

ko	lo
=	bo

opleiding

## TAALONDERWIJS OP DE NIEUWE OPLEIDING

*Ongeveer gelijktijdig met de integratie van ko en lo ontstaat een nieuwe opleiding voor het basisonderwijs.*

*Het leek de redactie zinvol aan die ontwikkelingen aandacht te besteden in dit themanummer. De auteurs van dit artikel doen dat vanuit hun eigen werksituatie, opleidingen voor leerkrachten in het kleuter- en lager onderwijs.*

*Zij geven op basis van wat inmiddels bekend is over de structuur en inhoud van de nieuwe opleiding hun eigen opvattingen weer en besluiten het artikel met een schets van de toekomstige docententaak.*

Schrijven over het samengaan van de huidige opleidingsschool voor kleuterleidsters en de pedagogische academie (OK en PA in de wandeling) heeft nauw te maken met ons dagelijks werk. Beiden werken we als Neerlandici aan de Christelijke Pedagogische Academie te Middelburg, de een aan de OK, de ander aan de PA. Twee opleidingen onder één paraplu; dat mag tot 1983. Daarna zullen we allebei werkzaam zijn op de LOBO, de LerarenOpleiding voor het BasisOnderwijs.

Over ons op-weg-zijn naar die nieuwe opleiding vertellen we in dit artikel. In 1 geven we het formele kader van deze opleiding weer, in 2, 3 en 4 hebben we het over aspecten van de inhoud, toegespitst op ons eigen 'vak' (de stand van zaken nu, deze gespiegeld aan de verschenen eindtermen, keuzen waarvoor we staan); 5 besluit het geheel met een formele verkenning van het docentschap.

Het middendeel draagt het karakter van tweesporigheid, van onderweg-zijn. We hebben niet geprobeerd op papier voor elkaar te krijgen wat ons in de werkelijkheid nog niet lukte. Daarmee geven we dan tevens aan welke lezers we allereerst op het oog hebben: collega's in dezelfde situatie, staande voor een gelijke opgave als wij. Misschien helpt wat wij schrijven hen verder; hun reacties zouden ons in ieder geval erg welkom zijn.

### 1. Schets LOBO<sup>1</sup>

Langzamerhand lijkt zowel de structuur als de inhoud van de toekomstige lerarenopleiding basisonderwijs *in hoofdlijnen* vast te liggen. Het wordt tijd: als we nog serieus rekening houden met een start in 1983 ... Intussen malen de molens van de ambtelijke planning voort: februari '82 dienen de nieuw te vormen instituten zich te 'melden' en

per 1 september '82 moet er een programma voor het eerste jaar klaarliggen ... Overigens, dat 'vastliggen' ... Het advies van de Innovatie Commissie Opleidingen basisonderwijs (ICO), de gepubliceerde beleidsvoornemens van de minister (Pais), het advies van de Eindtermencommissie verdragen elkaar op z'n zachtst gezegd niet.

Wat rolt er uiteindelijk in de bus van de opleidingen? Want let wel: *inspraak* rondes voor 'het veld' — ook hier grif beloofd — blijken zelden *fundamenteel* bij te sturen — dát moeten we ons goed realiseren!

Wat is er op dit moment bekend? We sommen hieronder de belangrijkste gegevens op en geven in de cursieve stukken ons commentaar.

*a De opleiding gaat vier jaar duren, inclusief de stageperiodes.*

Een alleszins wenselijke ontwikkeling, omdat de studenten na hun opleiding in staat worden gebracht onderwijs te geven aan een breed spectrum van 4- tot 12-jarige kinderen. Of concreter: de 'leraar' basisonderwijs moet weten hoe je een 4-jarige een potlood leert vasthouden en een penseel hanteren, hoe je 5- tot 7-jarigen de eerste beginselen van de lees-, schrijf- en rekenkunst bijbrengt, en hoe je 11- à 12-jarigen een geografisch begrippenapparaat bijbrengt (?) of grammaticaal klaarstoomt voor het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs (vwo).

*Toch nog? Natuurlijk, níet voor het lager beroepsonderwijs. Maar wat wordt die basisschool dan eigenlijk?*

De diverse rapporten/adviezen spreken in deze zaak over *startbekwaamheid*. De ICO argumenteert waar het gaat om de vierjarigheid van de nieuwe opleiding ook met een 'algemeen hbo-patroon': andere opleidingen voor hoger beroeps onderwijs zijn nu al vierjarig.

*Wij vinden dit een ongelukkige status-overweging. Onderwijskundige argumentatie dient voorop te gaan en die zou misschien eerder voor vijfjarigheid pleiten (waarbij we beseffen dat de sociale aantrekkelijkheid van de opleiding nog geringer zou worden!). Wat betreft de startbekwaamheid: wie geeft aan wat je als aanstaande onderwijsgevende niet zou hoeven te beheersen?*

*b De stages zijn bedoeld als*

*1 praktische vorming*, zoals in het huidige ko en lo;

*2 kennismaking met direct aanverwante instituties*: buitengewoon onderwijs, schoolbegeleidingsdiensten en specifieke vormen van onderwijs als Jenaplan, Vrije School, Montessori, Freinet, etc.;

*3 maatschappelijke oriëntatie*: buurtwerk, bedrijfsleven — van leermiddelenindustrie tot rijwielhersteller, vgl. het tiende advies van de Innovatie Commissie Basisonderwijs (ICB).

*Waarom niet geattendeerd op verschijnselen als kernenergiecentrales, kernbewapening en vooral alle daartegen gerichte actiegroepen? (als duidelijk maatschappelijk-pedagogisch belangrijke oriëntaties vanuit een levensvisie én als mogelijkheid tot 'echt' engagement!)? Met de facetten 1 en 2 zal overigens geen opleider moeite hebben, anders ligt het bij 3.*

De omvang van deze 'oriëntatie' is nog steeds in discussie. Pais wilde er 25 procent van de totale opleidingstijd in steken. Het argument? Hij wenst ten aanzien van de vernieuwingen van de opleidingen de *budgettair-neutrale* eis te hanteren, wat betekent dat geen extra gelden beschikbaar worden gesteld.

*Een trieste gedachtengang. In feite wordt daarmee de vierjarigheid weer gereduceerd tot drie jaar. Erger: de minister denkt onderwijsgeveden voor de basisschool te vormen in maximaal dezelfde tijd als nu de afzonderlijke opleidingen beschikbaar hebben. Jammer ook vanuit een oogpunt van beleid dat op een visie hoort te stoelen. Het idee van zo'n brede maatschappelijke oriëntatie lijkt ons zo gek niet, maar van een bewindsman zou je dan op z'n minst mogen verwachten dat hij*

- óf kiest voor een vijfjarige opleiding,*
- óf de toelating tot de LOBO afhankelijk maakt van minimaal een havo-diploma plus een twee- à driejarige periode van activiteiten in het bedrijfsleven en/of maatschappelijke-culturele sectoren (in Denemarken bestaat de mogelijkheid om door zulke activiteiten punten te verzamelen, nodig voor toelating tot een opleidingsschool). Het werken met studenten die over meer levenservaring beschikken dan de huidige zou zeker winst opleveren.*

De Eindtermencommissie gaat niet akkoord met de plannen van Pais. Zij stelt voor deze stage 400 uren studielast voor, wat neerkomt op ongeveer acht weken van de totale opleidingstijd. De commissie begrijpt het financiële argument wel en opert vervolgens de mogelijkheid dan liever te kiezen voor meer zelfstudie door de studenten.

