Moderne vreemde talen

Vakspecifieke trendanalyse 2015

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

slo

Moderne vreemde talen

Vakspecifieke trendanalyse 2015

Januari 2015

slo

nationaal
expertisecentrum
leerplan-
ontwikkeling

Verantwoording

2015 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd.

Auteurs: Daniela Fasoglio, Kim de Jong, Liesbeth Pennewaard, Bas Trimbos, Dirk Tuin
Redactie: Nynke Jansma

Informatie
SLO
Vaksectie Vreemde Talen
Postbus 2041, 7500 CA Enschede
Telefoon (053) 4840 610
Internet: www.slo.nl
E-mail: d.fasoglio@slo.nl

AN: 7.7408.635

Inhoud

Voorwoord **5**

1. Het waarom en waartoe van het vreemdetalenonderwijs **7**
1.1 Talen leren op school: toegevoegde waarde voor maatschappij en leerling 7
1.2 Taalleertheorieën, onderwijsmethoden en raamwerken 8
1.3 Talen leren: voor vrijwel alle leerlingen mogelijk 10
1.4 Talen en Europa 10

2. Vreemdetalencurriculum in Nederland **11**
2.1 Het beoogde curriculum: doelen en inhouden 11
2.2 Het uitgevoerde curriculum: wat gebeurt er in het land? 22
2.3 Het gerealiseerde curriculum 30

3. Ontwikkelingen bij de moderne vreemde talen **35**
3.1 Toenemende aandacht voor Engels en het belang van meertaligheid 35
3.2 Maatwerkroutes en gepersonaliseerd leren 37
3.3 Toenemend gebruik van ICT in het MVT-onderwijs 39
3.4 ERK 42

4. Aanbevelingen **47**

Referenties **49**

Voorwoord

In dit document beschrijft het MVT-team van SLO het vreemdetalencurriculum in Nederland, waarbij de focus ligt op het primair en algemeen voortgezet onderwijs. Kansen en knelpunten worden belicht, de meest relevante en actuele ontwikkelingen worden geanalyseerd, ook met het oog op de mogelijke perspectieven die ze bieden voor het Nederlandse moderne vreemdetalenonderwijs (MVT-onderwijs).

Voor deze analyse hebben niet alleen relevante nationale en internationale bronnen als basis gediend, maar is ook teruggegrepen op eigen expertise op het gebied van het curriculum, de onderwijspraktijk, de taalwetenschap en nationaal en internationaal beleid. Die kennis wordt gevoed door contacten met relevante onderwijspartners zoals lerarenopleidingen en expertisecentra.

De conceptversie van dit document is voor collegiale feedback voorgelegd aan een aantal deskundigen. Voor hun commentaren en suggesties zijn wij hen zeer erkentelijk. Sommige van hun opmerkingen konden wij direct verwerken. Uit andere zullen we lering trekken voor een volgende editie.

Mw. drs. A. Corda, Expertisecentrum moderne vreemde talen, Hogeschool van Amsterdam
Mw. drs. E. Deelder, EP-Nuffic
Mw. M.A. Feuerstake-Smeele M SEN, EP-Nuffic
Mw. drs. J.W. Geursen, ICLON, Universiteit Leiden
Mw. drs. C.M.M.H. van Gool, Vavolyceum
Dhr. drs. P. Goossen, www.duits.de, Scholengemeenschap Dalton Voorburg
Dhr. prof. dr. H.C.J. de Graaff, Universiteit Utrecht
Mw. drs. S. Hotje, EP-Nuffic
Dhr. mr. drs. B.J. Koopman, Fenedex
Dhr. A.P.J. Koot MA, Wolfert Tweetalig
Dhr. dr. E.J. Kwakernaak, Vereniging van Leraren in Levende Talen, Rijksuniversiteit Groningen
Mw. dr. H.B.G.W.J. Mulder, Stedelijk Gymnasium Breda
Dhr. drs. J. Mulder, VU Amsterdam
Mw. drs. J.B. Richters, Vereniging van Leraren in Levende Talen
Dhr. drs. J.J.C. van Thiel, Cito
Dhr. drs. R.J. Verheyen, Cito
Dhr. drs. O. van Wilgenburg, EP-Nuffic

De verantwoordelijkheid voor de definitieve tekst ligt bij SLO.

Leeswijzer

Hoofdstuk 1 gaat in op het belang en de doelstellingen van het leren van moderne vreemde talen en op het feit dat het accent steeds meer is komen te liggen op communicatief taalonderwijs. Daarbij hebben maatschappelijke ontwikkelingen een belangrijke rol gespeeld. De communicatieve benadering heeft consequenties voor alle aspecten van het curriculum.

Hoofdstuk 2 geeft een overzicht van het MVT-curriculum in het Nederlandse onderwijs zoals beschreven in officiële documenten en materialen. Het gaat in op de positie van de talen in de curricula, de landelijk vastgestelde kaders, de doelstellingen en inhouden. Het licht verder toe hoe het beschreven curriculum in de praktijk wordt uitgevoerd, wat daarbij opvalt, en wat bekend is over het niveau waarop leerlingen presteren.

Hoofdstuk 3 signaleert de ontwikkelingen rondom het MVT-onderwijs in Nederland en geeft aan hoe die zich verhouden tot algemene ontwikkelingen in het onderwijs, ook internationaal.

Hoofdstuk 4 doet ten slotte een aantal aanbevelingen. Deze zijn gebaseerd op de knelpunten die in hoofdstuk 2 naar voren komen en op de implicaties voor het curriculum en de uitdagingen voor de toekomst die in hoofdstuk 3 worden geschetst.

1. Het waarom en waartoe van het vreemdetalenonderwijs

1.1 Talen leren op school: toegevoegde waarde voor maatschappij en leerling

Moderne vreemde talen maken vanouds deel uit van het vakkenaanbod in het onderwijs. Welke en hoeveel talen worden aangeboden en naar welke beheersingsniveaus wordt gestreefd, verschilt per onderwijssector. Alleen Engels is op dit moment in alle sectoren verplicht. De laatste tijd krijgt Engels steeds meer aandacht in het hele onderwijsveld. In een wereld waarin grenzen vervagen en internationale contacten blijven toenemen, is het beheersen van andere talen dan de eigen moedertaal onmisbaar geworden. Engels heeft daarbij de rol van *lingua franca* verworven. Leerlingen kunnen al op jonge leeftijd toegerust worden om later volwaardig mee te kunnen draaien en contacten buiten de landsgrenzen zelfstandig te kunnen onderhouden. Dat geldt niet alleen voor primaire behoeften of toerisme, maar ook voor werk en studie. Binnen Europa is echter een bredere talenkennis relevant. In de media is te lezen dat Duitsland en Oostenrijk tot de populairste landen behoren voor Nederlandse scholieren die een studie in het buitenland kiezen; voor de toelating is een aantoonbare goede beheersing van de Duitse taal een noodzaak. Meertaligheid verruimt bovendien de werkgelegenheid en is onontbeerlijk voor een gezonde economie. In het Activiteitenrapport van 2007 stelt Fenedex, een particuliere vereniging van Nederlandse exporteurs en andere internationaal opererende ondernemingen met meer dan 1150 leden en ruim 4000 klanten, dat 85% van de directies van Nederlandse bedrijven kennis moet hebben van een buitenlandse taal anders dan Engels om effectief te kunnen handelen bij export uit Nederland. Al in de Activiteitenrapporten van 2005 en 2006 van Fenedex werd de verwachting uitgesproken dat de groei van de Nederlandse export door onvoldoende talenkennis zou stagneren. In een enquête hebben leden van de vereniging bevestigd dat het afnemen van de kennis van het Duits een groot risico vormt voor de export naar Duitsland (Dalstra, Maase, Flinterman & Van der Vliet, 2014).

In onze sterk globaliserende wereld zijn talen de deuren die toegang geven tot het leren kennen en begrijpen van andere culturen, en daarmee tot het leren reflecteren op de eigen taal en cultuur: uitwisseling en kennisuitbreiding leiden tot begrip, acceptatie en waardering. De waarde van meertaligheid – niet alleen voor migranten, maar voor iedereen – zit bovendien niet alleen in de maatschappelijke relevantie ervan, maar ook in het positieve effect op de eigen ontwikkeling. Studies over het belang van de aandacht voor interculturele communicatie in het vreemdetalenonderwijs (onder andere Byram, 1997, Stadler, 2011) benadrukken de dringende behoefte aan een sterker accent op de interculturele competentie in de onderwijsprogramma's: een cruciaal element voor de toekomst van vreemdetalenonderwijs en zijn vormende rol voor toekomstige wereldburgers.

1.2 Taalleertheorieën, onderwijsmethoden en raamwerken

De belangstelling voor kennis van moderne vreemde talen ontstond in Europa een paar eeuwen geleden. De opzet van taallessen werd ontleend aan de manier waarop het Latijn werd onderwezen: kennis van morfosyntactische regels en woordenschat stond voorop. Het doel was voornamelijk het kunnen lezen van literatuur in de doeltaal en het verwerven van een goede kennis van de structuur van de betreffende taal (Kwakernaak, 2014; Richards & Rodgers, 2014).
In de tweede helft van de negentiende eeuw groeit de aandacht voor de mondelinge vaardigheden. Een aantal vreemdetalendocenten vraagt om meer aandacht voor uitspraak en richt in Parijs een vereniging op die nu nog steeds bestaat onder de naam *Association Phonétique Internationale* en die vooral bekend is vanwege het door haar ontworpen fonetisch alfabet.

Tijdens de Tweede Wereldoorlog ontstaat in de Verenigde Staten de urgente behoefte aan een groot aantal sprekers van de talen van de landen die bij de oorlog zijn betrokken, zoals Duits en Japans. Het onderwijs aan militairen focust vooral op de mondelinge taalvaardigheid. Deze methode wordt na de oorlog verfijnd en krijgt de naam *audio-linguale methode*. Doel ervan is het snel kunnen spreken en verstaan van de doeltaal; men oefent vooral door mondelinge herhalingsoefeningen (de zogenaamde *oral drills*). De geschreven taal wordt pas in een later stadium aangeboden. De audio-linguale methode gaat uit van het idee dat het leren van een taal via herhaald oefenen gaat. Dat principe ligt ook aan de basis van de *situationele benadering*. Deze kent een leercyclus in drie fasen, de zogenaamde P-P-P cyclus: *presentation* van de nieuwe taalstructuur met uitleg van de leraar; *practice* in het gebruik van de structuur door middel van verschillende oefeningen, vaak *drills* of vervangingsoefeningen; *production*, ofwel gebruik van de geleerde structuur in nieuwe contexten.
Bovengenoemde methodes zijn gebaseerd op leertheorieën die aan het begin van de twintigste eeuw zijn ontstaan: volgens het cognitivisme worden de structuur van een taal en de juiste toepassing van de regels met behulp van het cognitief vermogen geleerd. De *grammatica-vertaalmethode* die op het leren van de taalstructuur focust, past hier bij. De stroming van het *behaviorisme* stelt daarentegen dat het leren van taalregels alleen effect heeft als het gebruik ervan in het taalgedrag geautomatiseerd kan worden, door veel oefenen en herhalen, zoals bij de audio-linguale methode.
Een tegengeluid komt aan het eind van de jaren '70 van Krashen met zijn *natural approach* (Krashen & Terrell, 1983). Volgens deze benadering stelt het aangeboren taalvermogen mensen in staat de taalregels onbewust te verwerven door middel van veel blootstelling aan de doeltaal, ofwel veel lezen, luisteren en communiceren. Een leeractiviteit die op de natuurlijke methode is gebaseerd, is bijvoorbeeld de *total physical response*: de docent geeft instructies in de doeltaal, de leerling voert die uit.

Naast de aandacht voor de structuur van een taal groeit intussen ook die voor de *functie* ervan: taal is, behalve een systeem van fonetische en morfosyntactische regels, ook een instrument om met andere mensen te communiceren. De boodschap staat voorop, de foutentolerantie neemt toe. Tevens groeit in de tweede helft van de twintigste eeuw het besef dat taal meer functies heeft dan alleen het overbrengen van betekenis. Taal vervult namelijk ook sociale functies. Om succesvol te zijn in hun schriftelijke of mondelinge interactie moeten leerlingen in staat zijn adequaat te communiceren volgens contextspecifieke conventies. De centrale rol van grammatica in taalonderwijs neemt af en het accent komt meer te liggen op de communicatieve aspecten van taal. Deze ontwikkeling leidt tot het ontstaan van een nieuwe benadering van taalonderwijs, *communicative language teaching* die vanaf de jaren '70 en '80 veel bijval krijgt. Leerplannen zijn gebaseerd op communicatieve doelen voor de vier vaardigheden lezen, luisteren, spreken en schrijven; het belang van de integratie tussen vaardigheden wordt benadrukt. Een criterium voor de organisatie van leerstof is de taalhandelingen die de leerling

moet kunnen uitvoeren, zoals zichzelf of iemand anders voorstellen, gevoelens uiten, enzovoort. Grammatica en woordenschat zijn hierbij instrumenteel. Al snel ontstaat echter het besef dat bij de taalhandelingen ook de relevante taalcomponenten moeten worden beschreven. Zo ontstaat het *Threshold Level* (Van Ek & Alexander, 1980) dat het beheersingsniveau beschrijft dat nodig is om interactie in een vreemde taal in het dagelijks leven te onderhouden, in termen van thema's, handelingen, situaties, maar ook grammatica en woordenschat. Het *Threshold Level* zal later (Council of Europe, 2001) in het Europees Referentiekader worden geïntegreerd.
Sinds de jaren '90 heeft communicatief taalonderwijs wereldwijd steeds meer aandacht gekregen en kent het nu verschillende invullingen, afhankelijk van de onderwijscontext en -traditie, leeftijd en leerdoelen van de leerlingen. Er bestaat, kortom, niet één model voor communicatief taalonderwijs, maar eerder een aantal basisprincipes waarvoor verschillende uitwerkingen mogelijk zijn, namelijk dat het leren van een taal wordt bevorderd door (Richards, 2006):

1. interactie en betekenisvolle communicatie;
2. opdrachten die betekenisonderhandeling in de klas mogelijk maken;
3. relevante, doelgerichte, interessante, uitdagende inhoud;
4. holistisch gebruik van taalvaardigheden;
5. inductief leren, analyse van en reflectie over taalregels (structuur en gebruik);
6. creatief taalgebruik, leren door fouten;
7. ruimte voor eigen leerroute, tempo, behoeften en motivatie;
8. gebruik van effectieve leer- en communicatiestrategieën;
9. faciliterende rol van de docent;
10. een klas als *learning community* waar samenwerken en delen worden gestimuleerd.

In 2001 publiceert de Raad van Europa (Council of Europe, 2001) het *Common European Framework of Reference for Languages,* in het Nederlands het Europees Referentiekader (vaak afgekort tot ERK).
Het ERK is een systeem van niveauomschrijvingen voor de moderne vreemde talen dat beoogt een gemeenschappelijke basis te verschaffen voor de uitwerking van leerplanrichtlijnen, lesprogramma's, leermaterialen en examens in heel Europa. Het ERK gaat uit van een communicatieve benadering van taalonderwijs en beschrijft welke taalprestaties bij een bepaald taalbeheersingsniveau horen, met betrekking tot zowel de inhoud (in termen van taalhandelingen in sociale contexten) als de kwaliteit (in termen van grammaticale correctheid, woordenschatbeheersing, uitspraak, spelling et cetera).
Het ERK onderscheidt zes niveaus van taalbeheersing. Voor het laagste niveau (A1) is slechts beginnerskennis vereist bij zeer concrete situaties en vertrouwde contexten. Vervolgens klimt het niveau op tot C2 dat een moeiteloze taalbeheersing beschrijft ongeacht complexiteit, register en impliciete betekenissen. Voor de beschrijving van sommige niveaus is gebruikgemaakt van eerder verschenen documenten. Zo is bijvoorbeeld het B1-niveau een bewerking van het *Threshold Level* (zie boven).
Het ERK gaat uit van vijf vaardigheden: luisteren, lezen, gesprekken voeren (of gesproken interactie), spreken (of gesproken productie) en schrijven. Deze verdeling is overgenomen in de huidige eindexamens moderne vreemde talen havo en vwo (in het vmbo ontbreekt een eindterm voor spreken).
Het ERK is gebaseerd op de perceptie van beoordelaars/docenten over de rangschikking van taalgedrag en niet op een taalverwervingstheorie (zie hierover onder andere Fulcher, 2010; Hulstijn, 2007; Weir, 2005).

Voor een uitgebreidere beschrijving van de verschillende taalonderwijsmethoden, zie onder andere Richards (2006), Wolf (2007) en Richards en Rodgers (2014).

Uit het bovenstaande wordt duidelijk dat de keuze voor een taalonderwijsmethode wordt bepaald door de visie op taal en taalonderwijs: ligt het accent op de structuur van de taal, op de functionele rol van taal voor het overbrengen van inhoud, op de sociale, interculturele aspecten, of op een combinatie ervan? Zoals aan het begin van dit hoofdstuk benadrukt, zijn de communicatieve en interculturele functies van taal in de huidige maatschappij van cruciaal belang. Dit heeft invloed op het vaststellen van doelen, inhouden, lesmateriaal, leeractiviteiten, rollen van docent en leerling. Kortom, op het ontwerpen van het hele curriculum.

1.3 Talen leren: voor vrijwel alle leerlingen mogelijk

Iedereen kan een taal leren, hoewel niet iedereen hetzelfde beheersingsniveau kan of hoeft te bereiken. Dit is onder andere afhankelijk van de eigen behoeften, motivatie en aanleg. De examenprogramma's moderne vreemde talen voor vmbo, havo en vwo zijn globaal geformuleerd, maar met het ERK is een instrument beschikbaar gekomen waarmee de verschillen in na te streven beheersingsniveaus beschreven kunnen worden. Verschillen zijn er tussen de sectoren (vmbo, havo en vwo), tussen de verschillende talen (aangenomen wordt dat met dezelfde onderwijstijd een Nederlandse leerling een hoger niveau voor Duits kan bereiken dan voor Spaans) en tussen de verschillende vaardigheden (we kunnen bijvoorbeeld verwachten dat lezen meestal makkelijker gaat dan schrijven). De motivatie om een taal of een taalvaardigheid te leren, kan bij leerlingen verschillen. Daarbij kunnen vervolgopleiding en toekomstige baan een rol spelen, maar ook persoonlijke motieven zoals familie en interesses. Zoveel mogelijk inspelen op de individuele motivatie van de leerling kan het rendement van het leren van een taal versterken.

1.4 Talen en Europa

De Europese Commissie stimuleert meertaligheid van burgers vanuit de gedachte dat meertaligheid bijdraagt aan onderling begrip en kennis van elkaars cultuur. Tijdens de Raad van Ministers in Barcelona in 2002 riepen regeringsleiders op tot verdere acties om de beheersing van talen te verbeteren, met name door scholieren vanaf jonge leeftijd in ten minste twee talen naast de moedertaal te onderwijzen. Ook de Europese Raad dringt aan op verdere maatregelen op dit gebied: verbetering van de beheersing van basisvaardigheden, met name door het onderwijs van ten minste twee vreemde talen vanaf zeer jonge leeftijd. Een ander belangrijk Europees standpunt is dat de internationale richtlijnen voor algemene onderwijsdoelen van vreemdetaalverwerving rekening dienen te houden met maatschappelijke dan wel individuele waarden en motivatie in relatie tot het schoolvak (Council of Europe, 2008a). Het promoten van meertaligheid in Europa wordt gezien als belangrijke kennis- en vaardigheidsontwikkeling, met als doel het bevorderen van sociale cohesie en intercultureel begrip. Het vreemdetalenonderwijs moet worden gezien als geïntegreerd onderdeel van het onderwijs aan jongeren.

