vrije tijd en vakantie belangrijke thema's worden in het aanvangsonderwijs in de moderne vreemde talen (Daniels, e.a. 1979). Ook zou uit het ITS-rapport afgeleid kunnen worden voor welke vreemde talen het algemeen vormend onderwijs deze basis dient aan te brengen. Hierbij moet wel rekening gehouden worden met de constatering dat het gebruik van de vreemde taal mede samenhangt met het daaraan voorafgaand onderwijs. Dit houdt in dat men niet rechtstreeks uit het feit dat oud-leerlingen bijvoorbeeld Frans weinig gebruiken af kan leiden dat Frans ook geen belangrijke plaats in het voortgezet onderwijs behoeft te hebben; ook spreekt het nauwelijks voorkomen van Spaans en Russisch in de IBI-nota boekdelen op dit punt. Men zou zich dan verder voor kunnen stellen dat in de eerste fase van het voortgezet onderwijs de leerling een zo breed mogelijk aanbod op het gebied van vreemde talen krijgt, waarin dan weer het taalgebruik ten behoeve van hobby's, vrije tijd en vakantie op een minimum communicatieniveau centraal staat en waarbij dan tevens een tweede doelstelling kan worden nagestreefd, namelijk dat alle leerlingen een kans geboden wordt om kennis te maken met de wijze waarop een vreemde taal geleerd wordt, zodat ze, op de momenten die na de eerste fase van onderwijs op zullen treden en waar gekozen moet worden voor het voortzetten of beëindigen van de studie van bepaalde talen, voldoende informatie hebben om tot een verantwoorde keuze te komen. Leerlingen kunnen zo de leerlusten en -lasten leren overzien. Wanneer we de inhoud van een algemene basisvorming op het gebied van vreemde talen zo benaderen, dan kan ook de mogelijkheid gecreëerd worden tot differentiatie qua doelstelling, na deze algemene basisvorming. Dit geldt zowel voor de bovenbouw van het algemeen voortgezet onderwijs als voor het technisch onderwijs en het economisch-administratief onderwijs.

Samenvattend: bied in de eerste fase van het voortgezet onderwijs een basisvorming aan in verschillende vreemde talen, gericht op een minimum communicatieniveau in de meest frequent voorkomende situaties. Na deze basisvorming kunnen keuzes gemaakt worden, zowel tussen talen en andere vakken, als binnen talen. Het leeraanbod na de eerste fase moet goede mogelijkheden bieden voor differentiatie naar doelstelling. De idee van de autonome structuur kan bij het uitwerken hiervan ongetwijfeld dienstig zijn, maar is in mijn visie slechts één element in leerplanontwikkelingsactiviteiten.

5 Conclusie

Na al deze beschouwingen vanuit een zeer pragmatische kijk op vreemde talen, waarbij de keuze van leerinhouden voor het moderne vreemde talen onderwijs steeds gebaseerd was op het gebruik dat men kan verwachten dat leerlingen van een vreemde taal zullen gaan maken, is het op zijn plaats een algemene opmerking over het onderwijs in de vreemde talen te maken, die betrekking heeft op de algemeen pedagogische doelen van de school.

Onze maatschappij verandert vrij snel. Het is zeer moeilijk te voorspellen op welke wijze leerlingen in hun latere leven vreemde talen of andere schoolvakken zullen gaan gebruiken. Bovendien, en dit is een wezenlijk punt, is het nooit de bedoeling van een algemeen vormend onderwijs om de leerlingen alléén maar tot bepaalde eindpunten te brengen, maar men zal juist willen dat de leerlingen een goede basis krijgen om in hun verdere leven op door te gaan. Aan welke (autonome) structuur dan ook zal de eis gesteld moeten worden dat deze structuur aanknopingspunten biedt voor verdere studie en ontwikkeling. Of dit nu in een meer of minder geïnstitutionaliseerde onderwijsvorm plaatsvindt of „gewoon“ in de dagelijkse praktijk.

Eerder stelde ik dat Grobziele voor moderne vreemde talen onderwijs méér omvatten dan praktische gebruiksdoelen. Een van die andere doelen zou ik graag willen benadrukken. Door de confrontatie met vreemde talen en met de landen waar die vreemde talen gesproken worden kan een bijdrage geleverd worden aan de algemene vorming van de leerling (MWM, 1980). Des te meer leerlingen en oud-leerlin-

gen weten van andere volken en culturen, des te moeilijker zal het worden vooroordelen te hanteren wanneer we in contact komen met die vreemde culturen. Misschien is het als slotconclusie juist om dit als volgt te formuleren: Een minimum competentieniveau zal de leerling *in staat* moeten stellen in een vreemde taal te functioneren in concrete, reële situaties, maar hij zal daartoe tevens *bereid* moeten zijn. Het onderwijs zal ook aan dit *bereid* maken een belangrijke bijdrage moeten leveren.

Literatuur

- Berting, J., Het onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen: veel noten, weinig muziek. *Levende Talen* 1978, 462-470.
- Claessen, J. F. M., e.a., *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder staffleden en studenten van het wetenschappelijk onderwijs*. Nijmegen: 1978 a.
- Claessen, J. F. M., e.a. *De behoeften aan moderne vreemde talen. Een onderzoek onder bedrijven en overheidsdiensten*. Nijmegen: 1978 b.
- Claessen, J. F. M. *Moderne Vreemde Talen uit balans*. Nijmegen: 1980.
- Coste, D. Un niveau seuil, outil et matériaux pour la description d'objectifs fonctionnels minimaux dans l'apprentissage du français langue étrangère, in: Matter(red.), *Leerplanontwikkeling voor de moderne vreemde talen. Toegepaste Taalwetenschap in artikelen*, Amsterdam, 1977.
- Daniëls, J. A. M., e.a., *Het OPVO en de Moderne Vreemde Talen*. Utrecht: 1979.
- Ek, J. A. van, *The Threshold Level for Modern language Learning in schools*. Groningen: 1976.

Els T. van, e.a., *Handboek voor de Toegepaste Taalkunde*. Groningen: 1977.

Hessische Kultusminister, der, *Rahmenrichtlinien Neue Sprache*. Sch. I, HIBS. Wiesbaden: 1978.

Koster, C. J., *Beleidsuggesties voor het VTO in Nederland, Levende Talen* 1980, 729-739.

MWM (Middenschool Werkgroep Moderne Vreemde Talen), *MVT onderwijs in Middenscholen*. Enschede: 1980.

Raad van Europa, *The Threshold Level*. Strasbourg, 1975.

Smit, G., *Beleidsuggesties voor het Vreemde-Talenonderwijs*, Enschede: 1980.

Werkgroep oriëntatieperiode Levende Talen, *De Moderne Vreemde Talen in de Oriëntatieperiode*. Utrecht: 1981.

Curriculum vitae

T. A. Maas-de Brouwer (geb. 1946) studeerde Frans en algemene Taalwetenschap aan de Rijksuniversiteit te Utrecht. Vanaf 1971 werkzaam bij het CITO. Was gedurende enkele jaren betrokken bij het ontwikkelen van diagnostische toetsen voor het aangepast onderwijs in de moderne vreemde talen.

Belangrijkste werkterrein tot begin 1982: de constructie en validatie van tekstbegrijptoetsen ten behoeve van eindexamens. Vanaf januari 1982 hoofd van de afdeling Examens LBO/AVO. Lid van de werkgroep oriëntatieperiode moderne vreemde talen van de Vereniging van Leraren in de Levende Talen.

Werkadres: CITO, Postbus 1034,
5801 MG Arnhem

Manuscript aanvaard 18-5-'82