*Lees voor dat laatste: minder beschikbare docentenuren. Daarmee zet de commissie een deur naar een gevaarlijke weg op een kier. Als de LOBO niets mag kosten, moet-ie er dan wel komen? We merken nog op dat ons inziens de commissie geen argumenten aanvoert voor haar uren-voorstel.*

c *De vooropleiding wordt minimaal havo* waarbij aan het vakkenpakket geen eisen worden gesteld. (We hopen dat in het vakkenpakket hoe langer hoe meer ook de zogenaamde expressieve vakken vertegenwoordigd zullen zijn: zeker het jongere kind zal het niet ten goede komen als de 'leraar' bao eenzijdig cognitief gericht uit zou vallen. Daarnaast zullen de opleidingen moeten bezien of er soms voor de meer cognitieve vakken 'bijspijker cursussen' moeten komen om lacunes bij studenten op te vangen.)

d *Weinig of geen mogelijkheid tot differentiatie of specialisering.*

Het ICO-advies koos voor de zogenaamde 'brede inzetbaarheid' over de hele linie van 4- tot 12-jarigen; hoewel in eerdere plannen vaak was uitgegaan van een specifieke gerichtheid op het jongere of het oudere kind na het basisprogramma voor elke student. De Eindtermencommissie spreekt haar ernstige twijfels uit over het functioneren van zo'n brede opleiding en vreest een *opervlakkige* voorbereiding op de taak ('geen haalbare kaart', p. 167). Met instemming citeert ze een brief van de Onderwijsraad aan de minister (december 1980). De raad spreekt uit dat een andere volgorde dan de nu gekozen om te komen tot de nieuwe opleiding beter zou zijn geweest, namelijk 'eerst een duidelijke beeldvorming van de gewenste inhoud en op grond daarvan een structuurbepaling en -ontwikkeling'. De commissie adviseert de minister daarom ten halve te keren en zelfs met betrekking tot deze kwestie het advies te vragen van de Adviesraad voor het Basisonderwijs (ARBO).

*Daarmee wordt dan de discussie opnieuw geopend!*

*Kennelijk hebben Nederlandse onderwijskundigen voor de zoveelste keer de zaak op z'n kop gezet. De argumenten laten zich raden: eerder van politiek-financiële aard dan ingegeven door een ideaal praktijkbeeld. Bureau-constructies dreigen in Nederlands onderwijsland tot de heilige koeien te (gaan) behoren ...*

*Daarbij merken we op:*

1 *De opleidingen voor onderwijsgevendenden behoren, per student omgerekend, tot de allergeodkoopste binnen het hbo.*

2 *Het voorzieningenpeil van de instituten is allerbelabberdst.*

3 *'Direct-winstgevende' opleidingen (hts, laboratoriumschool etc.) dienen kennelijk bevoorrecht te (blijven) worden: Hollands bloed kruipt u weet wel ...*

4 *Allerlei dierbare uitspraken over het belang en de waarde van goed basisonderwijs voor ieder — dus: een gedegen opleiding voor onderwijsgevendenden — blijken slechts politieke verkoopmunt, aangezien men niet toekomt aan de technisch-financiële vertaling ervan. Daarmee moeten dergelijke uitspraken gerekend worden tot het al-maar groeiende wassenbeeldenmuseum van onderwijs(beleids)kundige kretologie. De vernieuwende (!) systeembouwers (deskundigen, de minister, een enthousiaste volksvertegenwoordiging) houden een spiegel voor die een lachspiegel zal blijken te zijn. Als ze met beide benen op de grond willen staan, weten ze dat nu al.*

e *De meningen zijn verdeeld over een zogenaamde propedeutische fase.*

Het ICO-advies dacht aan een jaar, maar dan sterk ingekleurd door het *eigen* opleidingsperspectief. Minister Pais zou graag (op z'n minst) een duidelijke onderlinge afstemming zien met de nlo's. De Eindtermencommissie acht zo'n jaar op dit moment *ongewenst*, te belemmerend voor het eigen opleidingsprogramma.

*Terecht ons ziens! Er lopen wat grappenmakers rond onder de plannenmakers en bewindslieden. Zie maar: vierjarige opleiding — één jaar maatschappelijke stage — één jaar propedeuse, dat betekent: twee jaar voor de nieuwe, bredere opleiding ... in plaats van de oude driejarige.*

f *Over een geleiding van het programma.*

Zowel het ICO-advies als de Eindtermencommissie geven een globale verdeling van de beschikbare tijd over vier jaar. In beide gevallen is de studentelast van de student à 6800 uren het uitgangspunt. Wat neerkomt op 42,5 werkweek van 40 uren per jaar.

*Het uitgangspunt verraaft een optiek die ten opzichte van de student sociaal gezien misschien te verdedigen valt, maar waarbij ook direct vragen te stellen vallen:*

- *Is extra inspanning en tijdsinvestering in je jonge jaren niet langer aanvaardbaar als je een bepaalde functie ambieert?*
  - *Zou de doorsnee-student het binnen die uren echt redden als we de eindtermen serieus nemen (vgl. 3)?*
  - *En qua voorbereiding op de beroepslast straks: redt een onderwijsgevende die goed wil functioneren in de basisschool van straks (vgl. het tiende advies van de ICB) het met 40 uren?*
- En dan nog dit: de genoemde uren aantallen betekenen duidelijk minder vakantie dan nu, ons inziens ook voor docenten; ook zal er, als het om reële werktijd gaat, binnen de muren van de opleidingsinstituten drastisch wat moeten veranderen!*

Er wordt niet aangegeven hoe de werktijd van de student verdeeld moet worden. Wel laten de beschikbare gegevens toe daarover een aantal mogelijkheden op te stellen.<sup>2</sup> Ze roepen de vraag op of er voor hem of haar voldoende ruimte is om voorkeuren en interesses te volgen in de studie. Voor een gespecificeerde opgave van de clustering van vakken tot vormingsgebieden etc. en de daarvoor beschikbaar gedachte uren, verwijzen we naar de betreffende adviezen (ICO, 51-52; Eindtermen, 163-166). De verdeling van deze uren wordt in feite overgelaten aan elk instituut afzonderlijk.