MVT-onderwijs verlegt grenzen en verrijkt. Het geeft toegang tot verschillende culturen door middel van literatuur, kunst, theater, film en muziek. Het daagt uit op al deze gebieden deuren te openen die anders gesloten zouden blijven. Het leren van een taal veronderstelt ook het kunnen leggen van relaties tussen die culturen (Fasoglio & Canton, 2009). Het doet een sterk beroep op creativiteit en op emotionele en intellectuele capaciteiten. Daarnaast vraagt het een grote betrokkenheid en een open en reflectieve houding. Bij de doelstellingen van het onderwijs in moderne vreemde talen neemt de ontwikkeling van een positieve en open houding ten opzichte van de taal zelf een belangrijke plaats in: het gaat daarbij om het wegnemen van zowel psychologische drempels – bijvoorbeeld bij het produceren van klanken die heel anders klinken dan de eigen taal – als van waardeoordelen over een taal en de eraan verbonden cultuur.

2. Vreemdetalencurriculum in Nederland

Alle Nederlandse leerlingen volgen in het primair en voortgezet onderwijs verplicht Engels. In het voortgezet onderwijs – en incidenteel ook in het primair onderwijs – kunnen leerlingen daarnaast kiezen uit Duits, Frans, Spaans, Arabisch, Italiaans, Russisch, Turks en in het vwo vanaf 2015 Chinees. In onderstaande paragrafen wordt het curriculum voor de verschillende moderne vreemde talen beschreven in zijn drie verschijningsvormen: beoogd, uitgevoerd en gerealiseerd (Van den Akker, 2003). Het gaat, in andere woorden, om wat de officiële kaders vaststellen, wat bekend is over de uitvoering ervan en wat daadwerkelijk bereikt is.

2.1 Het beoogde curriculum: doelen en inhouden

Dit hoofdstuk geeft een overzicht van het MVT-curriculum in het Nederlandse onderwijs zoals beschreven in de officiële documenten en materialen. Het beschrijft in het kort landelijk vastgestelde kaders voor wat betreft de positie van de talen in de sectoren, alsmede doelstellingen, inhouden, examenprogramma's en lesmethodes, kortom wat beoogd wordt en als basis moet dienen voor het ontwikkelen van het MVT-onderwijs.

2.1.1 Primair onderwijs

Drie varianten

Engels in het basisonderwijs (Eibo) is sinds 1986 vanaf groep 7 verplicht. Het aantal uren dat eraan besteed moet worden, is niet wettelijk vastgelegd. Het uitgangspunt bij de invoering was dat 80 uur voldoende zou zijn als basis voor het voortgezet onderwijs (Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde, & De Graaff, 2011). Scholen mogen Engels ook vanaf groep 5 (vervroegd Eibo) of vanaf groep 1 (vroeg vreemdetalenonderwijs, vvto, waarbij tot 15% van de onderwijstijd Engelse les en les in het Engels gegeven mag worden) aanbieden. Er zijn kortom drie varianten voor Engels in het basisonderwijs:

- regulier Eibo: groep 7 en 8;
- vervroegd Eibo: vanaf groep 5;
- vvto: vanaf groep 1.

Vanaf schooljaar 2015-2016 mogen scholen formeel tot 15% van hun onderwijstijd in het Engels, Duits of Frans verzorgen (Kamerstukken II 2013/14).

Voor Engels zijn vier kerndoelen geformuleerd die aansluiten bij het doel van Engels in het primair onderwijs, namelijk het leggen van een eerste basis om te kunnen communiceren met moedertaalsprekers of anderen die buiten de school Engels spreken. De omschrijvingen van de vier kerndoelen zijn zeer beknopt en globaal en geven geen indicaties over beheersingsniveaus.
De kerndoelen Engels voor het primair onderwijs zijn voor de drie varianten uitgewerkt in inhouden en activiteiten, de zogenaamde TULE (Tussendoelen en Leerlijnen, zie http://tule.slo.nl/). Dit zijn globaal beschreven mogelijkheden, die illustratief en niet voorschrijvend zijn. Voor de overige talen bestaan geen richtlijnen voor het aanbod.

Voor het meten van vorderingen van leerlingen met Engels in groep 7 en 8 heeft Cito de toets Me2! ontwikkeld die is afgestemd op het A1/A2-niveau van het Europees Referentiekader die als doel heeft een indicatie te geven van de beheersing van het Engels vlak voor de overgang naar het voortgezet onderwijs. Het is een methode-onafhankelijke toets die bestaat uit 120 kijk-

en luistervragen, woordenschat- en leesvragen. Het gebruik van een toets (zoals Me2!) is niet verplicht.

Tweetalig onderwijs
Voor Engels in het basisonderwijs wordt nog een vierde variant beproefd, namelijk het tweetalig primair onderwijs (tpo) waarbij leerlingen vanaf groep 1 30% tot 50% van hun lessen in het Engels krijgen (scholen kunnen ook kiezen voor Duits of Frans). Het gaat daarbij niet uitsluitend om de taal als vak, maar ook om het aanbieden van andere vakken in de vreemde taal, bijvoorbeeld geschiedenis of bewegingsonderwijs. Een pilot met twaalf scholen is in schooljaar 2014-2015 gestart; in schooljaar 2015-2016 starten nog eens zes scholen.

2.1.2 Onderbouw vo

Engels is een verplicht vak in de onderbouw. Daarnaast moet in de onderbouw van het vmbo een tweede en in de onderbouw van havo/vwo een tweede en een derde moderne vreemde taal gekozen worden:

- eerste twee leerjaren vmbo kaderberoepsgerichte leerweg (kbl), gemengde leerweg (gl) en theoretische leerweg (tl): Frans of Duits, of in plaats daarvan Spaans, Arabisch of Turks (inrichtingsbesluit, art 22 lid 2);
- eerste drie leerjaren havo/vwo: Frans en Duits, of in plaats van één daarvan of beide een moderne vreemde taal waarvoor een eindexamenprogramma bestaat: Spaans, Russisch, Italiaans, Arabisch of Turks (inrichtingsbesluit, art 21 lid 2), en vanaf 2015 ook Chinees (alleen vwo).

Er is geen verplichting voor het aantal te geven uren.

In de onderbouw van het voortgezet onderwijs kent Engels als enige moderne vreemde taal globale kerndoelen; de huidige acht kerndoelen zijn sinds 2006 van kracht. Ze zijn communicatief van aard en hebben als uitgangspunt dat leerlingen zich in een aantal veel voorkomende situaties in het Engels kunnen redden. Ze doen geen uitspraken over het te bereiken beheersingsniveau. Door het ontbreken van kerndoelen voor Duits, Frans en Spaans zijn er geen landelijke richtlijnen voor het uitzetten van een leerlijn voor deze talen.
In opdracht van het ministerie van OCW heeft SLO voorbeelduitwerkingen van de kerndoelen Engels gemaakt (Trimbos, 2007), waarbij aansluiting is gezocht met de niveaus van het ERK. Zie ook ko.slo.nl. Op deze site zijn ook ERK-niveaus geformuleerd die voor Engels, Duits en Frans haalbaar worden geacht aan het eind van de onderbouw vo. Dit is gebeurd op initiatief van de Vereniging van Leraren in Levende Talen, in samenwerking met SLO (Trimbos, 2006). Geen van deze uitwerkingen heeft een wettelijke status.

Engels als kernvak
In 2013 zijn de vakken Engels, Nederlands en wiskunde als officiële kernvakken opgenomen in het curriculum van de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Reden hiervoor is het feit dat deze vakken door de overheid worden gezien als bepalend voor succes in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. De drie vakken krijgen daarom meer aandacht. Concreet betekent het dat er voor Engels, evenals voor de andere twee kernvakken, tussendoelen en landelijke diagnostische tussentijdse toetsen (DTT) worden ontwikkeld. Vooralsnog worden scholen niet verplicht gesteld ze in te voeren (Kamerstukken II 2013/14).

a) Tussendoelen voor de kernvakken
Het ministerie van OCW heeft, in het kader van het actieplan 'Beter presteren' (Ministerie van OCW, 2011) SLO de opdracht gegeven om voor de drie kernvakken zogenaamde tussendoelen te ontwikkelen en te valideren (SLO, 2012). De tussendoelen voor Engels, nu nog in concept, zijn afgestemd op de eindexameneisen, de acht globale kerndoelen van de onderbouw en op het ERK, en houden zoveel mogelijk rekening met de vier kerndoelen van het primair onderwijs.

Ze beschrijven doelen, inhouden en te bereiken beheersingsniveaus aan het eind van het tweede leerjaar vmbo en het derde leerjaar havo/vwo. De tussendoelen vormen de basis voor de diagnostische tussentijdse toets.

b) Diagnostische tussentijdse toets voor de kernvakken
De diagnostische tussentijdse toets (DTT) is een toets voor het laatste jaar van de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De toets is bedoeld als hulpmiddel voor scholen en docenten om samen met hun leerlingen te werken aan essentiële vaardigheden bij Nederlands, Engels en wiskunde voor het vervolg van de schoolcarrière. Het is een diagnostisch instrument: kennis en vaardigheden van individuele leerlingen worden geanalyseerd en er wordt daarover gerapporteerd. De diagnose is bedoeld om docenten en leerlingen te ondersteunen bij het plannen van maatwerk.
De DTT sluit aan op de ambities van het ministerie van OCW om te komen van goed naar excellent onderwijs en valt onder de investeringen om de kwaliteit van het onderwijs en de leraren te optimaliseren. Het initiatief dient opbrengstgericht werken van scholen te stimuleren en te ondersteunen.
De DTT wordt door het College van Toetsen en Examens (CvTE) ontwikkeld in samenwerking met Cito. Bij de ontwikkeling wordt intensief samengewerkt met scholen en docenten. Vanaf 2015 loopt hiervoor een meerjarige pilot waaraan minimaal 150 scholen, die gezamenlijk representatief zijn voor het voortgezet onderwijs in Nederland, vrijwillig meewerken. Met die scholen wordt nagedacht over de opzet en inhoud van de DTT en wordt de toets getest. Parallel hieraan ontwikkelt SLO passende hulpmiddelen waarmee docenten de uitkomsten van de DTT kunnen omzetten naar het onderwijsleerproces (bron: https://www.hetcvte.nl).

c) Leerlingvolgsysteem voor de kernvakken
In een leerlingvolgsysteem (LVS) worden vorderingen van de leerling in kennis en vaardigheden in kaart gebracht. De school mag zelf een LVS kiezen. De inrichting ervan is een zaak van de school.

Overige vakken
De overige moderne vreemde talen hebben geen kerndoelen en geen tussendoelen. De kerndoelen voor Engels kunnen worden gebruikt als leidraad voor het onderwijs in andere moderne vreemde talen.

2.1.3 Bovenbouw vo

Vmbo
In het vmbo is voor alle leerwegen het vak Engels verplicht. Alleen als leerlingen in de gemengde (gl) en theoretische leerweg (tl) gekozen hebben voor de sector Economie, kunnen zij als sectorkeuzevak kiezen voor een tweede en eventueel derde vreemde taal: Frans of Duits. Voor alle sectoren van de theoretische en gemengde leerwegen van het vmbo geldt dat leerlingen in het vrije deel als examenvak kunnen kiezen voor Arabisch, Fries, Spaans of Turks. Wil een leerling die niet de sector Economie volgt, toch een extra vreemde taal opnemen, dan kan een school de mogelijkheid bieden een vreemde taal als extra examenvak op te nemen. Er is veel ruimte voor de scholen om het onderwijs in de bovenbouw van het vmbo zelf vorm te geven (Stichting Platforms Vmbo, 2009). Er is bijvoorbeeld geen voorgeschreven lessentabel of adviestabel en er wordt geen minimumaantal lesuren voorgeschreven.

Examenprogramma vmbo
Het examenprogramma voor Engels en de andere vreemde talen van alle leerwegen bestaat naast de preambule (zes algemene onderwijsdoelen die voor alle vakken en sectoren in het vmbo gelden) uit de volgende tien eindtermen, waarvan de eerste drie van generieke aard zijn en de overige zeven betrekking hebben op het leren van een taal:

1. Oriëntatie op leren en werken
2. Basisvaardigheden
3. Leervaardigheden
4. Leesvaardigheid
5. Luister- en kijkvaardigheid
6. Gespreksvaardigheid
7. Schrijfvaardigheid
8. Leesvaardigheid (verrijking)
9. Schrijfvaardigheid (verrijking)
10. Kennis van land en samenleving (verrijking)

De eerste zeven eindtermen behoren tot de kern, de overige drie bestaan uit verrijking voor de theoretische leerweg, waarbij kennis van land en samenleving niet voor Engels geldt, terwijl schrijfvaardigheid juist alleen op Engels van toepassing is.
De uitwerking van bovenstaande eindtermen is voor alle talen en leerwegen dezelfde. Er is geen indicatie voor een te behalen niveau per leerweg. Als hulpmiddel voor docenten die leerlingen op een centraal examen (CE) willen voorbereiden, is er een syllabus van het CE (CvTE, 2014).

Het CE bepaalt 50% van het eindcijfer. Voor Engels bestaat het uit:

	Schriftelijk centraal examen Engels						
	lezen	**kijk/lui.**	**schr.**	**gespr. voeren**	**taal-vaardigheden in samenhang**	**leer-vaardigheden in de mvt**	**kennis land/ samenleving**
BBL	X					X	
KBL	X					X	
GL	X		X		X	X	
TL	X		X		X	X	
Digitaal centraal examen Engels							
BBL	X	X	X			X	
KBL	X	X	X			X	

Voor Duits, Frans, Spaans, Turks en Arabisch bestaat het CE uit:

	Schriftelijk centraal examen Duits, Frans, Spaans, Turks en Arabisch*						
	lezen	**kijk/lui.**	**schr.**	**gespr. voeren**	**taal-vaardigheden in samenhang**	**leer-vaardigheden in de mvt**	**kennis land/ samenleving**
BBL	X					X	
KBL	X					X	
GL	X				X	X	X
TL	X				X	X	X
Digitaal centraal examen Duits en Frans							
BBL	X	X	X			X	
KBL	X	X	X			X	

De overige vaardigheden worden in het schoolexamen getoetst en becijferd. Vorm, inhoud en weging van de schoolexamenonderdelen zijn een beslissing van de school. Daarnaast kan een school ervoor kiezen om:

- leesvaardigheid ook in het schoolexamen te toetsen;
- andere vakonderdelen in het schoolexamen te toetsen, die zelfs per kandidaat kunnen verschillen.

Havo/vwo

Engels maakt deel uit van het gemeenschappelijk deel van het curriculum voor resp. 360 studielasturen (slu) bij havo en 400 slu bij vwo.
De overige moderne vreemde talen kennen de volgende positie in het curriculum:

Vwo: - tweede MVT in het gemeenschappelijk deel, met een studielast van 480 slu;
- MVT als profielkeuzevak bij profiel C&M en E&M (480 slu);
- MVT als keuze-examenvak binnen het vrije deel (480 slu).

Havo: - MVT als verplicht profielvak bij profiel C&M, met een studielast van 400 slu;
- MVT als profielkeuzevak bij profiel C&M en E&M (400 slu);
- MVT als keuze-examenvak binnen het vrije deel of het geheel vrije deel (400 slu).

Voor Arabisch, Italiaans, Russisch, Spaans, Turks en Chinees bestaat naast deze 'lange' variant ook de zogenaamde variant elementair: een verkort traject dat in het vierde jaar van havo of vwo begint – voor Chinees alleen in het vierde jaar vwo. Het eindexamenprogramma is identiek aan dat van de lange variant; alleen domein E, Literatuur, ontbreekt (behalve voor Chinees). De variant elementair kent geen CE en wordt afgesloten met een schoolexamen. Een taal in de variant elementair bevat hetzelfde aantal slu als de lange variant, maar kan alleen als examenvak binnen het vrije deel worden gekozen.

<u>Eindexamenprogramma havo/vwo</u>

Alle MVT kennen hetzelfde eindexamenprogramma dat uit de volgende domeinen bestaat:

A Leesvaardigheid

B Kijk- en luistervaardigheid

C Gespreksvaardigheid, onderverdeeld in
C1 – Gesprekken voeren
C2 – Spreken (monoloog)

D Schrijfvaardigheid, onderverdeeld in
D1 – Taalvaardigheden
D2 – Strategische vaardigheden

E Literatuur, onderverdeeld in
E1 – Literaire ontwikkeling
E2 – Literaire begrippen (alleen vwo)
E3 – Literatuurgeschiedenis (alleen vwo)

Uitzondering hierop vormt het nieuwe vak Chinese Taal en Cultuur. Voor dit vak is domein D onderverdeeld in subdomein D1: schrijfvaardigheid met gebruik van handmatig geschreven karakters, en subdomein D2: schrijfvaardigheid met behulp van een Chinese elektronische tekstverwerker. Domein E bestaat voor Chinees uit subdomein E1, Literaire ontwikkeling, en subdomein E2, Chinese cultuur.

Alle talen, met uitzondering van Italiaans en Chinees, hebben een centraal examen dat betrekking heeft op domein A, Leesvaardigheid. De overige eindtermen worden in het schoolexamen (SE) getoetst en becijferd. Bij Chinees en Italiaans worden alle vaardigheden in het schoolexamen getoetst. Vorm, inhoud en weging van de schoolexamenonderdelen zijn een beslissing van de school. Daarnaast kan een school ervoor kiezen om:
a) leesvaardigheid ook in het schoolexamen te toetsen;
b) andere vakonderdelen in het schoolexamen te toetsen, die zelfs per kandidaat kunnen verschillen.

Streefniveaus en het ERK voor alle sectoren

In 2007 is het ERK in de Nederlandse examenprogramma's geïntroduceerd.
Hoewel niet formeel verankerd, is het ERK toch al tot op zekere hoogte vastgelegd: met ingang van 2009 (vmbo), 2010 (havo) en 2011 (vwo) zijn de specificaties van het centraal examen in de syllabi van CvTE gebaseerd op het ERK. Tot 2015 werden in de syllabi de ERK-niveaus van de examenopgaven opgenomen zoals die resulteerden uit de koppelingsonderzoeken van Cito uit 2006 en 2007 (Noijons & Kuijper, 2006; Noijons, Kuijper & Reichard, 2007). Voor deze onderzoeken is indertijd een groot aantal experts uit Nederland geraadpleegd. Omdat de indruk bestond dat toetsinstituten in het buitenland andere prestatiestandaarden hanteerden dan toetsinstituten in Nederland, heeft Cito in 2013 een ijkingsonderzoek uitgevoerd met internationale expertpanels (Feskens, Keuning, Van Til & Verheyen, 2014) om prestaties van leerlingen bij de centrale examens en de kijk- en luistertoetsen van Cito in ERK-termen te duiden. Vanaf 2016 zullen de syllabi CE uitgaan van de resultaten van het nieuwe onderzoek en uitspraken doen over het ERK-niveau behaald door examenkandidaten met een cijfer 5,5.

De streefniveaus voor de overige vaardigheden die in het schoolexamen worden getoetst, zijn door SLO uitgewerkt in ERK-niveaus in de handreikingen schoolexamens (Van Kleunen & Trimbos, 2008; Meijer & Fasoglio, 2007; Meijer, Fasoglio & Trimbos, 2007). Die niveaus hebben een adviesfunctie. Eraan ten grondslag ligt een analyse van de niveauspecificaties van de tot 2007 geldende examenprogramma's voor de schoolexamens MVT havo/vwo (ontwikkeld door de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's onder voorzitterschap van prof. Van Els). De niveaus beschreven in dat document zijn naast de beschrijvingen van de niveaus van het ERK gelegd (Council of Europe, 2001) en daaraan gerelateerd.
Het internationaal ijkingsonderzoek van Cito (Feskens et al., 2014) wijst uit dat de ERK-niveaus voor luistervaardigheid hoger zijn dan de streefniveaus vastgesteld in 2007 en 2008. De resultaten van dit onderzoek zullen verwerkt moeten worden in de handreikingen schoolexamens.

<u>Taalspecifieke uitwerkingen van de niveaus</u>

De koppeling met het ERK maakt het mogelijk om onderscheid te maken tussen de talen en de vaardigheden in termen van beheersingsniveau. Onderstaande tabellen 1 t/m 6 geven de niveaus weer per sector voor de verschillende talen en vaardigheden. Voor lees- en luistervaardigheid wordt gebruikgemaakt van de uitkomsten van het onderzoek van Cito (Feskens et al., 2014).