*Daarmee betreden we een terrein vol voetangels en klemmen:*

- *Ideëel gezien is er voor deze vrijheid alles te zeggen: zij opent voor elk instituut de mogelijkheid specifieke accenten te laten gelden.*
- *Tegelijk kan die vrijheid binnen een academie leiden tot ongelooflijke touwtrekkerij en verzieking van de onderlinge verhoudingen (zeker waar vrijwel alle vakken meer zullen moeten bestrijken*

*in minder tijd).*

— *Inmiddels hebben de vakorganisaties als bewakers van de rechtspositionele belangen van docenten hun geluid laten horen: zij (b)lijken geen andere weg te zien dan die van een verdeling van uren die zo dicht mogelijk de huidige minimum-urentabel nabij komt ... Daarmee lijkt ons vrijwel alle vernieuwing in de kiem gesmoord. Weér treedt 'uniformering' op. Hoe begrijpelijk en qua docentenbelangen ook aanvaardbaar: het is weer een bewijs dat je in Nederlands onderwijsland niet met een schone lei kunt beginnen. Een vergelijking met de 'smalle marges van het beleid' in politieke zaken dringt zich onweerstaanbaar op. Is de rechtspositie van Nederlandse onderwijsgegenden niet al te zeer beveiligd?*

*Ons intrigeert de vraag of elke andere weg wezenlijk onmogelijk is.*

— *Ondanks de bovengenoemde bezwaren, zouden wij voorshand de voorkeur geven aan een maximale vrijheid voor de instituten om binnen de perken van de eindtermen een geheel eigen curriculum in te richten: niet gehinderd door rechtspositionele dwangbuizen. Dat zou ook in overeenstemming zijn met de aanbeveling uit te zien naar andere en nieuwe deskundigheden voor de LOBO.*

— *Dat zou zo kunnen:*

- \* *geef elk instituut vanaf '83 de vrijheid om uit te maken wat er aan 'programma'-deskundigheid bij in moet én wat men wil reduceren of zelfs opruimen,*
- \* *dat heeft consequenties, voor docenten eventueel: nieuwe benoemen, zittenden moeten afvloeien,*
- \* *garandeer elke docent zijn rechtspositie tot 1987, het eerste jaar dat de nieuwe opleiding 'compleet' moet zijn; in deze zin ook dat hij voor die rechtspositie minder of zelfs geen lessen hoeft te maken,*
- \* *vanaf '87 treedt waar nodig het afvloeiingsproces in, bijvoorbeeld over een 'afbouw'-periode van vier jaar (de duur namelijk van het curriculum; misschien moet je trouwens voor alle docenten zo'n rechtspositie van telkens vier-plus-vier jaren gaan bepleiten...)*

*Natuurlijk kost dit voorlopig geld. Het voordeel is echter dat situaties en posities niet tot in der eeuwigheid en amen bevroren worden. Qua onderwijsvisie lijkt ons dat veel gezonder.*

## 2. Stand van zaken op de PA/KLOS in Middelburg

We geven nu een aantal *kenmerken* van de opleidingsscholen waaraan we werken, voor het vak Nederlands. Overeenkomsten en verschillen tussen OK en PA komen daarbij aan het licht. Soms is het juist te spreken van 'tendens tot', omdat de term kenmerk veronderstelt dat we aangeven wat al gaande is.

### *Splitsing binnen het vak*

De verschillende onderdelen waarin ons vak is te splitsen (didactiek, jeugdliteratuur, taalbeschouwing, etc.) zijn bij ons in handen van verschillende docenten. We zien *voordelen* (bijvoorbeeld je kunt nog enigermate 'bijblijven') en *nadelen* (bijvoorbeeld je komt er als sectie niet zo gauw toe je af te vragen: wat willen we eigenlijk met ons taalonderwijs?). Voorlopig hecht het merendeel van onze zes leden sterke sectie aan de voordelen het grootste gewicht.

### *Sectie-overleg*

Bij een enkel onderdeel is het zo, dat het verzorgd wordt door meer dan een docent: A. geeft didactiek in het eerste jaar, B. in het tweede. Hoewel we al een aantal jaren proberen boven tafel te krijgen wat daarbij precies aan de orde komt, lukt ons dat maar matig. De studiegids geeft een beknopt overzicht van de stof, maar het bespreken ervan liep nogal eens vast om (vermeende of vermoede) achterliggende ideeën. Dit probleem speelt vooral op de PA. Op de OK bestaat een gunstiger situatie, omdat de didactiek van ons vak er heel lang in één hand was; bovendien fungeerde tijdens intensief overleg inzake de praktische vorming het vak methodiek-didactiek er als 'samenbinder'.

Het sectie-overleg voor zover het de PA betreft, komt zelden uit boven zaken van *pragmatische* aard: wie doet wat, in welk jaar, wanneer? Helemaal correct is deze voorstelling toch ook weer niet. Er komen van tijd tot tijd wel degelijk onderwerpen aan de orde die te maken hebben met zoiets als *taal- en onderwijsvisie*. Alleen: het spreken daarover met elkaar heeft geen consequenties voor het opleidingsprogramma als geheel, ze worden daarin althans niet zichtbaar.

Een aparte plaats neemt het onderdeel *jeugdliteratuur* in. Eenmaal van de OK de PA binnengedrongen, kreeg het ook daar steeds meer aan-

zicht. Zo kon het een van de eerste gebieden worden waarvoor een *deelwerkplan* werd gemaakt binnen ons instituut, gericht op een nieuwe, geïntegreerde opleiding.

### *Kennisoverdracht of persoonlijke vorming?*

Met name op de PA is er spanning merkbaar als gevolg van *twee benaderingswijzen* van studenten: een *persoonsgerichte* en een waarbij de nadruk ligt op het bijbrengen van *kennis en vaardigheden*. Op die manier althans wordt het onderscheid wel aangegeven, maar het zou best eens anders kunnen liggen, zo bijvoorbeeld:

- er zijn docenten die voorkeur hebben voor een strakke opzet van hun lessen, naar vorm en inhoud;

- er zijn anderen die én in de omgang met studenten én ten aanzien van de inhoud van hun lessen een grote mate van vrijheid boven alles stellen. (Concreet betekent dat: de docent(e) schrijft de studenten niet voor waarmee ze zich bezig zullen houden, noch hoe ze dat doen; hij/zij laat de beoordeling van het verrichte werk geheel of gedeeltelijk aan henzelf over, wacht af op welke manier zij de theorie zullen 'invullen' met hun (praktijk)ervaringen.)

Misschien ook zegt de wederzijdse kritiek iets omtrent het verschil in benaderingswijze. Er is vrees te verworden tot een *therapeutisch* instituut, waarin beoordelen een vies woord en selectie taboe is; aan de andere kant is er twijfel aan de zin van kennis en technieken, op een (te) zakelijk-efficiënte wijze aangereikt door de docent(e), met alle waardering soms voor de manier waarop dat in vaktechnisch opzicht gebeurde.

### *Prestatiegerichtheid (?)*

Studenten ervaren (ook) ons en ons werk als nogal prestatiegericht. Dat vinden we merkwaardig. In de eerste plaats omdat er in ons programma ook ruimte is voor andere zaken dan cognitieve en meetbare. Vervolgens omdat we het gevoel hebben nog ver af te zijn van wat we zouden willen. Eerst studenten veel meer helpen bij het verzamelen, ordenen en toepassen van kennis, dan pas eisen stellen, zegt een van ons die kiest voor een 'harder' maken van de opleiding. Eerst meer behoeftes van studenten weten op te sporen, processen goed kunnen begeleiden en in staat zijn te stimuleren, dan pas eisen stellen, zegt de ander (in de verwachting dat het gaat om eisen die studenten aan zichzelf zullen stellen). En dan

zouden we nu al te prestatiegericht bezig zijn ...?

### *Opleiding en oefenscholen*

Voor de PA met name geldt dat er een kloof bestaat tussen wat wij de studenten aan taaltheorie, -visie voorhouden én wat ze tijdens de praktische vorming ervaren.

Zeker, ideeetjes vinden hun weg wel naar de mentoren; met hen spreken over de waarde van creatief stellen of over de onwaarde van veel (of: een teveel aan) spellingonderwijs, dat doen we niet. Naar het veld toe toont onze academie, ook als het gaat om taalonderwijs, geen duidelijk gezicht. Waarom doen ze er wat ze doen? moet een geïnteresseerde, meelevende mentor/mentrice zich bij voortduring afvragen, zonder vanuit ons instituut antwoord te krijgen.

Bij een aantal praktijkzaken is het zo, dat we als opleiders onjuiste verwachtingen hebben ten aanzien van de oefenscholen. We denken dat de leerkrachten er bezig zijn met vernieuwingen op het gebied van het voorbereidend en aanvankelijk lezen, met het kringgesprek, dat ze aandacht en waardering voor de thuistaal van de kinderen zullen hebben. We constateren dat opdrachten, die we in het kader van de onderwerpen aan de studenten geven, door de mentoren met een lijdzzaamheid worden ontvangen, die ons wel eens moedeloos maakt.

Opnieuw noemen we jeugdliteratuur apart. Activiteiten op dat terrein ondernomen, vinden wel weerklank in het veld, worden door de leerkrachten overgenomen en bereiken zelfs de ouders.

### *Beroepsopleiding en eigen vorming*

Een eigenaardige 'tweespalt' geeft vooral de OK te zien, lettend op het *eigen niveau* van de studenten en op de *praktische* vorming. Ten aanzien van taaltechnische zaken als spelling en inzicht in het taalsysteem blijkt mavo weinig te garanderen. Alsnog aandacht ervoor vragen, waarbij we proberen aan te geven dat ze voor een kleuterleidster van werkelijk belang zijn, betekent dat je als docent te maken krijgt met het ontbreken van interesse en met vragen naar een onmiddellijk aanwijsbare zin.

Anders is het gesteld met de praktische vorming van de OK-studenten. De opbouw daarin is zo geleidelijk, de opdrachten sluiten zo goed aan bij wat de studenten kunnen en willen, dat het motivatieprobleem er minder speelt.

Op de PA treffen we die tweespalt minder aan.

We hebben er soms dezelfde moeite met het 'binnenkomen', maar de praktijk leert de studenten hoe zinvol het is het niveau daarvan te verhogen. Koppeling van theorie en praktische vorming blijkt een goede bron voor *intrinsieke motivatie* te zijn.

### *Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands*

De verhouding Nederlands/overige vakken is op de PA niet erg duidelijk. Toenadering is er wel, waar het gaat om bijvoorbeeld verslagen schrijven, gesprekstechnieken, maar naar onze mening vindt ze te incidenteel plaats, is ze te zeer afhankelijk van de wijze waarop collega's elkaar weten te vinden. De notie 'moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands' is onvoldoende doorgedrongen. We vinden als team voor regelmatig overleg geen tijd.

Anders is het op de OK. Het vak methodiek-didactiek zorgt voor een *onderwijskundig stramen* waarop de overige vakken inhaken. Hoewel allereerst gericht op de praktische vorming, bewerkstelligt die organisatiestructuur ook overleg tussen de vakken in bredere zin.

Met dit alles is één ding niet gezegd over de Neerlandici binnen ons instituut: ze fungeren als manusje-van-alles (initiatief nemen tot ..., redigeren van stukken, aandeel in de praktijkopzet, hulp verlenen bij scripties, etc.). Voor een deel doen ze dat zichzelf aan (en daar doen wij dan maar het zwijgen toe), voor een ander deel brengt hun vak dat met zich. Op dat laatste komen we aan het slot van ons artikel terug.

### *Differentiatie*

Een duidelijk manco van beide opleidingen vinden we het *ontbreken van differentiatiemogelijkheden* in met name het eerste en tweede jaar: alle studenten hebben dezelfde klus te klaren, hoewel ze lang niet alle over evenveel (laat staan dezelfde) capaciteiten beschikken. Daar zijn we langzamerhand wel achter.

### **3. De eindtermen voor Nederlands op de LOBO**

Vanuit nog een andere invalshoek bezien we wat we als Neerlandici doen op PA en OK. De eindtermen voor de toekomstige LOBO zijn voorgelegd aan de minister van Onderwijs en Wetenschappen, het wachten is op zijn reactie. De commissie die ze opstelde maakt onderscheid tussen eindtermen van algemene en bijzondere aard.

De laatste hebben betrekking op de verschillende vakken. We beperken ons tot de eindtermen voor Nederlands, als bijlage bij dit artikel opgenomen. In de toelichting die aan de eindtermen voorafgaat, staat aangegeven hoe onderwijsgevendende taalontwikkeling van basisschoolleerlingen moeten bevorderen. Ze moeten

- zorgen dat er ruimte is voor het *natuurlijk karakter* van die ontwikkeling,
- zorgen dat er *geen blokkades* ontstaan waardoor die natuurlijke ontwikkeling geremd wordt,
- zorgen dat de leerlingen vertrouwd raken met *specifieke vormen* van taalgebruik (bijvoorbeeld stellen),
- zorgen dat de leerlingen zich bewust worden van de *effecten* die taalgebruik kan hebben,
- oog hebben voor de rol die taal speelt bij *andere vakken*,
- ook *andere functies van taal* dan het present stellen van de werkelijkheid aan de orde laten komen,
- *haperingen* in het taalontwikkelingsproces signaleren,
- enig inzicht bezitten in de manier waarop *T2-leerders* zich Nederlands eigen maken.

Met dit (hier globaal weergegeven) beeld hebben we geen moeite. We vragen ons wel af in hoeveel Nederlandse basisscholen we aantreffen, wat in de toelichting wordt aangegeven. Voor ons, ook in de toekomst werkend met oefenscholen waarin de studenten een belangrijk deel van hun praktische vorming opdoen, is dat van betekenis. Een andere vraag: *welke weg loopt er van de eindtermen naar een opleidingsprogramma?* Dat weet de commissie ook niet, de SLO moet zich over dit probleem buigen.