Tabel 1: Streefniveaus luistervaardigheid

LUISTERVAARDIGHEID								
VMBO BB								
	Engels[1]	Duits[1]	Frans[1] Spaans[2]	streefniveau Arabisch[3]	streefniveau Turks[3]			
niveau van het examen	B1	B1	A2[3]	A2	A2			
aantoonbaar bij % scorepunten	65%	58%	*niet onderzocht*					
VMBO KB								
niveau van het examen	B1[6]	B1[6]	A2[3]	A2	A2			
aantoonbaar bij % scorepunten	62%	60%	*niet onderzocht*					
VMBO GT								
niveau van het examen	B2	B2	A2	A2	A2			
aantoonbaar bij % scorepunten	67%	70%	49%					
HAVO								
	Engels[1]	Duits[1]	Frans[1] Spaans[2]	streefniveau Arabisch[4]	streefniveau Russisch[4]	streefniveau Turks[4]	streefniveau Italiaans[4]	
niveau van het examen	C1	C1	B1	B1	A2	B1	B1	
aantoonbaar bij % scorepunten	82%	73%	60%	*n.v.t.*	*n.v.t.*	*n.v.t.*	*n.v.t.*	
VWO								
	Engels[1]	Duits[1]	Frans[1] Spaans[2]	streefniveau Arabisch[4]	streefniveau Russisch[4]	streefniveau Turks[4]	streefniveau Italiaans[4]	streefniveau Chinees[5]
niveau van het examen	C1	C2	B2	B2	A2	B2	B2	A2+
aantoonbaar bij % scorepunten	64%	74%	50%					

1: Bron: Prestatiestandaarden voor het ERK in het eindexamenjaar (Feskens e.a., 2014)
2: Spaans niet meegenomen in het ijkingsonderzoek, streefniveau gelijkgetrokken met Frans
3: Bron: Handreiking Schoolexamens MVT vmbo (Kleunen & Trimbos, 2008)
4: Bron: Handreiking SE havo/vwo (Meijer e.a., 2007)
5: Bron: Eindadvies invoering Chinees in het vwo (Fasoglio & Beeker, 2013)
6: Op basis van een gecombineerd examen leesvaardigheid, kijk- en luistervaardigheid

Tabel 2: Streefniveaus leesvaardigheid

LEESVAARDIGHEID								
VMBO BB								
	Engels[1]	Duits[1]	Frans[1] Spaans[2]	streefniveau Arabisch[3]	streefniveau Turks[3]			
niveau van het examen	B1	B1	overwegend A2 en A1 in redelijke mate[3]	overwegend A2 en A1 in redelijke mate	overwegend A2-opgaven, een enkele B1-komt voor			
aantoonbaar bij % scorepunten	75%	59%	*niet onderzocht*					
VMBO KB								
niveau van het examen	B1[7]	B1[7]	overwegend A2, een enkele B1 komt voor[3]	overwegend A2, een enkele B1 komt voor[3]	ongeveer evenveel A2- als B1-opgaven			
aantoonbaar bij % scorepunten	62%	60%	*niet onderzocht*					
VMBO GT								
niveau van het examen	B2	B1	B1	ongeveer evenveel A2 als B1	overwegend B1, zowel enkele B2- als enkele A2-opgaven komen voor			
aantoonbaar bij % scorepunten	76%	48%	79%					
HAVO								
	Engels[1]	Duits[1]	Frans[1] Spaans[2]	streefniveau Arabisch[4]	streefniveau Russisch[4]	streefniveau Turks[5]	streefniveau Italiaans[6]	
niveau van het examen	C1	B2	B1	overwegend B1-opgaven aangevuld met A2- en B2-opgaven	overwegend B1-opgaven aangevuld met A2-opgaven	B2	B1	
aantoonbaar bij % scorepunten	73%	58%	59%					
VWO								
	Engels[1]	Duits[1]	Frans[1] Spaans[2]	streefniveau Arabisch[4]	streefniveau Russisch[4]	streefniveau Turks[5]	streefniveau Italiaans[6]	streefniveau Chinees[8]
niveau van het examen	C1	C1	B2	ongeveer evenveel B1- als B2-opgaven	overwegend B1-opgaven aangevuld met A2- en B2-opgaven	C1	B2	A2/B1
aantoonbaar bij % scorepunten	64%	57%	63%					

1: Bron: Prestatiestandaarden voor het ERK in het eindexamenjaar (Feskens e.a., 2014)
2: Spaans niet meegenomen in het ijkingsonderzoek, streefniveau gelijkgetrokken met Frans
3: Bron: Handreiking Schoolexamens MVT vmbo (Kleunen & Trimbos, 2008)
4: Uit eerdere syllabi CE (CvTE, 2014)
5: Turks niet meegenomen in het ijkingsonderzoek, streefniveaus gelijkgetrokken met Engels
6. Bron: Handreiking SE havo/vwo (Meijer e.a., 2007)
7: Op basis van een gecombineerd examen leesvaardigheid, kijk- en luistervaardigheid
8: Getoetst in het SE. Bron: Eindadvies invoering Chinees in het vwo (Fasoglio & Beeker, 2013)

Tabel 3: Streefniveaus schrijfvaardigheid

SCHRIJFVAARDIGHEID							
VMBO BB[1]							
	Engels	Duits	Frans Spaans	Arabisch	Turks		
streefniveau	A1	A1	A1	n.v.t.	A1		
VMBO KB[1]							
streefniveau	A2	A1/A2	A1	n.v.t.	A1		
VMBO GT[1]							
streefniveau	A2/B1	A2	A1/A2	n.v.t.	A1/A2		
HAVO[2]							
	Engels	Duits	Frans Spaans Italiaans	Arabisch	Russisch	Turks	
streefniveau	B1	A2+	A2+	A2+	A2	B1	
VWO[2]							
	Engels	Duits	Frans Spaans Italiaans	Arabisch	Russisch	Turks	Chinees
streefniveau	B2	B1	B1	B1	A2	B2	A2

1. bron: Handreiking Schoolexamens MVT vmbo (Kleunen & Trimbos, 2008)

2. bron: Handreiking SE havo/vwo (Meijer e.a., 2007)

Tabel 4: Streefniveaus gespreksvaardigheid

GESPREKSVAARDIGHEID							
VMBO BB[1]							
	Engels	Duits	Frans Spaans	Arabisch[1]	Turks[1]		
streefniveau	A2	A2	A2	A2	A2		
VMBO KB[1]							
streefniveau	A2	A2	A2	A2	A2		
VMBO GT[1]							
streefniveau	A2	A2	A2	A2	A2		
HAVO[2]							
	Engels	Duits	Frans Spaans Italiaans	Arabisch	Turks	Russisch	
streefniveau	B1+	B1+	B1	B1	B1+	A2	
VWO[2]							
	Engels	Duits	Frans Spaans Italiaans	Arabisch	Turks	Russisch	Chinees
streefniveau	B2	B2	B1+	B1+	B2	A2	A2+

1. bron: Handreiking Schoolexamens MVT vmbo (Kleunen & Trimbos, 2008)

2. bron: Handreiking SE havo/vwo (Meijer et al., 2007)

Tabel 5: Streefniveaus SE havo elementair (Meijer e.a., 2007)

HAVO ELEMENTAIR	Arabisch	Italiaans	Russisch	Spaans	Turks
Leesvaardigheid	A2	A2+	A2	A2+	A2+
Luistervaardigheid	A2	A2	A2	A2	A2
Gespreksvaardigheid	A2	A2	A2	A2	A2
Schrijfvaardigheid	n.v.t.	A2	n.v.t.	A2	A2

Tabel 6: streefniveaus SE vwo elementair (Meijer e.a., 2007); eindadvies invoering Chinees in het vwo (Fasoglio & Beeker, 2013)

VWO ELEMENTAIR	Arabisch	Italiaans	Russisch	Spaans	Turks	Chinees
Leesvaardigheid	A2+	B1	A2+	B1	B1	A1/A2
Luistervaardigheid	A2	A2+	A2	A2+	A2+	A2
Gespreksvaardigheid	A2	A2	A2	A2	A2	A1/A2
Schrijfvaardigheid	n.v.t.	A2	n.v.t.	A2	A2	A1

2.1.4 Kernprogramma's MVT

SLO ontwikkelt sinds 2010 kernprogramma's voor het primair en het voortgezet onderwijs. Voor de talen zijn kernprogramma's ontwikkeld voor het primair onderwijs voor Engels, voor de onderbouw vo voor Engels, Duits, Frans en Spaans en voor de bovenbouw vo voor Engels. In 2015 worden ook kernprogramma’s voor de bovenbouw voor Duits, Frans en Spaans toegevoegd.

In de kernprogramma's wordt een compacte weergave geboden van het officiële programma van kerndoelen en eindtermen van een vak, geordend in een doorlopende leerlijn van primair onderwijs naar bovenbouw voortgezet onderwijs. De kernprogramma’s kunnen als naslagdocument worden gebruikt door vaksecties die een vakleerplan maken of ingezet worden bij aansluitingsprojecten. Tevens bieden ze ondersteuning aan scholen die eigen keuzes in het leerplan willen maken, bijvoorbeeld als zij extra lestijd bieden ter profilering van de school. Voor uitgeverijen kunnen ze als inhoudelijk begrippenkader dienen. Definitieve kernprogramma's worden na veldraadpleging geplaatst op de website www.leerplaninbeeld.slo.nl. Deze website geeft niet alleen de mogelijkheid om het programma in de breedte te bekijken, maar ook om per onderdeel in te zoomen op nadere uitwerkingen.

De kernprogramma's zijn voor alle vakken volgens een vast stramien opgesteld:

- Kernen – de bouwstenen die als rode draad fungeren voor alle onderwijsniveaus. Voor de moderne vreemde talen zijn dat de vaardigheden lezen, kijken en luisteren, gesprekken voeren, spreken en schrijven. Voor de bovenbouw havo/vwo komt het domein literatuur erbij. Hiervoor is gebruikgemaakt van de analyse van dit vakonderdeel zoals geformuleerd voor het vak Nederlands door Witte (2009). Hoewel dit model ontwikkeld is voor de ontwikkeling van een leerlijn literatuur in de moedertaal, leent het zich in grote mate ook als basis voor een vergelijkbare leerlijn in een vreemde taal.
- Subkernen – voor alle moderne vreemde talen zijn dit de subvaardigheden zoals die geformuleerd zijn in het ERK (bijvoorbeeld voor leesvaardigheid: correspondentie lezen, oriënterend lezen, lezen om informatie op te doen, instructies lezen).
- Contexten – ook hierbij is gebruikgemaakt van de onderverdeling uit het ERK. Taalgebruik wisselt immers per context. De gekozen contexten zijn: dagelijks leven, publieke sector en opleiding.
- Einddoelen – het streefniveau in ERK-termen voor de bewuste opleiding zoals geformuleerd in de handreikingen schoolexamens en de syllabi.
- Aanduiding of het bewuste onderdeel in het schoolexamen of in het centraal examen getoetst wordt.

- Verwijzing naar kerndoelen en eindtermen.

Door het gebruik van de beschrijvingen van het ERK kan een kernprogramma docenten meer houvast bieden dan de zeer globaal geformuleerde eindtermen.

2.1.5 Lesmethodes

Voor de moderne vreemde talen bestaat een grote diversiteit aan lesmethodes waaruit gekozen kan worden. Naast de grote Nederlandse educatieve uitgeverijen Malmberg, Noordhoff en ThiemeMeulenhoff brengen ook buitenlandse uitgeverijen methodes uit, overwegend eentalig, die verkrijgbaar zijn in Nederland. Sommige methodes bieden gerichte training voor het behalen van internationale certificaten, zoals de publicaties van *Cambridge University Press* voor Engels. Daarnaast is er een grote variëteit aan aanvullend materiaal zoals grammatica's, leesboeken in de doeltaal (waaronder veel *graded readers*), literatuurmethodes. Op internet zijn authentiek materiaal en online oefeningen te vinden, het eerste soms ook gedidactiseerd voor onderwijsdoeleinden. Om te oefenen met de stof van het centraal examen bestaan examenbundels en digitale examentrainers.

Het valt op dat de meeste uitgevers aangeven op welk ERK-niveau de verschillende boeken of zelfs hoofdstukken zich bevinden. Soms staan er in de hoofdstukken zelf ook verwijzingen naar specifieke descriptoren van het ERK. Meestal ontbreekt echter een onderbouwing van de aansluiting bij de visie op talenonderwijs van het ERK. Er wordt ook amper gerefereerd aan de kwalitatieve schalen die de beheersingsniveaus concretiseren, in termen van bijvoorbeeld grammaticale en lexicale beheersing, orthografie, et cetera.

2.1.6 Tweetalig onderwijs

Tweetalig onderwijs (tto) bestaat in het Nederlandse voortgezet onderwijs sinds 1989. Bij tto wordt bij een gedeelte van de niet-talenvakken een moderne vreemde taal – bijna altijd Engels – als instructie- en communicatietaal gebruikt. Voorbeelden van die vakken zijn geschiedenis, muziek, biologie en wiskunde. Tijdens de tto-lessen en buitenschoolse activiteiten spreken docenten en leerlingen geen Nederlands, maar de vreemde taal. De twee belangrijkste doelen die het tto hiermee nastreeft, zijn het vergroten van de taalbeheersing van leerlingen en het bevorderen van een Europees en internationaal perspectief.
Content and Language Integrated Learning (CLIL) is de didactische methode die gehanteerd wordt in het tto. Hierbij wordt de vreemde taal niet alleen als vak onderwezen, maar ook als instructietaal gebruikt bij andere vakken, die daarmee een functionele context bieden voor het leren en het gebruiken van die taal.
Het Europees Platform heeft samen met het netwerk van tto-scholen standaarden ontwikkeld die de kwaliteit van het tto moeten waarborgen. Deze houden in dat bij tweetalig onderwijs Engels in de onderbouw havo/vwo minimaal 50% van de onderwijstijd in het Engels dient te worden aangeboden. In de bovenbouw van havo/vwo is de minimumeis 1150 slu (vwo) en 850 slu (havo). Voor het hele vmbo en voor tto Duits en Frans gaat het om 30% van de onderwijstijd. De centrale examens worden bij tto-scholen, net zoals bij alle andere scholen, in het Nederlands afgenomen.
Op basis van de voor het tto opgestelde standaard moeten leerlingen in 3 vwo aantoonbaar het B2-niveau behalen (B1 in 3 havo) en in de bovenbouw een International Baccalaureaat-programma volgen met een taalvaardigheidstoets op C2-niveau (havo C1) (bron: EP-Nuffic).

2.1.7 Uitstroomniveaus van de lerarenopleidingen

Pabo

Het kerndeel van de kennisbasis pabo (HBO-raad, 2012) gaat ervan uit dat de student instroomt met ten minste een eigen vaardigheid Engels op het B1-niveau van het Europees Referentiekader. Een uitstroomniveau wordt niet genoemd.

Tweedegraads lerarenopleidingen
Voor de tweedegraads lerarenopleidingen MVT zijn er geen instroomniveaus van taalbeheersing.
In 2012 heeft de HBO-raad de eindniveaus vastgelegd die voor Engels, Duits, Frans en Spaans verwacht mogen worden (HBO-raad, 2011-2012). Vanaf het studiejaar 2013-14 is voor Engels een landelijke digitale kennistoets verplicht; de overige talen volgen in het studiejaar 2014-15. De kennistoets moet het ERK-uitstroomniveau van tweedegraads leraren waarborgen:

- Engels: C2 (verplichte deelname aan het *Cambridge Proficiency in English* examen);
- Duits: C1 (verplichte deelname aan de *C1-Prüfung* van het Goethe Institut);
- Frans en Spaans: B2, aangevuld met relevante elementen van het C1-niveau.

Eerstegraads lerarenopleidingen
De eerstegraads bevoegdheid kan worden behaald via twee routes:
a) De hbo-route: een tweedegraads bevoegde docent volgt, na zijn hbo-bacheloropleiding en meestal na enige jaren werkervaring, een driejarige eerstegraads hbo-masteropleiding in deeltijd; het uitstroomniveau van de hbo-masteropleiding is C2 voor Engels en Duits, C1 voor Frans en een hoog B2 voor Spaans (bron: HBO-raad, 2010-2012).
b) De universitaire route: aansluitend aan het behalen van een Master of Arts in de betreffende taal volgt een student een eerstegraads opleiding in voltijd. Enkele universiteiten bieden ook een tweejarig educatief masterprogramma aan, waarin de Master of Arts en de eerstegraads lerarenopleiding zijn geïntegreerd. De taalvaardigheid verwerft de student binnen de bachelor- en masteropleiding. Hiervoor is geen wettelijk niveau vastgelegd. In de praktijk beogen de opleidingen Engels en Duits een C2-niveau, en de opleidingen Frans en Spaans een C1-niveau.

2.2 Het uitgevoerde curriculum: wat gebeurt er in het land?

Deze paragraaf geeft een overzicht van de wijze waarop het beschreven curriculum in de praktijk van de verschillende onderwijssectoren wordt uitgevoerd, en wat daarbij opvalt.

2.2.1 Primair onderwijs

(Vervroegd) Eibo, vvto
Uit onderzoek van SLO (Thijs, Trimbos, & Tuin, 2011) blijkt dat scholen ten aanzien van Engels verschillende keuzes maken, zowel wat betreft het startmoment als het aantal uren. De meeste scholen (66%) starten met Engels in groep 7 of 8 (Eibo). Dit is al jaren de meest gangbare praktijk. Een klein aantal scholen (17%) start met Engels in groep 5 of 6 (vervroegd Eibo). Eenzelfde percentage (17%) start met Engels in de onderbouw (groep 1-4, vvto). De meeste leerkrachten besteden 45 tot 60 minuten of 30 tot 45 minuten per week aan Engels in de Eibo-variant. Bij vervroegd Eibo gaat het om 30 tot 60 minuten Engels per week. Bij vvto-scholen varieert het aanbod van vijftien minuten (in de onderbouw) tot 45 minuten of meer (in de midden- en bovenbouw). Het document *Standaard vroeg vreemdetalenonderwijs Engels* van het Platform vvto Nederland schrijft voor dat scholen wekelijks minimaal 60 minuten les in het Engels verzorgen (bron: EP-Nuffic). Het aantal vvto-scholen is in de laatste jaren flink gestegen, van zo'n 200 in 2008 naar bijna 1100 in 2014 (bron: Europees Platform).

Naast Engels wordt op een aantal basisscholen ook Frans, Duits of Spaans aangeboden. In het kader van verrijkingsmodules voor meer getalenteerde leerlingen verzorgen een paar scholen ook lessen Chinees.

Leerkrachten
Engels wordt in de lespraktijk primair verzorgd door groepsleerkrachten (86%). Op 14% van de scholen werkt de groepsleerkracht samen met een vakleerkracht. Op 1% van de scholen is een gespecialiseerde leerkracht of *(near)native speaker* verantwoordelijk voor de lessen Engels

(Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde, & De Graaff, 2011). Uit een enquête onder pabo-docenten (Thijs, Trimbos, & Tuin, 2011) blijkt weinig vertrouwen wat betreft de vraag of (aankomende) leerkrachten voldoende toegerust zijn om Engels als instructietaal en voertaal in de les te gebruiken. Op de opleidingen waar diagnostische toetsen Engels worden afgenomen, blijkt dat meer dan de helft van de studenten lager scoort dan het havoniveau voor Engels (B1). Het uitstroomniveau aan het eind van de pabo wordt niet getoetst. Leerkrachten die Engels verzorgen, vinden zichzelf ook onvoldoende op de hoogte van vakdidactische ontwikkelingen betreffende vreemdetalenonderwijs aan jonge kinderen, maar maken tegelijkertijd weinig gebruik van nascholing.
De opstellers van het Vakdossier (Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde, & De Graaff, 2011) menen dat de bekwaamheid van leerkrachten (zowel op taal- als op didactisch niveau) om Engels te kunnen geven nog een verbeterslag kan krijgen. Engels krijgt bij de meeste pabo-opleidingen nog onvoldoende ruimte in het curriculum.

Lesmethodes
93% van de leerkrachten in het primair onderwijs maakt voor de lessen Engels gebruik van een lesmethode, waaraan zowel lesactiviteiten als toetsen worden ontleend (Thijs, Trimbos, & Tuin, 2011).
In de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau worden het aanbod en de resultaten op de gebieden leesvaardigheid, luistervaardigheid, spreekvaardigheid en woordenschat Engels van leerlingen in het basisonderwijs onderzocht. Uit de peiling van 2012 blijkt dat gemiddeld 25% van de lestijd gewerkt wordt met aanvullend materiaal naast de methode. Op vvto-scholen worden Engelstalige methodes gebruikt. De (sub)vaardigheden luisteren, woordenschat en spreken komen het meest aan bod. Lezen, grammatica en schrijven worden veel minder aangeboden (Geurts & Hemker, 2013).

Toetsing
De Cito-toets Me2! wordt door circa 7 tot 8% van de scholen gebruikt. De meeste leerkrachten zetten liever methodegerelateerde toetsen of eigen toetsen in. 18% van de leerkrachten toetst helemaal niet. Vooral woordenschat en luistervaardigheid worden getoetst. Daarnaast ook leesvaardigheid. De scholen die al in groep 4 of 5 met Engels beginnen, besteden bij de toetsing ook aandacht aan gespreksvaardigheid (Thijs, Trimbos, Tuin, Bodde, & De Graaff, 2011).

Pilot tpo
In het schooljaar 2014-2015 is op 12 basisscholen een pilot tweetalig primair onderwijs (tpo) gestart. De pilot heeft onder andere als doelen om een leerplan voor groep 1 tot en met 8 te ontwikkelen en einddoelen voor groep 8 vast te stellen (EPNuffic, 2015). Alle deelnemende scholen hebben voor Engels als vreemde taal gekozen. De pilot duurt vijf schooljaren, van 2014 tot en met 2019.

Aansluiting met het vo
Door de verschillende scenario's in het primair onderwijs stromen leerlingen met zeer uiteenlopende niveaus voor Engels in het voortgezet onderwijs in. De reactie van veel vo-scholen daarop, zeker van de scholen die geen versterkt of tto-traject Engels hebben, is om met Engels van voren af aan te starten. Lokaal bestaan er wel samenwerkingsverbanden tussen vvto- en tto-scholen, maar dit betreft slechts een beperkt aantal scholen (Bodde & Schokkenbroek, 2013). Uit de periodieke peiling voor Engels blijkt ook dat slechts 49% van de scholen voor primair onderwijs leerlingresultaten overdraagt aan het vo (Geurts & Hemker, 2013).

2.2.2 Onderbouw vo

Talenaanbod

Hoewel ons geen formele gegevens bekend zijn over het talenaanbod op vmbo-, havo- en vwo-scholen, is de indruk dat de meeste havo- en vwo-scholen in de onderbouw kiezen voor het verplicht volgen van Duits en Frans naast Engels; Spaans volgt als vierde taal, echter meestal als keuzevak naast Duits en Frans. Het gebrek aan richtlijnen over het aantal lesuren in de onderbouw zorgt ervoor dat er vooral met Spaans pas later wordt begonnen in het havo en vwo. Doorgaans gebeurt dat pas in het derde leerjaar, terwijl de streef-beheersingsniveaus voor Spaans in de handreikingen schoolexamens toch gelijk zijn aan die voor Frans. De Vereniging van Leraren in Levende Talen signaleert een nieuwe ontwikkeling waarbij scholen hun leerlingen een kennismakingsperiode Duits, Frans en Spaans aanbieden in het eerste leerjaar. Daarna kiezen leerlingen welke talen ze vanaf de tweede klas gaan volgen. Op deze manier ontstaan allerlei varianten in het aanbod van de drie talen in de onderbouw.

Lesmethodes

Lesmethodes worden intensief gebruikt voor alle MVT en vormen als het ware het curriculum. De methodes van de grote Nederlandse educatieve uitgeverijen worden het meest gebruikt. In contacten met het veld blijkt dat docenten erop vertrouwen dat de auteurs rekening hebben gehouden met kerndoelen, eindtermen en de niveaus van het ERK. Daarnaast wordt ook veel aanvullend materiaal aangeschaft.
Eentalige methodes winnen de laatste jaren ook in het reguliere onderwijs op havo/vwo en vooral in de bovenbouw van het vwo aan populariteit. Het gaat in veel gevallen om buitenlandse uitgaven. Aanleiding voor het gebruik ervan zijn vaak trainingen die op de scholen worden aangeboden voor het behalen van internationale certificaten.

Doeltaal-voertaal

Nederland loopt achter in Europa als het gaat om het gebruik van de doeltaal tijdens het taalonderwijs in de klas (Duitsland Instituut, 2010; Kordes & Gille, 2012). Het gebruik van de vreemde taal als voertaal in de les gebeurt op een beperkte en niet structurele manier. Volgens het EP-Nuffic is er echter recentelijk meer aandacht voor het gebruik van de doeltaal in de les, vooral bij jongere docenten. Naast de tto-scholen waar Engels (en op twee scholen Duits) consequent als voertaal – ook bij andere vakken – wordt gebruikt, wordt ook binnen het zogeheten LinQ-netwerk sectiebreed gewerkt aan versterkt communicatief talenonderwijs Frans en Duits, met een structurele aanpak voor doeltaal als voertaal in de les. Het project bestaat sinds 2005 en heeft als doel een impuls te geven aan onze buurtalen. Er sluiten zich nog steeds scholen aan bij het LinQ-netwerk (bron: http://www.europeesplatform.nl/projecten/linq).

2.2.3 Bovenbouw vmbo en tweede fase

Voor de bovenbouw van het vmbo en de tweede fase havo/vwo zijn gegevens bekend over het aantal leerlingen dat examen heeft gedaan in een moderne vreemde taal. Een overzicht van de jaren 2012, 2013 en 2014 is in onderstaande tabellen 7 tot en met 12 opgenomen. Er is een lichte daling te zien in het aantal examenkandidaten Duits en Frans op havo en Duits op vwo; bij Frans op vwo is de daling iets groter.

Tabel 7: Examenkandidaten vmbo 2012 (Bron: Verslag examencampagne 2012, Cito)

Aantallen examenkandidaten 2012						
	Engels	**Duits**	**Frans**	**Spaans**	**Arabisch**	**Turks**
BB	19.688	674	12	-	5	18
KB	28.065	2.640	94	8	9	28
GL/TL	55.645	22.883	6.459	512	11	17

Tabel 8: Examenkandidaten havo/vwo 2012 (Bron: Verslag examencampagne 2012, Cito)

	Engels	**Duits**	**Frans**	**Spaans**	**Arabisch**	**Turks**	**Russisch**
Havo	58.534	18.870	12.005	870	25	24	1
Vwo	40.671	20.562	17.347	1.586	16	10	10

Tabel 9: Examenkandidaten vmbo 2013 (Bron: Verslag examencampagne 2013, Cito)

Aantallen examenkandidaten 2013						
	Engels	**Duits**	**Frans**	**Spaans**	**Arabisch**	**Turks**
BB	19.396	616	7	-	1	16
KB	27.762	2.539	143	36	6	27
GL/TL	58.439	23.641	6.721	477	13	21

Tabel 10: Examenkandidaten havo/vwo 2013 (Bron: Verslag examencampagne 2013, Cito)

	Engels	**Duits**	**Frans**	**Spaans**	**Arabisch**	**Turks**	**Russisch**
Havo	57.048	18.486	11.658	980	19	18	3
Vwo	39.342	20.119	16.177	1.563	18	7	12

Tabel 11: Examenkandidaten vmbo 2014 (Bron: Verslag examencampagne 2014, Cito)

Aantallen examenkandidaten 2014						
	Engels	**Duits**	**Frans**	**Spaans**	**Arabisch**	**Turks**
BB	19.870	659	16	-	3	29
KB	29.390	2.514	81	29	9	26
GL/TL	69.806	23.494	6.530	528	19	42

Tabel 12: Examenkandidaten havo/vwo 2014 (Bron: Verslag examencampagne 2014, Cito)

	Engels	**Duits**	**Frans**	**Spaans**	**Arabisch**	**Turks**	**Russisch**
Havo	57.691	18.295	11.528	1.082	30	12	7
Vwo	38.330	19.785	15.450	1.762	7	30	11

Vmbo

Een door SLO uitgevoerd kleinschalig, verkennend onderzoek naar de aansluiting voor Engels tussen vmbo-tl en mbo laat zien dat er op het vmbo veel aandacht is voor grammatica en woordenschat en dat er weinig gedaan wordt aan gespreksvaardigheid. Docenten geven aan dat ze – naast meer ruimte in het rooster – oplossingen van randvoorwaardelijke en didactische aard nodig hebben om meer aandacht te kunnen besteden aan productieve vaardigheden (Jansma & Pennewaard, 2014). Dit beeld wordt door vmbo-docenten die na het onderzoek geraadpleegd zijn, herkend.

In hetzelfde onderzoek geven 48 van de 85 (57,1%) tweedejaars mbo-studenten aan dat zij op het vmbo graag meer lessen hadden willen volgen in de doeltaal en vaker presentaties in die taal hadden willen geven. Eerstejaars mbo-studenten geven aan het moeilijk te vinden om zelf taal te produceren; ze zijn terughoudend om te praten. Mbo-docenten vinden het belangrijk dat

leerlingen in het vmbo vrij leren spreken. Hun advies voor het vmbo is dan ook leerlingen 'spreek(angst)vrij' te maken en ze te leren wennen aan het gebruik van een vreemde taal.

Havo/vwo
Ook in het havo/vwo valt – net als in de onderbouw – te beluisteren dat de productieve vaardigheden, vooral de mondelinge, vaak weinig aandacht krijgen, in het bijzonder als het gaat om creatief taalgebruik. In een digitale enquête van SLO onder zo'n 800 MVT-docenten in havo/vwo (Fasoglio, 2014) geven docenten aan de grootte van de klas en het gebrek aan tijd als meest belemmerende factoren voor het trainen van gespreksvaardigheid te ervaren.

Toetsing en examinering
Bij gesprekken met docenten geeft het merendeel aan niet bekend te zijn met de inhoud van examenprogramma's, syllabi van het CvTE en SLO-handreikingen. Zij vertrouwen erop dat de eindtermen door de leergang worden afgedekt en maken daar zelf toetsen bij, zetten toetsen in van de uitgever of gebruiken oude examens.

De indruk bestaat dat bij leesvaardigheid op havo en vwo het oefenen met tekstverklaring de laatste jaren toeneemt, onder invloed van de eisen ten aanzien van het maximale verschil tussen het gemiddelde SE-cijfer en het CE-cijfer. Deze indruk wordt bevestigd door de resultaten van het onderzoek van Regioplan (Brekelmans, Dekker & Wimmenhove, 2014) naar de achtergronden en determinanten van de ontwikkeling van de gemiddelde cijfers op het centraal eindexamen bij de kernvakken.

Cito ontwikkelt kijk- en luistertoetsen Engels, Duits en Frans voor de schoolexamens in de verschillende leerwegen in het vmbo en in havo en vwo die door vrijwel alle scholen worden gebruikt. Daarnaast zijn er voor Duits en Frans kijk- en luistertoetsen voor havo 4. Cito is tevens gestart met de ontwikkeling van digitale proeftoetsen kijk- en luistervaardigheid Spaans voor havo 5 en vwo 6. De toetsen worden voor het eerst in februari 2015 afgenomen. Het toetsen van kijk- en luistervaardigheid bij Spaans is op dit moment nog zeer arbeidsintensief voor docenten. De toetsinhouden, en daarmee de kwaliteit, lopen daarom zeer uiteen.

Eerder in dit hoofdstuk is gerefereerd aan een internationaal standaardbepalingsonderzoek dat in 2013 heeft plaatsgevonden. Het doel van het onderzoek was om de centrale examens en de kijk- en luistertoetsen Engels, Frans en Duits in ERK-termen te beoordelen. Dat was in 2006 en 2007 al eens gebeurd, maar toen met uitsluitend Nederlandse experts. In het onderzoek van 2013 (Feskens et al., 2014) zijn alle beoordeelde toetsen door de internationale expertpanels consequent op een hoger niveau geschat dan eerder door de Nederlandse experts was gedaan, wat de indruk bevestigt dat het ERK in Nederland ‘strenger’ was geïnterpreteerd dan in andere landen. Deze uitkomst was voor het Cito aanleiding de ERK-toetsen, die waren samengesteld op basis van de inzichten uit 2006/2007 en die als TaalstERK-toetsen op de markt werden gebracht, niet langer aan te bieden.

Uit een enquête van SLO over het toetsen van gespreksvaardigheid (Fasoglio, 2014) blijkt dat mondelinge toetsopdrachten die voorbereiding vooraf veronderstellen en die voorgestructureerd zijn, zoals een geleide gespreksopdracht of een vooraf uitgeschreven spreekbeurt (dit laatste vooral bij Frans en Duits), tot de meest gebruikte toetsvormen behoren. De beoordeling wordt door docenten als tijdrovend ervaren en daarmee als lastige factor bij het toetsen van gespreksvaardigheid. Een goed beoordelingsmodel wordt de allerbelangrijkste voorwaarde voor kwalitatief goede toetsing van gespreksvaardigheid gevonden, maar het beschikken over duidelijke beoordelingscriteria wordt niet genoemd als lastig. Het lijkt er dus op dat de respondenten tevreden zijn over hun beoordelingsinstrument. De meeste problemen bij het

toetsen van gespreksvaardigheid hebben vaak met rooster en tijd te maken, zowel wat de training als wat de afname betreft.

De invulling van het Programma van Toetsing en Afsluiting (PTA) havo/vwo
Uit onderzoek uitgevoerd in opdracht van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (Canton et al., 2013) blijkt dat scholen verschillende invullingen geven aan het PTA voor de moderne vreemde talen. Ongeveer 20% van de scholen toetst naast de domeinen van het eindexamenprogramma ook schooleigen onderwerpen, waaronder grammatica en woordenschat vallen. Daarnaast tellen scholen ook leesvaardigheid voor gemiddeld 13% in het schoolexamen mee, hetgeen leidt tot een extra onevenwichtige weging van de vier vaardigheden bij het tot stand komen van het eindcijfer; leesvaardigheid wordt immers al in het centraal examen getoetst en bepaalt daarmee al 50% van het eindcijfer.
De zwaardere weging van leesvaardigheid is vaak het resultaat van sturing van de schoolleiding als gevolg van de aanpassingen in het toezichtkader van de Inspectie: sinds het schooljaar 2009-2010 is het verschil tussen het cijfer voor het schoolexamen en het cijfer voor het centraal examen opgenomen als één van de normindicatoren voor de beoordeling van de opbrengsten van een school. Dit verschil mag niet hoger dan 0,5 zijn (gemiddelde voor alle vakken). Een school die gemiddeld over drie jaren onvoldoende scoort op dit criterium, krijgt de beoordeling ‘zwak’.
Scholen passen deze norm vaak toe op de afzonderlijke vakken; het resultaat voor de talen is dat het verschil tussen het cijfer voor één receptieve vaardigheid (lezen) en dat voor alle overige vaardigheden gezamenlijk, niet hoger mag zijn dan 0,5.
Het voorkomen van een te grote discrepantie tussen CE en SE is een belangrijke rol gaan spelen bij het inrichten van het PTA voor de talen. Het onderzoek van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (2013) toont dat de discrepantie tussen SE- en CE-cijfers voor de talen in de examenjaren 2007 tot en met 2012 tussen 0,21 en 0,38 op het havo en tussen 0,35 en 0,63 op het vwo ligt. Dat is groter dan het gemiddelde verschil over alle vakken, zowel bij havo als bij vwo. Sinds de invoering van de nieuwe regeling van de Inspectie is dit verschil licht gedaald. Dit lijkt bij de talen verklaard te kunnen worden door een daling van het SE-cijfer.
Op basis van het onderzoek adviseert de Vereniging van Leraren in Levende Talen te komen tot een evenwichtiger verdeling van de verschillende vaardigheden over het CE en SE. Die zou bereikt kunnen worden door de toevoeging van een tweede vaardigheid aan het centraal examen. Dat zou door het effect dat dit heeft, vermoedelijk ook leiden tot verbetering van de kwaliteit van het onderwijs (Canton et al., 2013: 27). Om talendocenten te helpen bij de invulling van de schoolexamenonderdelen adviseert de Vereniging van Leraren in Levende Talen ook de ontwikkeling van een praktische landelijke richtlijn voor de samenstelling en uitvoering van het SE. Een dergelijke richtlijn kan gebaseerd worden op bestaande referentiekaders. Voor de MVT zou het goed zijn – aldus het onderzoeksrapport – om het ERK officieel te koppelen aan de niveaus die voor de verschillende vaardigheden bereikt dienen te worden. Dat zou meer recht doen aan de communicatieve doelstellingen van het vak.

In het vmbo lijkt zich een vergelijkbare problematiek met betrekking tot de disbalans tussen CE en SE voor te doen. Hierover zijn echter geen onderzoeksgegevens voorhanden.

Internationale certificaten
In het vwo, maar ook in het havo en in mindere mate het vmbo, zijn er steeds meer scholen en taalsecties die ervoor kiezen leerlingen naast het traditionele lesprogramma ook de mogelijkheid te bieden tot het behalen van een internationaal certificaat. Voor Engels zijn dat meestal de Cambridge-certificaten, een aantal scholen kiest echter ook voor de Anglia-examens. Voor Duits worden trainingen aangeboden voor het behalen van Goethe-certificaten. Voor Frans is er DELF junior en voor Spaans kunnen leerlingen een DELE-certificaat van het *Instituto Cervantes* behalen. Deze internationale examens komen overeen met de niveaus van

het ERK, van A1 voor beginners tot en met C2 voor het hoogste taalniveau en toetsen alle vaardigheden op hetzelfde niveau. Dat houdt in dat een leerling met één zwakke vaardigheid geen hoog niveau kan aantonen, ook als de andere vaardigheden wel op dat niveau zijn. Er is weinig ruimte voor compensatie.
De gegevens die beschikbaar zijn gesteld door het *Goethe Institut* voor Duits en het *Ciep* voor Frans bevestigen de populariteit van deze certificaten. Het aantal scholen dat aan een Goethe-examen heeft deelgenomen, is tussen 2008 en 2014 van 27 naar 90 gestegen. In het kalenderjaar 2014 hebben ongeveer 2100 scholieren een examen afgelegd, met de volgende verdeling over de ERK-niveaus: A1: 110 leerlingen; A2: 560; B1: 735; B2: 460; C1: 236. Het slagingspercentage ligt op ongeveer 97%. Sinds 2006 hebben ongeveer 1100 docenten één of meer trainingen gevolgd om de Goethe-examens af te nemen.
Voor het DELF junior zijn de aantallen vergelijkbaar: er waren 2143 kandidaten in 2013; in 2009 waren het er 563, verdeeld over de niveaus A1 tot en met B2.