We proberen nu aan te geven hoe de relatie is tussen de eindtermen voor Nederlands en ons programma van PA en OK. Ook wij streven ernaar toekomstige onderwijsgevendende de nodige kennis, vaardigheden en attitudes bij te brengen ... maar dan?

a In een groot aantal gevallen slagen we er niet in onze studenten zover te brengen dat ze zich *mondeling* goed weten uit te drukken. Op de opleidingsschool lukt hen dat niet, we zwijgen nog maar over de 'verschillende stijlen en registers' in andere situaties.

b Elk jaar weer laten opstellers hen zien: veel studenten zijn *onvoldoende vaardig* in het *zich schriftelijk uitdrukken*. En toch: de aard van de

examenopgaven is zo, dat je, zeker een aantal ervan, ze als 'functioneel voor de beroepssituatie' kunt beschouwen.

c Het *omgaan met teksten* komt naar onze mening op de PA te fragmentarisch aan de orde. We vrezen dat de studenten te weinig zicht hebben op het verschijnsel tekst in het algemeen, noodzakelijk voor het verzorgen van verantwoord lesonderwijs: wereldoriënterend onderwijs op de basisschool. Voor de OK geldt ons bezwaar veel minder: het 'tekstgebied' komt op veelsoortige manier en aan de hand van allerlei teksten drie jaar lang regelmatig aan de orde.

Over verschillende *bibliografische systemen* ontvangen onze studenten informatie; we zoeken nog naar mogelijkheden hen die ook te leren toepassen.

d Onder voorwaarden (binding met maatschappelijk verschijnsel / actuele gebeurtenis, praktische vorming) zijn de studenten geïnteresseerd in het verschijnsel taal. Opvallend is ook hoe een speels bezig zijn met de taal als systeem, onder meer bij je voorbereiding op de praktische vorming, hen aanspreekt.

e Het voorbereiden van lessen gebeurt op de PA niet grondig genoeg (onvoldoende stofinzicht), te weinig belijnd ook (gebrekkig onderwijskundig inzicht). Vooral in het nagaan van wat ze met een les beogen én in het formuleren ervan, falen veel studenten dikwijls (en daarmee wij als docenten). Studenten handreikingen bieden voor het opzetten van hun lessen, al zijn ze nog zo algemeen van aard, het is volgens ons nodig. Je kunt niet blijven doorgaan met het aanreiken van alleen maar voorbeelden. Op de OK is er dat steeds weer toepasbare stramien (vanuit didactiek-methodieke theorie van beginsituatie, doelstellingen, etc.); het wordt ook wel eens als knelend ervaren.

f Met het uitvoeren van *taalobservaties* hebben we op de PA een begin gemaakt; de OK ligt ons hierin duidelijk voor. Tot het eraan verbinden van didactische consequenties zijn de meeste studenten niet voldoende in staat, zeker niet als het gaat om 'haperingen' in het taalontwikkelingsproces.

g De meeste studenten zijn heel behoorlijk in staat onderwijsleersituaties in te richten die uitnodigen tot een *spelend omgaan met taal*. Wel buiten ze, naar onze mening, tijdens de realisering zo'n situatie vaak onvoldoende uit, bijvoorbeeld omdat ze vast zitten aan het uitgewerkte

idee. Het maakt hen blind voor onverwachte, nieuwe mogelijkheden.

h Studenten hebben als regel een heel behoorlijk inzicht in de stimulerende dan wel fruikende rol die het *taalgedrag* van een onderwijsgevende ten opzichte van leerlingen kan spelen. Zo leidt het intensief bezig zijn geweest met het kringgesprek nogal eens tot kritiek op de talige omgang van mentor of mentrice met de kinderen. Veel moeilijker is het voor hen oog te krijgen voor het onnodig gebruik van vaktaal door onderwijsgeven- den en in schoolboeken.

i In theorie zijn de studenten goed op de hoogte met wat er aan de hand is in de kwestie *school- taal/thuistaal*. Dit 'weten' is vaak volledig afwezig wanneer ze geconfronteerd worden met de opvat- tingen van mentor of mentrice.

j Ten aanzien van het bij *jeugdliteratuur* geëiste stellen we: de studenten verlaten redelijk tot goed voorbereid op het werken ermee in de prak- tijk onze academie.

k Dat geldt ook voor de *hoofdonderdelen van ons vak* (spreken, luisteren, etc.), zij het in minde- re mate. We vinden namelijk dat de meeste stu- denten toch te weinig zicht hebben op het geheel van die onderdelen (zelfs wanneer ze van een of meer ervan speciaal studie maakten in het derde studiejaar). We leren hen werken met onderwijs- leerpakketten, attenderen hen op de zwakke pun- ten, kunnen nog net aangeven waarom het nodig is daarop te letten, maar dan houdt het op. Het hier geschrevene heeft vooral betrekking op de PA, OK-studenten kunnen zich concentreren op een zoveel kleiner gebied.

l Uit wat oud-studenten vertellen blijkt dat ze voor een behoorlijke inbreng kunnen zorgen bij *schoolwerkplanbesprekingen* in hun werksituatie. Die betreft dan vooral leerpakketten, werkvor- men en lesideeën; veel minder sterk staan ze als het gaat om uitgangspunten en doelstellingen (maar dat constateren we al op de opleiding).

m Van alle PA-studenten die dit jaar onze acade- mie als onderwijsgeven- den verlaten, kan gezegd worden dat ze enig inzicht hebben in de proble- matiek van het onderwijs aan *allochtone kinde- ren* in het algemeen en in die van het leren van Nederlands als T2. Daarnaast heeft een aantal van hen verdere studie verricht op die terreinen langs de weg van studiespecialisatie. OK-studenten kwamen meer incidenteel met genoemde proble- matiek in aanraking.

*We concluderen:* nieuwe wegen wijzen deze eind- termen ons niet; ze spiegelen onze eigen situatie en brengen ons daardoor toch wat in verlegen- heid (al worden niveaus erin niet aangegeven). Ons inzetten voor gewenste veranderingen doen we al jaren. Het kader waarbinnen we dat in de toekomst moeten doen lijkt er niet ruimer op te worden.

#### 4. Keuzes voor een sectie

We zetten het nog eens op een rijtje:

- onze sectie functioneert vooral pragmatisch,
- uitgangspunten, bepalend voor ons handelen, worden te weinig uitgesproken ofwel hebben te weinig consequenties voor ons hele programma,
- met de visie van de Eindtermencommissie op taalonderwijs in de basisschool zullen we als sectie geen moeite hebben, maar ... wat draagt deze bij tot de vernieuwing van ons taalonder- wijs?
- de eindtermen zelf staan niet haaks op ons programma, maar ... hoe komen we vanuit die termen bij een programma Nederlands voor de nieuwe opleiding?

De structuur van de LOBO en de taken van de docent in dat instituut vormen het *kader* waar- binnen het instituutprogramma (en daarbinnen weer dat van onze sectie) een plaats moet krijgen. We konden er niet omheen (het is begin en einde) en tegelijk beseffen we dat het mede gevormd wordt (het kan nog! denken we) door de manier waarop we (ook) als Neerlandici aan ons deelpro- gramma gestalte weten te geven.