Docenten organiseren meestal een gerichte training, vaak nadat ze zelf eerst een training bij het betreffende taalinstituut hebben gevolgd. Dit gebeurt op verschillende manieren: in verschillende leerjaren, verplicht of op vrijwillige basis, in aparte uren of tijdens de reguliere lessen. Daarbij wordt gewerkt vanuit het perspectief van het ERK: de examens certificeren immers de beheersing van een taal op een bepaald ERK-niveau. Bij deze trainingen wordt de vreemde taal als voertaal ingezet, er worden eentalige lesmethodes en authentiek materiaal gebruikt en leerlingen worden gestimuleerd tot creatief gebruik van de taal, zowel mondeling als schriftelijk.
De inhoud van de internationaal erkende examens houdt meestal rekening met de specifieke taalbehoeften van jongeren en is afgestemd op hun leefwereld. Deze examens hebben een positief effect op motivatie en prestaties van de leerlingen, waarschijnlijk doordat de doelstellingen van taalverwerving – en daarmee ook de leeractiviteiten – meer gefocust zijn op het actief beheersen van alle vier de vaardigheden, zowel receptief als productief. Een internationaal erkend taaldiploma zegt bovendien meer over de bereikte taalbeheersing dan een cijfer op het einddiploma havo of vwo, en wordt ook door bijvoorbeeld een buitenlandse onderwijsinstelling of stageplek als bewijs voor het taalniveau erkend. Dat geldt niet voor het cijfer voor de betreffende taal op het einddiploma. Gymnasiumleerlingen die daarover bevraagd zijn, geven aan een kwalificatie voor een vreemde taal een extra positief punt te vinden voor latere studies of sollicitaties. Leraren geven aan hun leerlingen te stimuleren een internationaal certificaat te halen. Uit een gesprek met een groep leraren Duits: "Het wordt steeds duidelijker dat een Goethe-examen veel meer waarde heeft dan een cijfer volgens de traditionele opzet waarbij tekst verklaren maar liefst 50% van het uiteindelijke cijfer oplevert. Leerlingen slagen dan met een 6 of 7 voor Duits, maar in de praktijk kunnen ze geen Duits inzetten."
Een keerzijde van deze ontwikkeling is dat op sommige scholen leerlingen minder moeite doen voor het schoolvak als ze het internationale certificaat hebben behaald en in sommige gevallen laten ze Frans of Duits zelfs vallen; uit peilingen onder enkele gymnasia gaat het in het geval van Duits om 10-15% van de leerlingen. In het buitenland heeft het eindexamencijfer in de betreffende taal immers geen waarde, een Goethe- of DELF-certificaat wel.
Vaak mogen alleen leerlingen met goede prestaties opgaan voor een internationaal examen. De invoering ervan wordt echter belemmerd door de extra kosten.

Tweetalig onderwijs
In Nederland is tto door de scholen zelf ontwikkeld. Om consistentie tussen de verschillende tto-opleidingen te garanderen en de kwaliteit van tto te bewaken, heeft het landelijk netwerk tto, onder coördinatie van het EP-Nuffic, een tto-standaard beschreven
(bron: http://www.europeesplatform.nl/tto/het-netwerk-tto/tto-standaarden/).

Enkele algemeen geldende kenmerken zijn:

- In elk van de drie vakkenclusters exacte vakken, maatschappijvakken en creatieve en bewegingsvakken wordt ten minste één vak in de vreemde taal aangeboden.
- De docenten (onder wie vaak *native speakers*) hebben een speciale bijscholing gehad, met daarin tto–didactiek.
- Het onderwijs in de vreemde taal mag niet ten koste gaan van het Nederlands.
- De school biedt de leerlingen internationale activiteiten tijdens en buiten de lessen.

Voorbeelden van internationaliseringsactiviteiten zijn uitwisselingen met leerlingen uit andere landen, e-mailprojecten met buitenlandse scholen en deelname aan internationale activiteiten zoals het *European Youth Parliament*, *Model United Nations* en andere Engelstalige debatwedstrijden.
Momenteel zijn er in Nederland 127 scholen die tweetalig onderwijs aanbieden. Daarbij zijn 117 vwo-afdelingen, 49 havo-afdelingen en 24 vmbo-afdelingen. De tweede taal is bijna altijd Engels, op twee scholen wordt tto Duits aangeboden.
Scholen die tweetalig onderwijs bieden, maken bij Engels gebruik van eentalige methodes; de aanname van het netwerk tto is overigens dat dát op deze scholen bij de overige moderne vreemde talen niet het geval is.

Aansluiting met het middelbaar en hoger onderwijs

a) vmbo – mbo

Zoals eerder vastgesteld vragen beroepsopleidingen waarin de talen een belangrijke rol spelen, om een hoger niveau van taalbeheersing van de productieve vaardigheden dan dat waarmee leerlingen binnenstromen. Immers, in een beroep staat functioneel taalgebruik in de beroepscontext centraal. Daarnaast ontbreekt het in de aansluiting aan afstemming over didactiek en aan maatwerk (Jansma & Pennewaard, 2014). Sinds een aantal jaren zijn er maatwerkroutes ontwikkeld waarin wel sprake is van een goede aansluiting: de vakmanschapsroute en de technologieroute. De vakmanschapsroute (voorheen VM2) is een doorlopende leerlijn, vaak verkort, die wordt ingericht voor leerlingen van de basisberoepsgerichte leerweg (bbl) en kaderberoepsgerichte leerweg (kbl) en leidt tot een diploma van een basisberoepsopleiding (mbo-2) voor zowel de beroepsopleidende leerweg (bol) en de beroepsbegeleidende leerweg (bbl) van het mbo. De technologieroute is een doorlopende leerlijn, vaak verkort, van vmbo-gl/tl naar een diploma van een middenkaderopleiding (mbo-4). Het is niet bekend hoe de moderne vreemde talen daarin ingebed worden.

b) havo – hbo (Engels)

Vervolgopleidingen geven aan dat vo-abituriënten onvoldoende toegerust het hbo en wo instromen. Onderzoek (Beeker, 2012) naar de aansluiting havo – hbo laat zien dat dit beeld door eerstejaars hbo-studenten wordt bevestigd. Er ontbreekt afstemming tussen de accenten die havo en hbo leggen in de taalbeheersing. Het accent in de vooropleiding lag volgens de bevraagde studenten op grammatica (79%), vertalen Nederlands-Engels (75%), leren van vocabulaire (84%), lezen (81%) en luisteren (64%). Meer lees- en schrijfervaring in het Engels en meer oefenen in het spreken en presenteren in de vooropleiding zou volgens hbo-docenten zeer wenselijk zijn.

c) vwo – wo (Engels)

De aansluiting vwo – wo geeft voor Engels in de bachelorfase problemen bij het lezen van academische vakliteratuur, blijkt uit onderzoek van IOWO (Wierda-Boer, 2008). Dit blijkt studenten meer tijd te kosten dan wenselijk is. In tegenstelling tot wat op het hbo gebruikelijk is, zijn studieboeken op universitair niveau voor circa 90% Engelstalig. Studenten blijken zich met name in het eerste studiejaar te verkijken op de verwerkingstijd die nodig is bij het bestuderen

van Engelstalige vakliteratuur. Daarnaast ontstaan er problemen bij het gebruik van academisch Engels bij schrijfvaardigheid, waaraan in het vwo zowel bij Nederlands als Engels nauwelijks aandacht wordt besteed. Dit zou onder andere kunnen liggen aan de tijd die nodig is voor het nakijken van langere stukken tekst, aangezien de klassen voor Nederlands en Engels doorgaans veel leerlingen tellen. Ook het geven van feedback is tijdrovend. Daartoe zijn wel digitale programma's ontwikkeld zoals succesmettaal.nl. Dit programma is nu alleen beschikbaar voor het hoger onderwijs, maar gaat ook naar de tweede fase van het vo uitgebreid worden. Ook is voor de tweede fase van het vwo een website ontwikkeld (te vinden op http://fillingthegap.slo.nl) met lesideeën waarmee het gat tussen vwo en wo gedicht kan worden.

2.3 Het gerealiseerde curriculum

Deze paragraaf geeft op basis van de beschikbare landelijke gegevens een beeld van het niveau van de prestaties van leerlingen bij de moderne vreemde talen in de verschillende sectoren.

2.3.1 Primair onderwijs

Uit de periodieke peiling van het onderwijsniveau Engels van 2012 (Geurts & Hemker, 2013) blijkt dat leerlingen in groep 8 voor lezen en luisteren de standaard 'minimum' halen. Deze standaard betreft het door Cito vastgestelde niveau waarop leerlingen minstens moeten presteren. De verwachting is dat dit niveau door 90-95% van de leerlingen aan het eind van het basisonderwijs wordt bereikt. Voor lezen blijven de leerlingen ver onder de standaard 'voldoende' (voldoende mate van beheersing). De standaarden worden niet nader verklaard. Aangenomen wordt dat 70-75% van de leerlingen in groep 8 het niveau 'voldoende' haalt. Voor luisteren wordt deze standaard bijna gehaald. De standaard 'minimum' voor woordenschat wordt door leerlingen in groep 8 niet behaald. Voor spreken en schrijven is geen standaard ontwikkeld. Deze vaardigheden zijn wel onderzocht. De spreekvaardigheid van leerlingen in 2012 ligt op hetzelfde niveau als in 2006. In 2006 is de schrijfvaardigheid niet gepeild. In 2012 heeft geen standaardenonderzoek plaatsgevonden, ook geen aanvullend onderzoek naar standaarden voor schrijfvaardigheid. Dit is mede het gevolg van het ontbreken van kerndoelen voor schrijven en de geringe aandacht die aan schrijven Engels wordt besteed in het basisonderwijs.
Uit dezelfde peiling blijkt dat leerlingen op vvto-scholen significant beter Engels spreken dan leerlingen die de Eibo-variant gevolgd hebben.

2.3.2 Onderbouw vo

In 2010-2011 heeft Nederland deelgenomen aan een Europees onderzoek (ESLC) naar de prestaties van leerlingen in het derde leerjaar havo/vwo en het vierde leerjaar vmbo bij de twee meest onderwezen vreemde talen (in Nederland: Engels en Duits). Het onderzoek heeft gebruikgemaakt van meerkeuzevragen bij het meten van lees- en luistervaardigheid en van opgaven geijkt op een beoogd ERK-niveau bij het meten van schrijfvaardigheid. Gespreksvaardigheid maakte geen deel uit van het onderzoek.
Het Cito-rapport is in juni 2012 verschenen (Kordes & Gille, 2012). Enkele van de belangrijkste bevindingen over het niveau in Nederland waren:

- Bijna 60% haalt B2-luisteren voor Engels.
- Bij lezen is het percentage leerlingen dat B2 haalt voor Engels lager dan in de landen waarmee Nederland in het onderzoek is vergeleken.
- 12% haalt B2-schrijven voor Engels.
- De meeste leerlingen beheersen een B-niveau voor Duits, vooral bij luisteren.

2.3.3 Bovenbouw vmbo en tweede fase

Centraal examen Leesvaardigheid

Een overzicht van de landelijk gemiddelde scores en cijfers bij de centrale examens leesvaardigheid wordt jaarlijks door Cito bijgehouden en is te raadplegen op www.cito.nl (klikken op voortgezet onderwijs – centrale examens – examenverslagen).

Tabel 13: Landelijk gemiddelde cijfers CE vwo/havo 2010-2014 (bron: www.cito.nl)

	VWO				HAVO			
	Frans	Duits	Engels	Spaans	Frans	Duits	Engels	Spaans
Gem. cijfer CE 2014	6,1	6,1	6,8	6,3	6,0	6,0	6,9	6,5
Gem. cijfer CE 2013	6,3	6,3	6,9	6,5	6,1	6,1	6,7	6,7
Gem. cijfer CE 2012	6,5	6,1	6,3	6,4	6,1	5,9	6,2	6,5
Gem. cijfer CE 2011	6,2	6,0	6,1	6,3	5,8	5,8	6,1	6,6
Gem. cijfer CE 2010	6,3	5,8	6,3	6,3	6,2	5,9	6,1	6,5

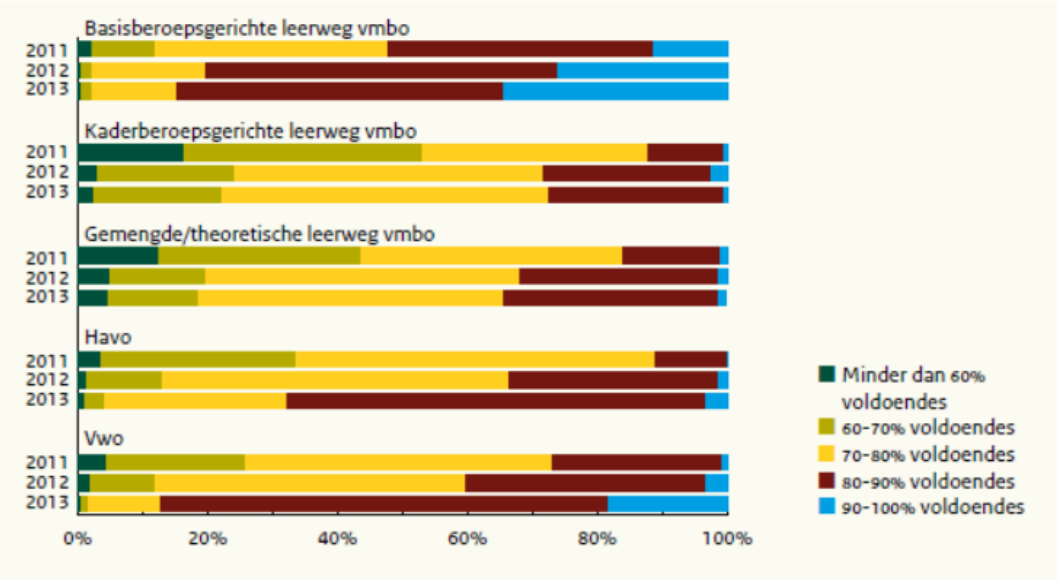
Tabel 14: Landelijk gemiddelde cijfers CE vmbo 2010-2014 (bron: www.cito.nl)

	VMBO GL/TL				VMBO KB		VMBO BB	
	Frans	Duits	Engels	Spaans	Duits	Engels	Duits	Engels
Gem. cijfer CE 2014	6,5	6,2	6,7	6,5	6,1	6,3	-	7,2
Gem. cijfer CE 2013	6,5	6,1	6,3	6,5	6,1	6,3	-	6,9
Gem. cijfer CE 2012	6,4	6,1	6,3	6,4	6,1	6,4	-	6,8
Gem. cijfer CE 2011	6,2	6,0	6,5	6,2	6,0	6,3	-	6,8
Gem. cijfer CE 2010	6,1	6,1	6,3	6,3	6,0	6,3	6,3	6,8

Tabel 13 (vwo/havo) en 14 (vmbo) laten zien dat er in de laatste vijf jaar bij Duits, Frans en Spaans geen significante verschillen zijn in de gemiddelde cijfers voor het CE (leesvaardigheid). Bij Engels zijn de examenresultaten havo en vwo licht gestegen. In alle opleidingen is het cijfer voor Duits altijd het laagste van de vier talen. De verklaring daarvoor is volgens leden van het docentennetwerk www.duits.de te vinden in de strengere normering die door CvTE voor Duits wordt toegepast ten opzichte van de overige talen.
Voor een uitgebreide analyse dienen deze gegevens gelegd te worden naast de overige gegevens die Cito bekendmaakt op basis van de verwerking van de examenresultaten, zoals normeringstermen.

Voor de overige domeinen, die in het SE getoetst worden, zijn geen gegevens beschikbaar over scores per taal. Cijfers worden door docenten toegekend op basis van zelf ontwikkelde of geselecteerde toetsen en beoordelingsmodellen (met uitzondering van luistervaardigheid). Zelfs het aantal toetsen voor de afsluiting van het examenvak kan per school erg verschillen.

De Inspectie van het Onderwijs maakt het percentage leerlingen bekend met een voldoende voor de drie kernvakken wiskunde, Nederlands en Engels. Op het moment van schrijven van deze analyse zijn de gegevens bekend over de periode 2011-2013 (waarbij de steekproef in 2013 was n=2.782). Die gegevens laten een stijgende lijn zien.



Figuur 1: Percentage afdelingen naar de mate waarin leerlingen voldoendes halen voor de drie kernvakken wiskunde, Nederlands en Engels naar schoolsoort in de periode 2011-2013
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2014.

De Onderwijsinspectie plaatst enkele kanttekeningen bij de interpretatie van deze gegevens. De eerste betreft de moeilijkheid om het niveau van een vaardigheids- of niveaustijging vast te stellen. Het CvTE bewaakt het niveau van het examen; het ijken van het niveau in een bepaald schooljaar aan eerdere jaren is echter niet eenvoudig en wordt meestal bij een kleine steekproef uitgevoerd, waardoor een onzekerheidsmarge bestaat.
Als mogelijke verklaring voor het stijgen van de eindexamencijfers wordt genoemd de toenemende aandacht van scholen voor examentrainingen. Dit kan ook een effect zijn van de strengere slaag/zak-regeling. De Onderwijsraad waarschuwt in dit verband voor een te smalle kijk op onderwijskwaliteit: leerlingen trainen trucjes voor het examen in plaats van dat zij de stof goed beheersen (Onderwijswijsraad, 2013). Voor Engels, evenals voor de overige talen, betekent dit bovendien een grotere nadruk op tekstverklaring, wat maar een onderdeel is van leesvaardigheid, ten koste van andere aspecten van leesvaardigheid en van de overige vaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2014).

Leesvaardigheid en kijk- en luistervaardigheid
Eerder in deze analyse is vermeld dat Cito in september 2013 in opdracht van OCW een internationale standaardbepaling heeft uitgevoerd van de opgaven van de centrale examens leesvaardigheid en de kijk- en luistertoetsen van Cito voor de talen Engels, Duits en Frans. Op basis van de resultaten was het mogelijk het landelijke percentage leerlingen vast te stellen dat de door het onderzoek gestandaardiseerde ERK-niveaus haalt (Feskens et al., 2014).

Schrijfvaardigheid
Voor schrijfvaardigheid havo/vwo is in 2012-2014 een vergelijkbaar onderzoek uitgevoerd door SLO in samenwerking met Cito (Fasoglio et al., 2014). Concreet beoogde het onderzoek het schrijfvaardigheidsniveau vast te stellen dat door leerlingen bij Engels, Duits en Frans aan het eind van havo en vwo wordt bereikt. Aangezien de streefniveaus havo en vwo gerelateerd zijn aan het ERK, diende het niveau schrijfvaardigheid in ERK-termen te worden beschreven. Aan de hand van de resultaten van dit onderzoek kon het volgende worden geconstateerd:
Het ERK-streefniveau wordt alleen voor Engels havo door meer dan 75% van de leerlingen behaald. Het streefniveau B2 voor vwo wordt door iets meer dan 50 % behaald.

Bij Frans worden respectievelijk A2 voor havo en B1 voor vwo door ruim de helft van de leerlingen behaald. Daarbij dient de kanttekening te worden geplaatst dat het havo-streefniveau Frans een plusniveau is (A2+). Bij een plusniveau gaat het om prestaties die nog binnen de bandbreedte van A2 vallen, maar die zich in kwantiteit en kwaliteit kunnen onderscheiden, bijvoorbeeld door een breder taalbereik. Bij het bepalen van de prestatiestandaard in het onderzoek is het expertpanel uitgegaan van de minimale eisen van A2.
Bij Duits is bij de constructie van de toetsen ten behoeve van het onderzoek afgeweken van de streefniveaus in de veronderstelling dat de prestaties hoger zouden uitvallen. Deze veronderstelling werd echter niet bevestigd: B1 wordt door ruim 55% van de havoleerlingen behaald, terwijl voor vwo het B2-niveau slechts door een minderheid (35%) wordt behaald. Nader onderzoek zou moeten aantonen hoe leerlingen presteren ten opzichte van de in 2007 voor Duits vastgestelde streefniveaus (respectievelijk A2+ en B1).
Bij de waardering van deze resultaten stelt het rapport dat 75% van de leerlingen het streefniveau zou moeten behalen. Deze norm wordt ontleend aan de norm die door de expertgroep doorlopende leerlijnen taal (2008) gehanteerd wordt als normindicatie voor de fundamentele kwaliteit van het onderwijs. De streefniveaus die voor de MVT zijn geformuleerd, geven immers een indicatie van realistisch haalbare eindniveaus voor de gemiddelde leerling bij goede onderwijscondities.
Er valt een grote discrepantie op tussen de niveaus behaald voor lees- en luistervaardigheid en de niveaus die leerlingen voor schrijfvaardigheid halen. De verhoudingsgewijs lagere prestaties voor schrijfvaardigheid zijn mogelijk een gevolg van de prioriteit die lezen en luisteren in het Nederlandse onderwijs krijgen.

3. Ontwikkelingen bij de moderne vreemde talen

3.1 Toenemende aandacht voor Engels en het belang van meertaligheid

Wat zijn de ontwikkelingen?