Daarmee bezig op dit moment, moeten we als sectie een aantal keuzes maken. Hieronder geven we aan om welke kwesties het tenminste gaat.

Vooraf een paar opmerkingen:

- we denken dat achter de te maken keuzes ook een bepaalde *volgorde* schuilgaat, in de trant van: wie een beslissing neemt ten aanzien van x, moet het vooraf al hebben gedaan inzake y. Om die volgorde bekommeren we ons hier niet. Als sectie komen we er ons inziens vanzelf achter waar we hebben te doen met vóór- of áchterliggende zaken;
- de te maken keuzes zijn níet absoluut, in de zin van: eenmaal gekozen dan zit je er ook aan vast; vrijwel zeker zullen ze bijgesteld moeten worden.



We stellen nu de verschillende kwesties aan de orde en wel zó: *we duiden ze eerst kort aan en lichten ze vervolgens toe.*

a Vinden we de huidige opleidingen zo waardevol dat onze programma's erin basis zijn voor een nieuw te vormen programma voor de geïntegreerde opleiding óf beginnen we met een 'schone lei'? We begrijpen best dat we ook in het laatste geval bepaalde 'oude' bouwstenen niet kunnen negeren. Er zijn evenwel voordelen:

- we dwingen er onszelf toe eerst op te schrijven wie we voor ogen hebben als we spreken over de startklare onderwijsgevende (om pas daarna te gaan zoeken naar adequate leerinhouden en werkvormen);

- we worden op een wellicht acceptabele manier gedwongen de stelling die we gedurende jaren rond onszelf hebben opgetrokken, te verlaten (dus: met de billen bloot, maar niet in een keer). Toegegeven, we halen op die manier wel wat overhoop. De programma's van nu passen in een groter geheel, zijn daarop in de realisering afgestemd. Het overwegen alleen al van veranderingen betekent morrelen aan dat geheel. We moeten het wel willen.

b We maken onze *taal- en onderwijsvisie* aan elkaar bekend of spreken nadrukkelijk uit dat het niet nodig is, omdat we 'toch niet zo ver van elkaar afstaan', aardig goed weten 'wat we aan elkaar hebben'. In het eerste geval moeten we wel met een zekere grondigheid te werk gaan:

- samen afspreken op welke punten ieder dient in te gaan;
- aangeven hoe/waarom je tot bepaalde opvattingen komt;
- aanvaarden dat je tot een consensus moet komen.

c Zijn we voor *emancipatorisch onderwijs* of niet? Voorwaarde voor beantwoording van deze vraag is wel dat we het begrip emancipatorisch met ons eigen leven in verband durven brengen: in hoeverre zitten we zelf gevangen in een door familie, deskundigen, kerk, staat en maatschappij bepaald(e) denken (context)? Pas als dat gebeurt is kunnen we nagaan of en hoe we naar studenten en basisschoolleerlingen emancipatorisch bezig moeten zijn.

(En nu komen de keuzes eerst goed op ons af: d, e, f).

d Kiezen we voor een *persoonsgerichte benadering* van studenten of bepalen we (als van buiten

af) wat voor vakmensen het moeten worden? Het zou best eens kunnen zijn dat de keus niet anders is dan deze: we zijn radicaal of we zijn niets, vlees noch vis (dus: gewoon docent die het voor het zeggen heeft ... jou hoeven studenten niet meer te leren kennen).

Laten we niet vergeten: eerst goed met elkaar af te spreken wat het eigenlijk is, studenten persoonsgericht benaderen.

e Houden we met de *leef- en taalwereld* van de individuele student rekening of zijn voor ons alle katjes grauw? Maar ja — of nee — zeggen is niet voldoende, het gaat hierom: wat is dat voor wereld? op welke manieren zouden we het kunnen doen (stel dat we het willen)? wat verwachten we ervan? willen de studenten het eigenlijk zelf wel?

f Willen we *academiseren* of niet? Vooropgesteld: we zitten met een niet zo beste erfenis (zie alweer hoe verstrekkend de politieke babbel is). Wat kwam er in de afgelopen jaren terecht van academisering? Tot wat voor verknoeien en verloederen van goed onderwijs leidde dit streven? Of zijn we er wellicht te snel mee begonnen, allerlei voorwaarden (hier: voorafgaande keuzes) negerend? We zullen moeten nagaan wat academisering allemaal kan inhouden. We zullen ons goed moeten realiseren dat academiseren tijd vraagt, van iedere betrokkene, tijd die in de studielast noch in de docententaak zit opgenomen. Wie deze consequentie niet wenst te aanvaarden moet het woord maar niet meer in de mond nemen.

g Kiezen we voor *een zo breed mogelijke vakopleiding* of steken we op een beperkt aantal plaatsen af naar de diepte met de bedoeling datgene wat zo aan de orde komt, exemplarisch te laten zijn voor andere stofgehelen? Misschien ligt hier voor onze sectie de basis voor het beoefenen van thematisch-cursorisch taalonderwijs, ook op de opleiding,

- thematisch, omdat we anders moeilijk de samenhang tussen allerlei onderdelen en aspecten van ons vak aan studenten duidelijk kunnen maken,

- cursorisch, omdat we ervaren hebben hoe we studenten helpen door hen langs een geleidelijke en geordende weg vaardigheden te leren,

- thematisch-cursorisch, omdat we willen voorkomen dat deze elementen een eigen leven gaan leiden als respectievelijk vrij-werken en vaardigheidstraining.

h Proberen we als sectie *alle functies van taal*

(en niet alleen de 'wereld'-verwervende, ordenende) aan bod te laten komen? Het lijkt niet zo moeilijk: programma nalopen en taalfuncties aan-geven.

i Zijn we bereid aan de basisscholen in onze omgeving een duidelijk 'taalgezicht' te tonen? Anders gezegd: durven we duidelijk aan te geven waar we kiezen voor aanpassing en waar voor innovatie?

In dit verband moeten we als sectie de term normaal functioneel nog maar eens onder de loep nemen. Als we niet oppassen houden die woorden voor ons niet meer in dan aanpassing (plezierig overigens voor studenten: ze kunnen in de praktische vorming uit de voeten). Scholen je taalgezicht tonen betekent: het gesprek aangaan met mentoren en mentrices, steeds maar weer verantwoording afleggen over het hoe en waarom van je werken, stagestrubbelingen geen moment laten liggen als je ze signaleert. Er ligt hier voor ons een schone taak. Zo ziet ook de Eindtermencommissie dat.

## 5. Blauwdruk van de docent (in de LOBO)

Op p. 170-172 geeft de Eindtermencommissie in haar advies een schets van de docent. Zij doet dit voornamelijk via een inventariserende opsomming van taken, die 'in ieder geval' vervuld moeten worden. De commissie is ten aanzien van haar voorstellen naar onze mening heel reëel naar twee kanten:

a Wat zij opsomt hoort zeker tot de taakvervulling van docenten in een *academisch getinte* opleiding (ten aanzien van de reële mogelijkheid daarvan kunnen bedenkingen bestaan, vgl. 1 en 4).

b Zij geeft toe dat haar voorstellen vragen om een *herziening* van de docententaak, wat rechtspositionele haken en ogen zal hebben ...; en elders spreekt zij van het besef dat het hier deels gaat om taken, waarvoor de docenten zich nog de bekwaamheden moeten *verwerven* ...

Samenvattend komt het takenpakket hierop neer:

1 *Bijscholing (deels in eigen hand)*: op de hoogte blijven van ontwikkelingen binnen het eigen vakgebied, maar óók met betrekking tot de *opleiding in algemene zin*; daar hoort ook bij het deelnemen aan studiedagen, conferenties, etc.

2 *Bijdragen aan teamwerkzaamheden (in instituutverband)*: gewezen wordt onder meer op:

voorbereiden, realiseren en evalueren van (onderdelen van) het *instituutswerkplan*; teambesprekingen met diverse geleidingen in de opleiding, zowel met betrekking tot de inhoud als met betrekking tot de organisatie; participatie in *vakoverstijgende* onderwijsleersituaties; organisatie van excursies, werkweken, gastlessen, enz.; onderhouden van contacten met *externe* instanties (bijvoorbeeld schoolbegeleidingsdiensten, en in de toekomst wellicht universiteiten).

3 *Eigen lespraktijk*: niet alleen het geven van lessen, met alles wat daartoe behoort, maar evenzeer het inrichten van practica, het ontwerpen van samenvattingen en het samenstellen van literatuuroverzichten, etc.; het begeleiden van individuele studenten en groepen studenten; het samenstellen van werkgroepen en gerichte opdrachten daarvoor; het evalueren van de studie, ook in beoordelende zin, van studenten en groepen van studenten.

4 *Stages*: naast het begeleiden van de studenten (ook het voorbereiden van hun werkzaamheden), wordt *in de eerste plaats* gewezen op het op de hoogte blijven van ontwikkelingen in de stagescholen en het informeren en begeleiden van de *mentoren*.

5 '*Diverse taken t.a.v. de nascholing*': de commissie wijst erop dat die taak twee kanten heeft: nascholing verzorgen én zelf *cursist zijn* in de nascholing.

Naar onze mening volkomen terecht komt de commissie tot de conclusie dat het vertrouwde 'urenleraarschap' hier *niet meer past*, maar gezocht moet worden in de richting van het *omgeschreven taak* docent-zijn. Daarin moet de aparte instituten een grote vrijheid worden gelaten om de diverse taken onderling redelijk te verdelen. Wij zijn blij dat (bijvoorbeeld onder 1) ook gewezen wordt over de grenzen van het vak heen; Neerlandici aan een LOBO zijn niet in de eerste plaats 'taal-man of -vrouw' maar 'opleider', waarvoor zij evenmin als leraren uit andere disciplines zijn opgeleid ...: dan is zeker bijscholing nodig. Ook de taken ten aanzien van de stages verwelkomen wij zeer (vgl. onder 4: over de te maken keuzes!), wel vragen we ons af of dit ook 'vastgelegd' gaat worden met betrekking tot onderwijsgeven in het basisonderwijs: een normaal onderdeel van hún taakstelling?

Het taakdocentschap zal eventueel *consequenties* moeten hebben. Een docent die alleen maar wenst 'les te geven' (eigenlijk volslagen onmoge-

lijk aan een opleidingsinstituut!) moet *anders gerealiseerd* worden. Een aanstelling op enkel 'lessuren' (de 'geluiden' over formatieregelingen gaan in de berekening toch ook altijd weer uit van 'te geven lessen' — bijvoorbeeld 12 lessuren is een volledige betrekking, maar daar komen dan die andere taken bij tot 40 klokuren per week) moet dan vrijwel onmogelijk zijn, of in het salaris tot uitdrukking worden gebracht. Het lijkt ons niet opportuun dit aspect binnen het bestek van dit artikel nader uit te werken; we beschikken wel over ingeschatte berekeningen dienomtrent. Wij denken dat het er globaal op neer zal komen dat een volledig taakdocentschap voor tweederde deel bestaat uit lesgeven (ook in de nascholing), begeleiding in de stages, voor- en nazorg van een en ander, en eenderde deel opgaat aan wat we maar aanduiden met 'over-all-activiteiten' (taken onder 1 voor een deel en onder 2).

In principe zou het mogelijk zijn ook taakdocenten te benoemen die géén les geven (namelijk door onderlinge verschuiving en hergroepering

van taken). Het is echter wel de vraag voor ons of dat de meest wenselijke constellatie is. Een lars zouden we echter willen breken voor een *andere* invulling van de taken van een Neerlandicus. We zouden hem/haar ook de mogelijkheid geboden willen zien om in het geheel van het curriculum *constant* te participeren in *begeleiding, coaching* tijdens andere lessen (dat geldt dan zowel het theoretisch curriculum als de stagebegeleiding). Simpelweg aanwezig zijn om met raad en daad bij te springen zodra het taalgedrag een rol van betekenis gaat spelen: uitleg, samenvatten, verslagen maken, interactieprocessen, enz. Als *Moer*-lezer begrijpt u ongetwijfeld onze bedoelingen: de leus 'moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands' in de LOBO nu eens echt gestalte zien te geven. Onbewezen zijn we ervan overtuigd dat dit zowel de studenten als vele docenten zou helpen. (We zouden hiervoor een kwart taak willen claimen, de andere worden dan respectievelijk een half en een kwart.)

## Noten

- 1 Wij sluiten ons in dit artikel aan bij het taalgebruik in het advies van de Eindtermencommissie. Weliswaar wordt daar nog een enkele keer gesproken over de PABO (pedagogische academie voor het basisonderwijs), maar in 'officiële' bewoordingen is die term verdwenen.

Een toevalligheid of aanduiding van een koerswijziging?

'Twee dingen ...':

- in de eindtermen ontbreekt elke *directe* verwijzing naar het vakgebied opvoedkunde; verwijzend — in een bijlage — is er wel sprake van o.a. onderwijskunde en onderwijssociologie;
- de noties academie/academisering lijken op z'n minst op de tocht te komen (zie ook 2).

- 2 Gegevens die een aantal indicaties bevatten voor zowel de verdeling van de studietijd van de student als de lesurenverdeling per vak-/vormingsgebied:

- de totale stagetijd wordt gesteld op 2000 uren (op ca 6800 uren studiebelasting per student);
- voor de diverse vormingsgebieden, etc. worden eveneens totale uren-aanduidingen verstrekt: voor de 'elementair culturele vaardigheden', waaronder Nederlands valt naast bijvoorbeeld bewegingsonderwijs wordt 1500 uren gereserveerd<sup>3</sup>;
- er wordt een absolute begrenzing genoemd van het aantal *klokuren* per week dat 'lessen gevolgd' mogen worden: 20.