Engels is in Nederland in alle onderwijssectoren tot en met de tweede fase van havo/vwo en het mbo een verplicht vak. De beheersing van het Engels wordt de laatste tijd zowel door het beleid als door de onderwijspraktijk steeds meer als bepalend gezien voor succes in het vervolgonderwijs en op de arbeidsmarkt. Daarom krijgt Engels in toenemende mate aandacht, wat zich in allerlei ontwikkelingen vertaalt, zoals eerder in de curriculumanalyse beschreven. In het kort:

a) Enkele nieuwe regelingen van de overheid:
   - Er is een wetswijziging ingediend bij de Tweede Kamer om het mogelijk te maken tot 15% van de lessen in het primair onderwijs in het Engels, Duits of Frans te geven. De nieuwe wet gaat in het schooljaar 2015-2016 in. De verwachting is dat scholen daar voornamelijk voor Engels gebruik van zullen maken.
   - Engels is een kernvak in de onderbouw vo en krijgt daardoor tussendoelen en een diagnostische tussentijdse toets; voor Engels waren al eerder kerndoelen geformuleerd, in tegenstelling tot de andere talen.
   - Vanaf het schooljaar 2013-2014 mag een leerling in het havo en vwo maximaal één 5 voor de kernvakken Nederlands, Engels en wiskunde op de eindlijst hebben.
   - In het mbo voert de overheid voor Engels een centraal examen in vanaf het studiejaar 2017-2018. Dit betekent dat studenten in opleidingen op mbo-niveau 4 vanaf dat studiejaar naast instellingexamen(s) ook een centraal examen doen. Om dit mogelijk te maken, wordt op dit moment gewerkt aan de wijziging van het Examen- en kwalificatiebesluit beroepsopleidingen WEB.

b) De mogelijkheden die geboden worden voor versterkte MVT-trajecten worden door het veld in toenemende mate benut. Ook al is die ruimte ook voor andere talen mogelijk, toch kiezen scholen vanwege het maatschappelijk belang meestal voor Engels:
   - Het aantal basisscholen dat vroeg vreemdetalenonderwijs aanbiedt (vanaf groep 1-4), is van 2001 tot 2013 gestegen naar ruim 1000. Dit is 17% van de basisscholen in Nederland. Eenzelfde percentage start met Engels in groep 5 of 6. Per augustus 2014 is een pilot op twaalf basisscholen gestart waarin 30% tot 50% van de onderwijstijd in een vreemde taal gegeven wordt. Alle pilotscholen hebben voor Engels gekozen.
   - Het tweetalig onderwijs Engels wint in alle sectoren steeds meer aan populariteit. Inmiddels is het aantal leerlingen dat tto volgt, gestegen tot rond de 30.000 (bron: EP-Nuffic).
   - Versterkt Engels, ook wel *Fast Lane English* genoemd, is een specialisatie van het vwo waarbij meer lestijd aan het Engels wordt besteed dan de verplichte studielast, om een hoger taalbeheersingsniveau te bereiken. De invulling van versterkt Engels verschilt per school. Vaak wordt *Fast Lane English* afgesloten met een Cambridge-diploma.

De aandacht voor Engels vanuit de overheid heeft geleid tot het ontstaan van kern- en tussendoelen ter ondersteuning van het opzetten van onderwijsprogramma's en van de ontwikkeling van doorlopende leerlijnen. Het streven is om de doorlopende leerlijn niet alleen

binnen een onderwijssector, maar ook tussen po en vo te realiseren om samenhang en continuïteit van het taalonderwijs te waarborgen. Immers, taalverwerving is een cumulatief proces: je bouwt steeds verder op, en je werkt met wat je al hebt geleerd. Dit is echter vooral bij de overgang van primair naar voortgezet onderwijs nog niet gerealiseerd, mede doordat de toenemende aandacht voor Engels in het po een ontwikkeling van de laatste tijd is.
Door de toegenomen aandacht voor het schoolvak Engels kan het beheersingsniveau in deze taal verbeterd worden, onder andere met het oog op aansluiting op het vervolgonderwijs (mbo, hbo en wo). In de curriculumanalyse (paragraaf 2.2.3) zijn enkele studies vermeld die een aansluitingsprobleem bij Engels signaleren (Beeker, 2012; Jansma & Pennewaard, 2013; Wierda-Boer, 2008). Bij schrijfvaardigheid presteren leerlingen in het vo slechter dan bij lees- en luistervaardigheid; Engels spreken in de klas gebeurt in mindere mate dan in andere Europese landen (Fasoglio et al., 2014; Feskens et al., 2014; Kordes & Gille, 2012).

Kijkje over de grens

Ook internationaal is Engels de meest onderwezen vreemde taal, en dat niet alleen in Europa (Council of Europe, 2003; European Commission/Eacea/Eurydice, 2012; Neuner, 2002). Het belang van Engels in het onderwijs als onderdeel van algemene vorming wordt door sommigen omschreven als vergelijkbaar met lezen en schrijven in de tijd van de industriële revolutie (Carmichael, 2000). In een wereld waarin internationale contacten blijven toenemen, heeft Engels de rol van *lingua franca* verworven: een goede beheersing van deze taal is een noodzaak geworden. De Raad van Europa erkent de leidende rol van Engels in de internationale communicatie en voor de wereldeconomie, maar waarschuwt tegelijkertijd voor de negatieve consequenties van het afnemen van het aantal beheerste talen met het oog op het waarborgen van diversiteit en meertaligheid in Europa (Council of Europe, 2003). Hiervoor vraagt Fenedex ook aandacht in Nederland. Het gebrek aan beheersing van de moderne vreemde talen, bij geschoold (vaak ook technisch) personeel en zeker in de handel met landen als Duitsland en Frankrijk, betekent volgens Fenedex een extra handicap en een ontwikkeling die zorgen baart (Fenedex, 2007).

Meertaligheid is meer

De nadruk op Engels brengt het risico met zich mee van een versmalde blik op het begrip meertaligheid; het kan leiden tot minder aandacht voor het onderwijs in andere talen en voor de interculturele meerwaarde van vreemdetalenonderwijs aan jongeren.
Al is Engels een vereiste in het taalrepertoire van de Europese burgers, een monopoliepositie van het Engels is niet bevorderlijk voor plurilinguïsme. Europees burgerschap en internationalisering impliceren, in een situatie van een grote verscheidenheid aan culturele en linguïstische identiteit, een dialoog op verschillende niveaus van communicatie. De dominantie van Engels als de meest onderwezen taal ter wereld zou ten koste kunnen gaan van de bevordering van taaldiversiteit door vreemdetalenonderwijs.
In Europees verband wordt gepleit om nu en in de toekomst in beide behoeften te voorzien: naast leerlingen een goede beheersing van de Engelse taal te leren, ook het stimuleren van het leren van minstens één en het liefst twee andere moderne vreemde talen (European Parliament, 2014).

Blik op de toekomst

Het feit dat Engels in de schijnwerpers staat, betekent niet dat er geen uitdagingen voor de toekomst van het schoolvak Engels zijn. Het strekt tot aanbeveling om op basis van de ontwikkelingen van de laatste jaren bij het vak Engels in de komende tijd te komen tot samenhangende, doorlopende lesprogramma's van po tot en met vo, om optimaal rendement te bereiken. Om het laatste te realiseren is nog een slag nodig, bijvoorbeeld voor wat betreft:

- beschrijving van doelstellingen en leerlijnen voor de verschillende varianten van Engels in het primair onderwijs, beter zicht op de kwaliteit van het onderwijs Engels in deze sector en verbetering van de aansluiting op de onderbouw van het voortgezet onderwijs;
- professionalisering van leraren die Engels geven in het po;
- inspelen op de toenemende aandacht voor gepersonaliseerd leren en docenten toerusten met competenties en instrumenten voor een gedifferentieerd aanbod Engels dat zelfs kan leiden tot individueel afgestemde beheersingsniveaus;
- intensivering van vaardigheidstraining in het vo, bijvoorbeeld door bij leesvaardigheid op havo en vwo het onderwijs niet te beperken tot tekstverklaring maar ook het lezen en samenvatten van langere teksten te trainen, zoals later nodig tijdens een hbo- of universitaire studie; door bij schrijfvaardigheid leeractiviteiten in te zetten gericht op niveauverhoging, met meer aandacht, met name in het vwo, voor creatief taalgebruik, het schrijven van verslagen en het gebruik van de Engelse taal in het kader van studie;
- bevordering van het gebruik van Engels als voertaal in de lessen Engels in alle onderwijssectoren, al vanaf de eerste leerjaren;
- verdere professionalisering van docenten die les geven op tto-scholen: belangrijk is dat tto-docenten het Engels op C1-niveau beheersen en over goede CLIL-vaardigheden beschikken.

3.2 Maatwerkroutes en gepersonaliseerd leren

Wat zijn de ontwikkelingen?

De laatste jaren is er in de samenleving veel aandacht voor de opbrengsten van het onderwijs. Scholen krijgen de opdracht opbrengstgericht te werken. Dat betekent voor docenten dat zij het beste uit elke leerling moeten halen. Ouders verwachten dat ook. Zij gaan ervan uit dat leraren maatwerk leveren, dat rekening wordt gehouden met verschillen tussen leerlingen en dat hier flexibel op wordt ingespeeld.

Met de ambities van de overheid zoals die in recente rapporten zijn uitgesproken, krijgt aandacht voor maatwerk een nieuwe impuls, ook vanuit leerplankundig perspectief. De ambitie van staatssecretaris Dekker is dat ieder kind in staat wordt gesteld het maximale uit zichzelf te halen. Het rapport *'Excellentie in het voortgezet onderwijs: Ambitie mag!'* (Denktank excellentiebevordering, z.j.) heeft ertoe geleid dat excellentie en talentontwikkeling in het hele vo in toenemende mate aandacht krijgen.

Aandacht voor talentontwikkeling binnen een school leidt tot meer maatwerkroutes. Leerlingen kunnen bijvoorbeeld voor een of meerdere vakken op een hoger niveau uitstromen, zoals havoleerlingen die voor een vreemde taal op vwo-niveau presteren. Een andere mogelijkheid is talenten van leerlingen te ontwikkelen door verrijkende opdrachten aan te bieden. Steeds meer scholen bieden leerlingen op havo en vooral vwo een extra uitdaging voor de moderne vreemde talen door deelname aan internationale examens (zie paragraaf 2.2.3).

In het vmbo is er naar aanleiding van beleidsvoornemens en beleidsadviezen van de landelijke politiek en de koepel- en onderwijsorganisaties een verschuiving te zien van focus op probleemgevallen (waaronder VSV: Voortijdig School Verlaten) naar de noodzaak iedere leerling zo goed mogelijk te faciliteren. Zo zijn er maatwerkroutes in ontwikkeling waarin vmbo en mbo geïntegreerd worden. De Vakmanschapsroute wordt ingericht voor bbl- en kbl-leerlingen en leidt tot een diploma van een basisberoepsopleiding (mbo-2). De Technologieroute wordt ingericht voor gl- en tl leerlingen en leidt tot een diploma van een middenkaderopleiding (mbo-4). Beide routes worden verkort en geïntegreerd en vragen daarom om maatwerkprogramma's voor Engels in de sectoren Zorg en Welzijn, Techniek en Economie en ook voor Duits of Frans bij een aantal niveau 4-opleidingen in de sector Economie.

Om maatwerkroutes te kunnen realiseren is ook ruimte nodig in regel- en wetgeving. Die wordt gegeven in het *Sectorakkoord VO* (VO-raad, 2014) waarin afgesproken is dat er meer ruimte in onderwijstijd komt en meer wettelijke ruimte om te differentiëren in tempo en niveau. De

Regeldrukagenda Onderwijs 2014-2017 ligt in het verlengde hiervan. De agenda biedt meer ruimte voor flexibiliteit en maatwerk, onder andere door het mogelijk te maken delen van het eindexamen eerder af te leggen dan in het (voor)laatste jaar.

Gepersonaliseerd leren

In relatie tot maatwerk in het onderwijs wordt tegenwoordig veelvuldig de term gepersonaliseerd leren gehanteerd, een term die als eerste voor kwam in de Verenigde Staten en vervolgens is opgepakt in Engeland en later in andere landen van Europa. SLO heeft voor gepersonaliseerd leren een werkdefinitie opgesteld: gepersonaliseerd leren refereert in een onderwijscontext aan het creëren van optimale leerprocessen die aansluiten op de persoonlijke kwaliteiten en individuele behoeften van leerlingen. Leerlingen werken op eigen wijze en in eigen tempo aan leerdoelen, passend bij hun eigen niveau en talenten. Per vak, leerdoel, leerinhoud of onderdeel krijgt de leerling afhankelijk van de eigen prestaties en voorkeuren een aangepast programma.

Kennisnet zet het begrip gepersonaliseerd leren breed neer en niet slechts passend bij één onderwijsconcept. Personaliseren wordt “gekenmerkt door het meer centraal stellen van de leerling, het goed monitoren van leerresultaten en het daarop aanpassen van het leerproces; kortom het vergroten van de keuzevrijheid van docent en leerling en het maximaal benutten van de potentie om onderwijs gevarieerd uit te serveren. Daarin neem je alle aspecten van iemands persoonlijkheid en competenties mee om na te gaan op welke wijze iemand het beste tot een eindresultaat komt” (bron: http://www.kennisnet.nl/themas/personaliseren/columns/personaliseren-hot/). Voor praktijkvoorbeelden van gepersonaliseerd leren die Kennisnet noemt, zij verwezen naar http://www.kennisnet.nl/themas/personaliseren/praktijkvoorbeelden.

In Zweden is het zogenaamde KED-programma ontwikkeld, waarmee leerlingen gepersonaliseerd kunnen leren. (KED staat voor *Kunskapsskolan* (Kennisschool) Education Programme). Het onderwijsmodel leidt tot programma’s waarin iedere leerling wordt benaderd als een uniek individu die gestimuleerd wordt het maximale uit zichzelf te halen. In Nederland bestaat sinds 2014 een samenwerkingsverband van zes scholen dat onder de noemer Zo.Leer.Ik! de mogelijke toepassing van het Zweedse *Kunskapsskolan*-model in Nederlandse scholen onderzoekt.

Implicaties voor het curriculum

Het vormgeven van gepersonaliseerd leren en maatwerktrajecten is voor docenten een complexe uitdaging, ook voor docenten moderne vreemde talen. Dit bleek uit een in 2014 gehouden enquête van SLO onder 497 MVT-docenten (Tuin & de Jong, 2015). De vraag naar manieren om te differentiëren is zeer groot. Het is het meest genoemde thema waar docenten in wensen te worden nageschoold.

Maatwerk vraagt een gedetailleerdere beschrijving van het curriculum en leermateriaal (bron: doorbraakproject Onderwijs en ICT, 2015). Nader gespecificeerde doelen, met materiaal en instrumenten om die doelen te bereiken, helpen docenten trajecten uit te zetten die het beste passen bij de ambities en talenten van hun leerlingen.

Sebba, Brown, Steward, Galton & Jamer (2007) hebben vijf succesfactoren geïdentificeerd die vermeldenswaardig zijn als het gaat om maatwerkroutes:

- formatieve evaluatie;
- meer verantwoordelijkheid geven aan leerlingen;
- leerlingen mogen eigen keuzes maken;
- curriculaire flexibiliteit;
- samenwerken met partners buiten school.

Maatwerkroutes en gepersonaliseerd leren vragen ook voor moderne vreemde talen een flexibel leerplan met betrekking tot inhouden, leermaterialen, toetsing, groepering en leeromgevingen. Ook is een andere invulling van de begeleidende rol van de docent noodzakelijk. Elke leerling bevindt zich op een ander taalniveau, verwerft taal op een eigen manier en in een eigen tempo, met waar mogelijk eigen verantwoordelijkheden. Het Europees Referentiekader (zie paragraaf 3.4) biedt een handvat bij het vaststellen van doelen en het kiezen van inhouden; een taalportfolio kan leerlingen en docenten helpen om greep te houden op het leerproces. Een taakgerichte aanpak geeft ruimte om flexibel gebruik te maken van leermiddelen en onderwijs anders dan klassikaal te organiseren. Het gebruik van ICT (zie paragraaf 3.3) biedt eveneens veel mogelijkheden voor differentiatie en maatwerk. Een voorbeeld hiervan is de Proeftuin Examens (voor een demoversie zie: http://proeftuinexamens.kennisnet.nl).

Blik op de toekomst

In het kader van gepersonaliseerd leren is het nodig dat talendocenten leren denken in termen van persoonlijke routes (door het selecteren van passende leermaterialen) op weg naar doelen en eindtermen/-niveaus. Gebruik van ICT zal bij het verder vormgeven van gepersonaliseerd leren een belangrijke rol spelen (zie ook paragraaf 3.3). Uitgeverijen spelen in op de ontwikkeling met leermiddelen die het mogelijk maken maatwerk te bieden. Malmberg zet bijvoorbeeld adaptief leren in met een pilot Engelse grammatica, genaamd *Score!* voor leerjaar 1 en 2 van het voortgezet onderwijs. ThiemeMeulenhoff heeft *Nextin* (gepersonaliseerd leren) ontwikkeld samen met *Pulse-On* voor de vakken Nederlands en Engels (wiskunde is in ontwikkeling). Ook zij voeren pilots uit op scholen die drie maanden duren en waarbij het materiaal in twee klassen wordt uitgezet. Noordhoff ten slotte zet in op samenwerking met Samsung. Een gezamenlijk project beoogt de educatieve content van Noordhoff en een breed scala aan hardware oplossingen van Samsung (onder andere tablets, interactieve schoolborden, monitoren en informatieschermen) te integreren en in te richten naar de behoefte van de scholen. Er wordt gewerkt met vier vo-pilotscholen die gebruikmaken van een gecombineerd aanbod van educatieve content van Noordhoff en hardware van Samsung.

Praktijkonderzoek gewenst

In het stadium waarin de ontwikkelingen zich nu bevinden, is nog niet te zeggen hoe succesvol de verschillende initiatieven voor maatwerk en gepersonaliseerd leren zijn en of ze daadwerkelijk tot de gewenste resultaten leiden. Praktijkonderzoek is gewenst en zou zich met name moeten richten op beantwoording van de vraag welke factoren succesbepalend zijn bij de ontwikkeling en invulling van maatwerkroutes. Dit kan helpen het curriculair denken en handelen van docenten vreemde talen te stimuleren.
SLO neemt deel aan een ontwikkeltraject in het kader van het samenwerkingsverband *Kunskapsskolan* om na te gaan of de kernprogramma's Engels, Duits en Frans ingezet kunnen worden bij het ontwikkelen van een gepersonaliseerd curriculum. Het programma dat ontwikkeld gaat worden, moet aan alle leerlingen ruimte bieden om op eigen wijze en in eigen tempo te werken, passend bij hun eigen niveau en talenten. Het is ook mogelijk om te versnellen en daarmee op een hoger taalniveau dan de eindtermen aangeven, uit te stromen. In dit ontwikkeltraject zal formatieve evaluatie nadrukkelijk worden meegenomen.

3.3 Toenemend gebruik van ICT in het MVT-onderwijs

Wat zijn de ontwikkelingen?

ICT is niet meer weg te denken uit het maatschappelijk leven, dus ook niet uit het onderwijs. Volgens het Werkprogramma 2014 van de Onderwijsraad (Onderwijsraad, 2013) wordt ICT steeds vaker ingezet als hulpmiddel in het onderwijs: in het middelbaar beroepsonderwijs gebruikt 44% van de docenten digitaal lesmateriaal, in het primair en voortgezet onderwijs is dit

iets meer dan een kwart. ICT doet de bereikbaarheid van kennis en informatie enorm toenemen, biedt meer mogelijkheden voor maatwerk en maakt innovatieve leersituaties mogelijk, zoals in 2006 door het Actieplan *'Verbonden met ICT'* van OCW geschetst werd (Ministerie van OCW, 2006).
Kennisnet concludeert dat het Nederlandse onderwijs ICT ziet als een belangrijk instrument waarmee scholen hun ambitie waar kunnen maken (Kennisnet, 2013). “Driekwart van de onderwijsinstellingen heeft de ambitie om het onderwijs te veranderen met behulp van ICT. Zij willen daarbij bijvoorbeeld de stap van leraargestuurd naar zelfstandig leren maken” (Kennisnet, 2013). Er wordt, als het over ICT gaat, gesproken over nieuwe mogelijkheden met hoge impact. In het sectorakkoord VO '*Klaar voor de toekomst*' (VO Raad, 2014) wordt de inzet van ICT gezien als middel om gepersonaliseerd leren vorm te geven: leerlingen leren op hun eigen niveau, op hun eigen manier en in hun eigen tempo. In dit kader wordt de noodzaak genoemd voor meer en betere ICT-faciliteiten, adequaat (gepersonaliseerd) leermateriaal dat individuele leerroutes (maatwerk) faciliteert, meer mogelijkheden voor adaptief toetsen en meer draagvlak en expertise onder docenten.

Ook ter ondersteuning van het leren en verwerven van vreemde talen wordt ICT in toenemende mate ingezet. Denk aan overhoorprogramma’s, online oefeningen, hulpmiddelen om te leren schrijven, interactieve toetsen, automatische spraakherkenning, programma’s voor synchrone communicatie, *voiceboards*, *talenquests*, *games* en *mindmap*-programma’s.
Er komt steeds meer ICT-materiaal voor de talen beschikbaar, van traditionele en nieuwe aanbieders (Kennisnet, 2013). Een kleine greep:

- Educatieve uitgevers bieden aanvullend op hun methodes digitaal oefenmateriaal en oefenprogramma’s aan waarmee de leerlingen zich voor kunnen bereiden op het centrale examen.
- Digischool.nl biedt voor gespreksvaardigheid virtuele taaldorpen voor Frans (Parolay) en Engels (Chatterdale) (De Digitale School, 2014).
- De media, zoals BBC of Deutsche Welle, bieden gratis online leermaterialen aan.
- Leermiddel.digischool.nl biedt leermiddelen voor Engels, Duits, Frans en Spaans die door talendocenten zijn ontwikkeld (De Digitale School, z.j.).
- Wikiwijsleermiddelenplein.nl biedt lesmaterialen (waaronder lesmaterialen gemaakt door en voor docenten) en methodes.
- Stichting VO-content zorgt er namens de scholen in het voorgezet onderwijs voor dat uitgevers open digitale leerlijnen van actueel, multimediaal en leerlinggericht materiaal ontwikkelen, onderhouden en actualiseren.

Het internet biedt veel applicaties waarmee een leerling gericht kan oefenen voor de verschillende taalvaardigheden en ondersteunende vaardigheden als woordenschat en grammatica. Daarnaast is het natuurlijk een onuitputtelijke bron van authentiek taalmateriaal voor docenten en leerlingen.
Ten slotte biedt internet voor docenten mogelijkheden voor het vinden van vakdidactische informatie en *good practice*-voorbeelden. Zo is er een dossier over het gebruik van de doeltaal bij Duits in het online platform Leraar24 (Leraar24, 2014), met video's van leraren Duits in actie.

Implicaties voor het curriculum
Voor het leerplan spelen ICT-ontwikkelingen op verschillende manieren een rol.
In de eerste plaats zijn nieuwe inhouden van belang. Door ICT-ontwikkelingen worden talen in nieuwe contexten gebruikt, met nieuwe taalconventies die daarbij horen. Denk bijvoorbeeld aan een *skype*-conversatie, online samenwerken (bijvoorbeeld het gezamenlijk schrijven van een tekst in een digitale omgeving) of aan een sollicitatie via een website. Ook dit nieuwe digi-taalgebruik met bijbehorende ‘nettiquette’ (cultuurgebonden beleefdheidsregels en de omgangsvormen online) dient deel uit te maken van het leren van de vreemde taal.

Daarnaast zorgt digitale technologie in allerlei vormen voor een veelheid aan nieuwe leerbronnen en hulpmiddelen bij het leren. Van belang is dat er een samenhangende visie geformuleerd wordt op talenonderwijs en het leerplan en de plaats van ICT daarin (Kennisnet, 2013).
Activiteiten die in het 'echte leven' voorkomen, kunnen een plaats krijgen in het talenonderwijs, waarbij ook de bijbehorende taalconventies geleerd worden. Te denken valt aan communiceren via platforms, Facebook-groepen voor de klas, leeractiviteiten met gebruik van mobiele telefoons en synchrone of asynchrone communicatie met uitwisselscholen. Een interessant voorbeeld in dit verband komt uit Frankrijk: schoolklassen die via Twitter (Twitter@twictee) hun spelling verbeteren. De leerlingen schrijven dicteezinnetjes op papier. De zinnen – die niet meer dan 140 tekens bevatten – worden vervolgens getwitterd. Leerlingen van een andere school gaan ermee aan de slag. Fouten worden verbeterd en teruggetwitterd. Aan het einde van de dag bespreken beide klassen afzonderlijk de perfecte spelling van het dictee.
Ten slotte is er de uitdaging om ook in het MVT-onderwijs stappen te zetten in de richting van gepersonaliseerd leren (zie paragraaf 3.2). Juist door de beschikbaarheid van digitale leermiddelen en de bereikbaarheid van authentieke bronnen is het mogelijk leerlingen zelfstandig en op hun eigen niveau te laten werken en hen keuzemogelijkheden te bieden, waardoor het onderwijs uitdagender en motiverender wordt.

Blik op de toekomst
ICT zal zonder twijfel in de toekomst een nog grotere rol gaan spelen. De uitdaging ligt in de zinvolle toepassing van de mogelijkheden die ICT biedt. Talendocenten worden nu – op eigen verzoek of in het kader van schoolbeleid – voorzien van nieuwe digitale instrumenten voor hun onderwijs. In toenemende mate gaan zij er ook enthousiast mee aan de slag, maar vaak gebeurt dat nogal *ad hoc*. Het is noodzakelijk in te zetten op het (verder) professionaliseren van docenten zodat zij ontwikkelingen op ICT-gebied kunnen vertalen naar een leerplan dat past bij hun visie op goed talenonderwijs. Bij het vormen van die visie en het evalueren van het bestaande talencurriculum op een school kan het model van Ruben Puentedura (2006) ingezet worden. Het laat zien hoe digitale technologie kan worden geïntegreerd in het onderwijs, aan de hand van vier scenario's:

a) vervanging van bestaande *tools*, echter zonder functionele veranderingen;
b) vervanging van bestaande *tools* die ook een functionele meerwaarde heeft;
c) modificaties en aanpassingen van *tools* die leiden tot herontwerp van leertaken;
d) herdefiniëring van tools die het ontwerp van nieuwe, daarvóór ondenkbare taken mogelijk maken.

Met name de eerste twee scenario's van Puentedura zijn in het talenonderwijs in Nederland veel terug te vinden: inhouden worden in een digitale omgeving geplaatst, met nieuwe oefenvormen. Voorbeelden van de laatste twee scenario's in het vreemdetalenonderwijs kunnen docenten helpen meer vat te krijgen op wat mogelijk is. Meer dan tot nu toe het geval lijkt, zou dan ingezet kunnen worden op digitale leermiddelen die een meerwaarde hebben ten opzichte van varianten van *paper on screen*. Belangrijk is dat het niet een losse verzameling wordt van beschikbare populaire *tools* als WRTS (woordjesleerprogramma) en spellingcheckers, maar een gestructureerd aanbod vanuit een weloverwogen opbouw van een MVT-curriculum.

Praktijkonderzoek gewenst
Praktijkonderzoek kan een bijdrage leveren als het gaat om het verhogen van leerplankundige expertise van docenten. Case studies kunnen zichtbaar maken hoe een visie op het leren van talen waarin ICT is geïntegreerd eruit kan zien en hoe de visie concreet naar een vakleerplan vertaald kan worden waarbij de nodige samenhang gewaarborgd blijft. De genoemde vier scenario's van Puentedura (2006) zouden hierbij ingezet kunnen worden.

3.4 ERK

Wat zijn de ontwikkelingen?
Sinds de herziening van de tweede fase in 2007 heeft het ERK steeds meer bekendheid gekregen onder leraren en leerlingen (Moonen, Stoutjesdijk, De Graaff, & Corda, 2010, 2013). In 2007 zijn de eindtermen van de examenprogramma's MVT aan de niveaus van het ERK gekoppeld. De specificaties van de syllabi van het CvTE zijn op die niveaus gebaseerd. Met subsidie van het ministerie van OCW is tussen 2007 en 2010 een Masterplan ERK uitgevoerd waarbij instanties als Cito, CvTE, Landelijke Pedagogische Studiecentra, de Vereniging van Leraren in Levende Talen en SLO betrokken zijn geweest. Het project had, naast het geven van een brede bekendheid aan het ERK, tot doel te zorgen voor voldoende instrumenten om docenten efficiënt met het ERK te kunnen laten werken. Het belangrijkste product van het Masterplan is een ERK-portaal voor het Nederlandse onderwijs, te vinden op www.erk.nl. De website wordt nog steeds regelmatig geraadpleegd: tussen september 2013 en september 2014 hebben 105.177 gebruikers de website bekeken, waarvan 23,2% terugkerende gebruikers. De gemiddelde sessieduur was 3'19", het aantal bezochte pagina's was gemiddeld 4,81.

In het onderwijsveld groeit intussen de vraag naar een betere verankering van het ERK in de MVT-programma's. De Onderwijsraad stelt in zijn advies van februari 2011 *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs* (Onderwijsraad, 2011) het volgende: "Om focus aan te brengen in het onderwijsprogramma pleit de raad voor heldere doelen waar scholen aan moeten voldoen. In eerdere adviezen bepleitte de raad hiervoor leerstandaarden te gebruiken voor de doorstroomrelevante vakken Nederlands, Engels en rekenen/wiskunde (…)." Aan de referentieniveaus voor Nederlands en rekenen zou de raad ook referentieniveaus voor Engels willen toevoegen, gebaseerd op het Europees Referentiekader. Wanneer de referentieniveaus in het onderwijs gemeengoed worden, zal dit ertoe leiden dat scholen zich hier meer op zullen richten.

De Masterplan-partners hebben in maart 2012 advies uitgebracht aan het ministerie van OCW om initiatieven te nemen die uiteindelijk zouden moeten leiden tot formele verankering en implementatie van het ERK in de regelgeving, zodat het ERK formeel een plaats krijgt in het MVT-onderwijs. Het document bevat acht adviezen:

1. Onderzoek door middel van internationale standaardbepaling het ERK-niveau van de prestaties van leerlingen bij de examens lees- en luistervaardigheid.
2. Onderzoek de dekkingsgraad van de verschillende ERK-clusters bij de centrale examens.
3. Breng vervolgens de tekst van de examenprogramma's vmbo, havo en vwo door middel van klein onderhoud met elkaar in lijn.
4. Onderzoek wat de huidige niveaus voor de verschillende talen zijn in de schoolexamens zoals die nu in de praktijk door de leerlingen behaald worden voor die vaardigheden die niet in het CE zitten.
5. Onderzoek of transparantie rondom het ERK in Nederland vergroot kan worden door het invoeren van een taalportfolio en/of door het toevoegen van een certificaat aan de cijferlijst.
6. Onderzoek of het wenselijk en haalbaar is in het CE van vmbo-gl en -tl, havo en vwo een tweede vaardigheid op te nemen.
7. Onderzoek en beproef of in het vmbo-gl en -tl, havo en vwo lezen samen met een andere vaardigheid in één zitting kan worden getoetst en of een dergelijke sessie voldoende gegevens verschaft om betrouwbare uitspraken te doen over het niveau met betrekking tot elk van beide vaardigheden in termen van het ERK.
8. Onderzoek bij Engels hoe prestaties van leerlingen aan het einde van de onderbouw van het voortgezet onderwijs, zoals gemeten in de tussentijdse diagnostische toetsen, geduid kunnen worden in termen van het ERK.

Intussen zijn de adviezen 1, 2 en 4 (alleen schrijfvaardigheid) uitgevoerd door respectievelijk Cito, CvTE en SLO. Tevens zijn de kernprogramma's MVT en de tussendoelen Engels voor de onderbouw ontwikkeld, beide gebaseerd op het ERK. Lesmethodes verwijzen vrijwel allemaal naar het ERK. Ook de taalkennis vereist aan het eind van een hbo-lerarenopleiding is omschreven in ERK-niveaus. En wie een internationaal taalcertificaat behaalt, weet ook met welk ERK-niveau dat correspondeert.
Deze ontwikkelingen laten zien dat het ERK zich aan het innestelen is in het voortgezet onderwijs. Het onderzoeksrapport van de Vereniging van Leraren in Levende Talen over de discrepantie tussen CE en SE (Canton et al., 2013) pleit voor een officiële koppeling van de streefniveaus van de examenprogramma's aan de niveaus van het ERK.
Tussen maart en augustus 2014 kwamen via het contactadres van www.erk.nl bijna wekelijks vragen binnen van leerlingen en studenten over de geldigheid van een havo- of vwo-diploma als bewijs van taalbeheersing op een bepaald ERK-niveau (meestal B2), zoals door het (buitenlandse) vervolgonderwijs wordt vereist. Dit laat zien dat er behoefte is aan een internationaal erkende inschatting van de Nederlandse MVT-examenresultaten; een dergelijke inschatting is echter op dit moment niet op leerlingniveau te geven.

Kijkje over de grens

In sommige landen, zoals Finland, Frankrijk en Oostenrijk, is het ERK door het ministerie van Onderwijs aan het onderwijsveld opgelegd en heeft daardoor een wettelijke verankering. In Finland zijn de ERK-niveaus al in 2003 opgenomen in de curricula (Finnish National Board of Education, 2003). Finland was daarmee het eerste Europese land dat hiertoe overging. Het Franse ministerie van Onderwijs heeft de te bereiken eindniveaus voor alle MVT in 2005 gekoppeld aan het ERK en beschreven in het curriculum.
In Groot-Brittannië is sprake van koppeling van het ERK aan de reeds bestaande eindtermen. Dat gebeurt via de tussenstap van de zogenaamde *Languages Ladder*, die geïntegreerd is in het nationale curriculum (Department for Children, Schools and Families, 2007).
In Duitsland is elk van de 16 Bundesländer zelf verantwoordelijk voor het monitoren van het onderwijs door middel van eigen leerplannen. In de leerplannen voor de MVT wordt veelvuldig verwezen naar het ERK en het per leerjaar te bereiken niveau wordt ook regelmatig in ERK-termen uitgedrukt.

Tegengeluiden

In de loop der jaren kwamen er soms ook kritische geluiden over het gebruik van het ERK. Het referentiekader is een beschrijvingsmodel van contexten van taalgebruik. Het is gebaseerd op de perceptie van beoordelaars/docenten over de rangschikking van taalgedrag en niet op een taalverwervingstheorie (zie hierover onder andere Fulcher, 2010; Hulstijn, 2007; Weir, 2005). In Europa is het ERK echter voornamelijk ingezet in een voorschrijvend perspectief en gebruikt als basis voor summatieve toetsing, terwijl de kracht van het raamwerk vooral ligt in de afstemming tussen curriculum, monitoring van het leerproces en assessment (Little, 2014).
Andere kritiekpunten hebben betrekking op de ongeschiktheid van het model voor jonge leerders, op onvoldoende aandacht voor tekstgenres en op tekstuele inconsistenties in de descriptieve schalen. Ook wordt gepleit voor meer corpora van taaluitingen horend bij de verschillende niveaus (Hulstijn, 2007).

Uitwerkingen

De Raad van Europa heeft naast de ontwikkeling van het raamwerk richtlijnen gepubliceerd voor het ontwikkelen van taalspecifieke uitwerkingen (de zogenaamde *Reference Level Descriptors*, afgekort in RLD). Er bestaan RLD's voor onder andere Duits (Profile Deutsch, op initiatief van het Goethe Institut), Frans (Centre International d'Etudes Pédagogiques – CIEP en Organisation Internationale de la Francophonie), Spaans (Instituto Cervantes) en Italiaans (Università per Stranieri di Perugia). Voor Engels is in 2009 een internationaal project gestart

door de University of Cambridge en de British Council, het zogenaamde English Profile. Het project heeft als doel het Engelse taalgebruik (vocabulaire, grammatica en taalhandelingen) op de verschillende ERK-niveaus op basis van wereldwijde empirische data te beschrijven (University of Cambridge, 2011). Een vergelijkbaar project van de Universiteiten van Dresden en Bolzano, het MERLIN corpus, beoogt voor Tsjechisch, Duits en Italiaans een webgebaseerde interface te realiseren om teksten van leerders op A1/C1-niveaus te illustreren, met de nadruk op kenmerken van taalgebruik die relevant zijn voor de verschillende niveaus (bron: http://www.merlin-platform.eu).

In 2014 heeft de Raad van Europa een internationale werkgroep ingesteld om de bestaande descriptieve schalen van het ERK uit te breiden. Aanleiding voor het initiatief vormt de behoefte aan aandacht voor:

a) taalgebruik en taalgedrag in de communicatie via digitale media op basis van de ontwikkelingen in dit opzicht in de laatste tien jaar;
b) taaluitingen onder het A1-niveau om de allereerste stadia van vreemdetaalverwerving nader in kaart te brengen;
c) aanvullende omschrijvingen van het C2-niveau om de discriminerende elementen ten opzichte van C1 nader te expliciteren;
d) behoefte aan de toevoeging van een aparte beschrijvende schaal voor *mediation*.

Het gaat nadrukkelijk om uitbreiding, niet om aanpassing van de bestaande descriptoren. Het project zal naar verwachting in 2015 worden afgerond.

Implicaties voor het curriculum

In hoofdstuk 1 is vastgesteld dat de keuze voor een taalonderwijsmethode samenhangt met de visie die men heeft op taal en taalonderwijs. Het omarmen van het ERK in Europa geeft duidelijk aan dat taalonderwijs in de 21e eeuw vanuit een communicatief perspectief bezien wordt. Werken vanuit het ERK betekent dat de doelstellingen communicatief van aard zijn en gefocust zijn op het gebruik van taal in sociale contexten. De leerling wordt gestimuleerd op zijn eigen leren te reflecteren om uiteindelijk een zelfstandig gebruiker van de vreemde taal te worden. De docent heeft de rol leerlingen te helpen in dit proces op zowel communicatief als metacognitief niveau. Leerresultaten zijn afhankelijk van het succes van dit leerproces en van de mogelijkheid die leerlingen krijgen er actief deel aan te nemen en de taal in contextrijke situaties te gebruiken. In de didactiek moet er ruimte zijn voor het gebruik van de doeltaal als voertaal en voor formatieve evaluatiemomenten, en dat vraagt om specifieke competenties van de leraar. Ook toetsing moet uitgaan van dezelfde communicatieve principes, waarbij beoordelingscriteria transparant dienen te zijn voor de leerlingen, zodat zij weten wat er van hen verwacht wordt en hoe zij zich op taalvaardigheidstoetsen kunnen voorbereiden. Assessmentvormen dienen afgestemd te worden op de doelstellingen teneinde de bereikte taalcompetentie op een valide manier te kunnen meten. Kortom, het ERK is een instrument om curriculum, didactiek en toetsing op elkaar af te stemmen zodat ze elkaar kunnen versterken.

Blik op de toekomst

De implementatie van het ERK heeft in Nederland voornamelijk zijn vertaling gekregen in de formulering van doelstellingen (kernprogramma's, tussendoelen, streefniveaus), in de vermelding van de niveaus in lesmethodes, in de ontwikkeling van (commerciële) ERK-toetsen. Lesprogramma's bestaan op scholen echter nog steeds vaak uit het doorwerken van leerboeken, met weinig gebruik van de doeltaal in de communicatie met en tussen de leerlingen (Kordes & Gille, 2012). Veel meer zou kunnen worden bereikt als de synergie tussen curriculumontwikkelaars, vakdidactici, docenten en toetsontwikkelaars versterkt zou worden door curriculum, didactiek en toetsing geïntegreerd aan te pakken (Little, 2014).
We merken dat steeds meer talendocenten in Nederland het belang van het communicatieve perspectief van het ERK in hun onderwijs zien. De vrijblijvendheid van de koppeling van het

ERK aan het eindexamenprogramma zorgt echter vaak voor verwarring en de roep bij veel docenten om helderheid. Daarnaast zijn veel andere docenten niet eens op de hoogte van de streefniveaus; zij volgen wat de uitgevers aanleveren. Het optimaliseren van het taalonderwijs over de gehele breedte zou vanuit een voor iedereen helder gemeenschappelijk kader moeten gebeuren.

4. Aanbevelingen

Uit deze analyse vloeien vanuit een leerplankundig perspectief voor alle talen enkele aanbevelingen voort:

- Doe nader onderzoek naar de succesfactoren die bepalend zijn voor goed schrijf- en gespreksvaardigheidsonderwijs en optimale leeropbrengsten.
- Onderzoek hoe de weging van de verschillende vaardigheden evenwichtiger kan worden verdeeld over de examinering.
- Onderzoek de mogelijkheden tot een betere integratie van toetsing (in termen van zowel vorm als inhoud) in het hele curriculum, met name met betrekking tot de aansluiting bij de doelstellingen van het taalonderwijs.
- Onderzoek hoe vormen van formatieve evaluatie sterker geïntegreerd kunnen worden in het curriculum.
- Ga na hoe globale ERK-niveauomschrijvingen verankerd kunnen worden in het beoogde curriculum, om daarmee communicatief taalonderwijs te stimuleren en helderheid te scheppen over te bereiken doelen op de verschillende niveaus.
- Daarop aansluitend: onderzoek onder welke voorwaarden er uitspraken gedaan kunnen worden over de ERK-niveaus van individuele leerlingen op basis van examenresultaten, en of dat ook als certificaat bij het vo-diploma kan worden opgenomen.
- Werk verder aan invulling en organisatie van op maat gesneden leertrajecten met betrekking tot zowel tempo als niveau.
- Versterk activiteiten gericht op de inzet van ICT en digitale leermiddelen ter ondersteuning, verrijking en flexibilisering van het MVT-curriculum.
- Analyseer leergangen MVT, onderzoek verschillen in aanpak en hun invloed op lespraktijk en leereffecten.
- Ontwikkel doorlopende leerlijnen gebaseerd op de kernprogramma's ten behoeve van betere aansluiting (po-vo, onderbouw-bovenbouw, vmbo-mbo, havo-hbo, vwo-wo) en gepersonaliseerd leren; evalueer de bruikbaarheid ervan om de aansluiting beter te laten verlopen.
- Besteed aandacht aan meertaligheid, ook voor de schooltalen die een marginale plek hebben in het Nederlandse onderwijs. Dat kan onder andere door een goede inbedding van de moderne vreemde talen vanaf de onderbouw. Ontwikkel initiatieven om leerlingen te stimuleren meerdere talen op een goed niveau te beheersen, inclusief aandacht voor cultureel begrip.
- Blijf nationale en internationale actuele ontwikkelingen nauw volgen en onderzoeken. Daarmee kan het talenonderwijs in Nederland gevoed blijven worden.
- Benadruk het belang van interculturele communicatie in het vreemdetalenonderwijs. Onderzoek welke aspecten van interculturele communicatie als te toetsen doelen opgenomen zouden moeten worden in het MVT-onderwijs. Dit om er een duidelijke status aan te geven en om te voorkomen dat interculturele competentie een vrijblijvende aanvulling blijft.
- Verzamel systematisch gegevens over het MVT-onderwijs in Nederland. Te denken valt aan gegevens over het daadwerkelijke aanbod op de scholen, over de beleving van docenten en leerlingen en de aansluiting van beleidsontwikkelingen op de onderwijspraktijk.

Referenties

Akker, J. van den (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. van den Akker, W. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends* (pp.1-10). Dordrecht: Kluwer Academic Publischers.

Beeker, A. (2012). *Is havo Engels goed genoeg voor het HBO?* Enschede: SLO.

Bodde, M., & Schokkenbroek, J. (2013). Gevolgen voor de brugklas. Scenario's voor Engels in het primair onderwijs. *Levende Talen Magazine* 2013(7), 20-24.

Breidbach, S. (2003). *Plurilingualism, democratic citizenship in Europe and the role of English.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Brekelmans, J., Dekker, B., & Wimmenhove, H. (2014). *Achtergronden en determinanten ontwikkeling examencijfers.* Amsterdam: Regioplan.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence.* Clevedon: Multilingual Matters.

Canton, J., Aler, T., Heemskerk, K., Westen, W. van der, Willemsen, K., Schut, K., & Lamé, M. (2013). *Effecten van sturing op discrepantie tussen de cijfers van het centraal examen en het schoolexamen bij de talen.* Utrecht: Levende Talen.

Carmichael, C. (2000). Conclusions: Language and national identity in Europe. In: S. Barbour en C. Carmichael (Eds.), *Language and nationalism in Europe* (pp. 280-289). Oxford: Oxford University Press.

Cito (2012). *Diagnostische tussentijdse toets. Tussenrapportage.* Arnhem: Cito.

Cohen, J. (2014, mei 30). *Meer studenten kiezen door leenstelsel voor buitenland. O*p 31 mei 2014 ontleend aan: http://www.nu.nl/algemeen/3789662/meer-studenten-kiezen-leenstelsel-buitenland.html.

College voor Examens (2012). *Invoeringsplan CES, versie 06. Intern rapport.* Utrecht: CvTE.

College voor Examens (2014a). *Persmap Centraal Examen.* Op 6 januari 2015 ontleend aan: http://www.ib-groep.nl/Images/persmap_centraal_examen_2014_tcm7-46598.pdf.

College voor Toetsen en Examens (2014b). *Syllabus 2015 moderne vreemde talen vmbo.* Utrecht: CvTE.

College voor Toetsen en Examens (2014c). *Syllabus 2015 moderne vreemde talen havo/vwo.* Utrecht: CvTE.

College voor Toetsen en Examens (2015) *Diagnostische Tussentijdse Toets*. Op 16 februari 2015 ontleend aan: https://www.hetcvte.nl/item/diagnostische_tussentijdse_toets.

Colpaert, J., Simons, M., Aerts, A., & Oberhofer, M. (eds.) (2013). *Language testing in Europe: Time for a new framework? Conference Proceedings.* Antwerp: University of Antwerp.

Corda, A., & Graaff, R. de (red.) (2012). *Het ERK in het voortgezet onderwijs.* Leiden: UFB/GrafiMedia.

Corda, A., & Westhoff, G.J. (2010). *Wat weten we over ICT en … het leren van moderne vreemde talen?* Zoetermeer: Kennisnet.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe (2003). *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policies.

Council of Europe (2008). *Recommendation CM/Rec(2008)7 of the Committee of Ministers to member states on the use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the promotion of plurilingualism.* Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2008). Gemeenschappelijk Europees Referentiekader voor Moderne Vreemde Talen: Leren, onderwijzen, beoordelen. (Nederlandse Taalunie, vert.). Den Haag: Nederlandse Taalunie. (Origineel werk gepubliceerd in 2001).

Dalstra, M., Maase, R., Flinterman, F., & Vliet, A. van der (2014). *Trends in Export 2014.* Amsterdam/Den Haag: Atradius/Fenedex.

Department for Children, Schools and Families (2007). *Languages Ladder.* Nottingham: DCFS Publications. Op 2 oktober 2014 ontleend aan: http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/20802%20poster%201-4.pdf.

Denktank Platform Bèta Techniek (z.j.). *Excellentie in het voortgezet onderwijs. Ambitie mag!* Op 8 oktober 2014 ontleend aan: platformexcellentie.nl/publicaties.html.

Digitale School (2006-2013). *Leermiddelendatabase VO*. Op 29 oktober 2013 ontleend aan: http://leermiddel.digischool.nl/vo/.

Digitale School (2013). *Chatterdale. Virtual language village*. Op 29 oktober 2013 ontleend aan: http://oud.digischool.nl/3d/chatterdale/index.html.

Digitale School (2013). *Parolay. Virtueel taaldorp*. Op 29 oktober 2013 ontleend aan: http://oud.digischool.nl/3d/parolay/index.html.

Doorbraakproject Onderwijs & ICT (2015). Op 16 februari 2015 ontleend aan: http://www.doorbraakonderwijsenict.nl/themas.

Duitsland Instituut (2010). *Rapport Belevingsonderzoek Duits.* Amsterdam: Duitsland Instituut.

DUO (2015) *Open onderwijsdata*. Op 16 februari 2015 ontleend aan: www.duo.nl/organisatie/open_onderwijsdata/default.asp.

Ek, J. van & Alexander, L.G. (1980). *Threshold Level English.* Oxford: Pergamon.

European Commission/Eacea/Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe. Eurydice Report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Parliament (2014). *Fact sheets on the European Union – 2014. 5.13.6, Language Policy.* Op 21 augustus 2014 ontleend aan: http://www.europarl.europa.eu/aboutparliament/en/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html.

EP-Nuffic (2015a). *Tweetalig primair onderwijs.* Op 12 februari 2015 ontleend aan: http://www.europeesplatform.nl/tpo/.

EP-Nuffic (2015b). *LinQ*. Op 16 februari 2015 ontleend aan: http://www.europeesplatform.nl/projecten/linq.

EP-Nuffic (2015c). tto-standaarden. Op 16 februari 2015 ontleend aan: http://www.europeesplatform.nl/TTO/het-netwerk-tto/tto-standaarden/.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen.* Enschede: SLO.

Fasoglio, D. & Canton, J. (2009). *Vreemdetalenonderwijs: Een (inter)cultureel avontuur?* Enschede: SLO.

Fasoglio, D., & Beeker, A. (2013). *Chinees op school: van pilot naar invoering. Advies invoering Chinese taal en cultuur in het vwo.* Enschede: SLO.

Fasoglio, D. Beeker, A., Jong, K. de, Keuning, J., & Til, A. van (2014). *ERK-niveau schrijfvaardigheid Engels, Duits en Frans. Onderzoek naar het bereikte niveau aan het eind van havo en vwo.* Enschede: SLO.

Fasoglio, D. (2014). *Doelstellingen en toetsing van gespreksvaardigheid Engels, Frans en Duits in het havo en vwo. Resultaten digitale enquête.* Enschede: SLO.

Fenedex (2007). *Trends in export*. Den Haag: Fenedex.

Feskens, R.,Keuning, J., Til, A. van, & Verheyen, R. (2014). *Prestatiestandaarden voor het ERK in het eindexamenjaar. Een internationaal ijkingsonderzoek.* Arnhem: Cito.

Finnish National Board of Education (2003). *National core curriculum for upper secondary schools 2003.* Helsinki: National Board of Education.

Fulcher, G. (2010). *Practical language testing*. London: Hodder Education.

Geurts, B., & Hemker, B. (2013). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2012.* Arnhem: Cito (PPON-reeks nr. 52).

HBO-raad (2010-2012). *Kennisbasis docent Engels/Duits/Frans/Spaans master.* Den Haag: HBO-raad.

HBO-raad (2011-2012). *Kennisbasis docent Engels/Duits/Frans/Spaans bachelor.* Den Haag: HBO-raad.

HBO-raad (2012). *Een goede basis. Advies van de Commissie Kennisbasis PABO*. Den Haag: HBO-raad.

Hulstijn, J.H. (2007). The shaky ground beneath the CEFR: Quantitative and qualitative dimensions of language proficiency. *The Modern Language Journal* 91(4), 663-667.

Inspectie van het Onderwijs (2008). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2006/2007*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Inspectie van het onderwijs (2010). *Opbrengstgericht werken in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Inspectie van het Onderwijs (2012). *Toezichtkader PO/VO 2012.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs
Inspectie van het Onderwijs (2014). *Onderwijsverslag 2012/2013*. Op 3 september 2014 ontleend aan: http://publicaties.onderwijsinspectie.nl.

Jansma, N., & Pennewaard, L. (2014). *Aansluiting Engels tussen vmbo-tl en mbo. Ervaringen vanuit de onderwijspraktijk.* Enschede: SLO.

Kamerstukken II 2012/13, 31 293, nr. 179, p. 1-6.

Kamerstukken II 2012/13, 33 661, nr.5, p. 1-18.

Kamerstukken II 2013/14, 31 293, nr. 204, p. 1-17.

Kamerstukken II 2014/15, 34 031, nr. 2, p. 1-2.

Kennisnet (2013). *Vier in balans monitor 2013. De laatste stand van zaken van ict en onderwijs.* Zoetermeer: Stichting Kennisnet.

Kennisnet (2015). *Personaliseren.* Op 17 februari 2015 ontleend aan:
http://www.kennisnet.nl/themas/personaliseren/praktijkvoorbeelden
http://www.kennisnet.nl/themas/personaliseren/columns/personaliseren-hot/.

Kleunen, E. van, & Trimbos, B. (2008). *Handreiking schoolexamens MVT vmbo*. Enschede: SLO.

Kordes, J., & Gille, E. (2012). *Vaardigheden Engels en Duits van Nederlandse leerlingen in Europees perspectief.* Arnhem: Cito.

Krashen, S.D., & Terrell, T.D. (1983). *The natural approach.* New York: Pergamon.

Kwakernaak, E. (2014). Vreemdetalenonderwijs. Van grammatica en literatuur naar communicatie. *Levende Talen Magazine* 2014*(7),* 26-30.

Leraar24 (z.j.). *Dossier: doeltaal-voertaal bij Duits*. Op 12 augustus 2014 ontleend aan: http://www.leraar24.nl/dossier/3231.

Little, D. (2014). *Learning, teaching, assessment: An exploration of their interdependence in the CEFR.* Key-note speech tijdens de 11 EALTA Conferentie '*The CEFR and Language Testing and Assessment – Where are we now?'. Warwick, 29.05-01-06.2014.* Op 3 september 2014 ontleend aan: http://www.ealta.eu.org/conference/2014/presentations/David%20Little%20EALTA%202014.pdf.

Meijer, D., & Fasoglio, D. (2007). *Handreiking schoolexamens moderne vreemde talen havo/vwo.* Enschede: SLO.

Meijer, D., Fasoglio, D., & Trimbos, B. (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen elementair havo/vwo.* Enschede: SLO.

Melse, L. (1990). *Schrijftoetsen voor de moderne vreemde talen. Beschrijving en verantwoording van een toetsvorm.* Apeldoorn: Van Walraven.

Merlin (2015). *Examples illustrating the levels of the Common European Framework of Reference for Languages.* Op 17 februari 2015 ontleend aan: http://www.merlin-platform.eu/.

Ministerie van OCW (2006). *Actieplan Verbonden met ICT.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011a). *Actieplan basis voor presteren: naar een ambitieuze leercultuur voor alle leerlingen.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2011b). *Actieplan beter presteren VO: opbrengstgericht en ambitieus.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Ministerie van OCW (2012). *Concept wetsvoorstel leerlingvolgsysteem en diagnostische tussentijdse toets VO - versie voor internetconsultatie, maart 2012.* Den Haag: Ministerie van OCW.

Moonen, M., Stoutjesdijk, E., Graaff, R. de, & Corda, A. (2010). Het ERK in het voortgezet onderwijs: ervaringen van docenten moderne vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift 11*(4), 34-43.

Moonen, M., Stoutjesdijk, E., Graaff, R. de, & Corda, A. (2013). Implementing CEFR in secondary education: Impact on FL teachers' educational and assessment practice. *International Journal of Applied Linguistics 23*(2), 226-246.

Neuner, G. (2002). *Policy approaches to English.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policies.

Noijons, J., & Kuijper, H. (2006). *De relatie tussen de centrale examens leesvaardigheid en het Europees Referentiekader.* Arnhem: Cito.

Noijons, J., Kuijper, H., & Reichard, E. (2007). *De koppeling van de centrale examens leesvaardigheid Arabisch, Russisch, Spaans en Turks aan het Europees Referentiekader*. Arnhem: Cito.

Onderwijsraad (2008). *Vreemde talen in het onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2011). *Naar hogere leerprestaties in het voortgezet onderwijs.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013a). *Een smalle kijk op onderwijskwaliteit.* Den Haag: Onderwijsraad.

Onderwijsraad (2013b). *Werkprogramma 2014*. Den Haag: Onderwijsraad.

Platform vvto Nederland. *Standaard Vroeg VreemdeTalenonderwijs Nederland*. Op 27 januari 2015 ontleend aan: http://www.europeesplatform.nl/vvto/veelgestelde-vragen/.

Puentedura, R.R. (2006). *Education, technology, and change: SAMR and TPCK in Context.* Op 6 oktober 2014 ontleend aan: http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/2014/08/30/SAMRAndCurriculumRedesign.pdf .

Richards, J.C. (2006). *Communicative language teaching today.* New York: Cambridge University Press.

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. 3rd edition. New York: Cambridge University Press.

Sebba, J., Brown, N., Steward, S., Galton, M., & Jamer, M. (2007). *An investigation of personalised learning. approaches used by schools.* Brighton: University of Sussex.

SLO (2006). *Kerndoelen Engels*. Op 15 november 2013 ontleend aan: http://ko.slo.nl.

SLO (2006). *Tussendoelen Engels po*. Op 15 oktober 2013 ontleend aan: http://tule.slo.nl/.

SLO (2008). *Filling the gap. Voorbereidend wetenschappelijk Engels in de 2e fase.* Op 30 juni 2014 ontleend aan: http://fillingthegap.slo.nl.

SLO (2012). *Concept-advies tussendoelen kernvakken onderbouw vo.* Enschede: SLO.

SLO (2013). *Leerplan in beeld*. Op 15 november 2013 ontleend aan: www.leerplaninbeeld.slo.nl.

SLO & Kennisnet (2013). *Proeftuin Linked Data 2.0.* Op 29 oktober 2013 ontleend aan: http://proeftuinexamens.kennisnet.nl/.

Stadler, S. (2011). Intercultural competence and its complementary role in language education. In C. Pérez-Llantada & M. Watson (Eds.), *Specialized languages in the global village: A multi-perspective approach* (pp. 261-286). Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Stichting Platforms Vmbo (2009). *Wat en mag in de bovenbouw vmbo*. Enschede: Stichting Platforms Vmbo.

Thijs, A. Trimbos, B., & Tuin, D. (2011). *Engels in het basisonderwijs.* Enschede: SLO.

Thijs, A., Trimbos, B., Tuin, D., Bodde, M., & Graaff, R. de (2011). *Engels in het basisonderwijs. Vakdossier.* Enschede: SLO.

Trimbos, B. (2007). *Concretisering van de kerndoelen Engels.* Enschede: SLO.

Trimbos, B., Canton, J., Fasoglio, D., & Meijer, D. (2006). *Handreiking nieuwe onderbouw moderne vreemde talen.* Enschede: SLO.

Trimbos, B., Fasoglio, D., & Tuin, D. (2014). Doorlopende leerlijnen po en vo. In: Corda, A., Philipsen, K., & Graaff, de, R. (red.). *Handboek vvto*, 153-161. Bussum: Coutinho.

Tuin, D.,& de Jong, K. (2015). Regionale steunpunten, ook voor talen? *Levende Talen Magazine 2015 (in voorbereiding)*.

University of Cambridge (2011). *English Profile.* Op 15 december 2014 ontleend aan: http://www.englishprofile.org.

Visscher, A., & Ehren, M. (2011). *De eenvoud en complexiteit van opbrengstgericht werken.* Analyse in opdracht van de kenniskamer van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Enschede: Universiteit Twente.

VO-raad (2010). *Advies verbetering aansluiting vmbo-tl op havo en mbo.* Utrecht: VO-raad.

VO-raad (2014). *Klaar voor de toekomst! Samen werken aan onderwijskwaliteit.* Utrecht: VO-raad.

Weir, C.J. (2005). *Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests.* In Language Testing 22, 281-300.

Westhoff, G. (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining. *Levende Talen Magazine* 2012(4), 16-20.

Wierda-Boer, H. (2008). *Aansluiting Engels. Een onderzoek naar de aansluitingsproblematiek van het vwo-vak Engels met de universiteit*. Nijmegen: IOWO.

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.* Delft: Eburon.

Wolf, H. (2007). Methoden om een vreemde taal te leren, in: B. Laudy (red.), *Algemene en toegepaste taalkunde*. Leeuwarden: Instituut Educatie en Communicatie NHL, 66-77.

SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Fotografie: Shutterstock

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
E info@slo.nl
www.slo.nl

company/slo
@slocommunicatie

slo