Op die basis valt verder te rekenen:

- de 20 klokuren zijn 24 huidige lesuren, ofwel 3 volle dagen;
- de stagetijd bedraagt omgerekend 1 à 1,5 dag;
- voor 'zelfstandige studie' blijft 0,5 à 1 dag over (1400 uren);
- voor het 'theoretische' curriculum zijn 6800-2000 uren, d.w.z. 4800 uren beschikbaar;
- het maximum aan 'lessen' is (4 x 42,5 x 20 is) 3400 uren;
- om het maar ouderwets te zeggen: aan 'huiswerk' voor het 'theoretisch' curriculum wordt de student geacht aan ongeveer 8 uur per week voldoende te hebben (binnen een 40-urige werkweek).

Wij vinden dit een ideaal, waard om na te streven, maar we geloven er nog niet in ...

We tekenen hierbij aan dat het hier bovendien gaat om een urenopstelling die voor elke student in principe gelijk is: er zijn (vrijwel) geen mogelijkheden voor specialisatie en differentiatie ingecalculeerd (vgl. par. 1.d).

- 3 Om verder zicht te krijgen op de mogelijkheden, kunnen we niet anders dan uitgaan van een aantal *veronderstellingen*. De voornaamste daarvan is dat voor alle 'vakken' een zelfde verhouding behoort te gelden tussen 'lesuren' en 'zelfstandige studie'. Voor

de eerder genoemde 'elementair culturele vaardigheden' zijn er dan ongeveer 30 lesuren over vier jaar beschikbaar, waarvan er 10 à 12 voor Nederlands bestemd zouden kunnen worden: gedurende vier jaar *maximaal* drie uren per week (wat neerkomt op het huidige aantal PA-lesuren).

In dezelfde trant doorredenerend betekent dit dat de student voor het vak Nederlands gedurende vier jaren per week 1 uur en 12 minuten voor 'huiswerk' beschikbaar heeft. Let wel: voor lees-, en leeropdrachten... Wij vinden dit onaanvaardbaar en in plaats van academisering een voortgaande culturele verloederende in de hand werken. Om de hele zaak nog ingewikkelder te maken, willen wij dit probleem ook van een *andere* kant benaderen. ('Oplossingen' komen daarmee nog wat verder weg te liggen ...) Onze voornaamste veronderstelling — de gelijke verdeling tussen 'lesuren' en 'zelfstandige studie', die dicht in de buurt komt van de vakbondsmatige/rechtspositionele opstelling die wij in ons artikel aanvechten (vgl. onder 1.f) — is vanuit *onderwijskundige* optiek zeer aanvechtbaar...

Onze veronderstelling kan slechts dienen als *vertrekpunt voor teamdiscussies* binnen het *eigen* instituut. Dan wensen wij ons veel sterkte toe van alle collega's in den lande, en uiteraard wederzijds ...

Want: wij kunnen ons goed voorstellen dat bijvoorbeeld docenten muzische vorming zouden vinden dat Nederlands vele uren zelfstandige studie opsloort (lees- en schrijfwerk!), dus minder lesuren mag gebruiken. Bij hen intengedeel gebeurt vrijwel alles juist in de lesuren ...

Uiteraard is deze redenering ook omkeerbaar: Neerlandici zouden dan de vraag kunnen stellen hoeveel tijd binnen die lesuren gemoeid is met theorievorming/instructie/didactische bezinning, etc. én hoeveel tijd met training van 'eigen vaardigheid', etc. (Is dat eigenlijk niet 'zelfstandige studie'? ). Het antwoord kan dan komen vanuit een optiek van pedagogisch-didactische begeleiding van jong-volwassenen in groepsverband ... waar wij zeker niet ongevoelig voor zijn (al zou deze hele argumentatie wel eens heel erg *docent*gebonden kunnen zijn: wat eigenlijk pleit, opnieuw, voor een maximale vrijheid per instituut!).

Bij dit alles dient de lezer, met name de opleidingsdocent(e), goed in de gaten te houden dat de enige vastigheid in de gegevens de *studielast van de student* is, per 'vormingsgebied' nader gespecificeerd. In extremo: Geef het vak Nederlands één lesuur per week gedurende vier jaren, de rest is 'zelfstandige studie', wat voor andere vakken de mogelijkheid opent veel meer lesuren te claimen!

## DE EINDTERMEN

- 1 *De abiturient(e) beschikt met het oog op het verzorgen van didactisch verantwoord onderwijs in de Nederlandse taal aan kinderen in de leeftijd van vier tot twaalf jaar, over de nodige achtergrondkennis, vaardigheden en houdingen. Dit houdt in dat:*
  - *zij/hij in staat is te functioneren in met het beroep verbonden gespreksituaties. (Meer in concreto betreft het de kundigheid zich mondeling uit te drukken in verschillende stijlen en registers, met name ook in het verzorgd Nederlands; gesproken taal te interpreteren en te waarderen; verschillende gesprekstechnieken te hanteren).*
  - *zij/hij in staat is zich schriftelijk uit te drukken in al die tekstvormen die voor de beroepssituatie als functioneel kunnen worden beschouwd. (Meer in concreto betreft het de kundigheid informatie te verwerven, te verwerken en in een voor de lezer heldere vorm te verstrekken; te voldoen aan eisen van verzorging o.m. op het gebied van spelling en interpunctie).*
  - *zij/hij in staat is verschillende soorten teksten te selecteren, te interpreteren en te waarderen. (Meer in concreto betreft het de kundigheid om te gaan met bibliografische systemen; niet-fictionele teksten te lezen die passen bij het opleidingsniveau; fictionele teksten te lezen, waaronder met name ook teksten die tot de literatuur voor volwassenen gerekend worden).*
  - *zij/hij is geïnteresseerd in het verschijnsel taal, in taalgebruik en taalontwikkeling alsmede kennis heeft van en inzicht in de functies van taal.*
- 2 *De abiturient is in staat op een didactisch verantwoorde wijze onderwijs te geven in de Nederlandse taal aan kinderen in de leeftijd van vier tot twaalf jaar. Dit houdt in dat:*
  - *zij/hij in staat is tot het voorbereiden, realiseren en evalueren van (reeksen van) onderwijs-leersituaties op het terrein van het onderwijs in de Nederlandse taal.*
  - *zij/hij in staat is de meest voorkomende verschijnselen in de taal van kinderen te duiden en er didactische consequenties aan te verbinden. Zij/hij kan voorts bepaalde afwijkingen diagnosticeren en sommige remediëren. Voor dit alles beschikt de abiturient(e) over de daartoe vereiste kennis van en inzicht in de theoretische achtergronden van taal, taalgebruik en taalontwikkeling.*
  - *zij/hij in staat is tot het inrichten van onderwijs-leersituaties, die uitnodigen tot spelend omgaan met taal, teneinde het kind de gelegenheid te bieden zijn eigen taalmogelijkheden te verkennen en uit te breiden.*
  - *zij/hij in staat is er rekening mee te houden dat taalgedrag (met name dat van de onderwijsgevende) en taalgebruik (bijvoorbeeld in leerboeken) in alle onderwijs-leersituaties van invloed zijn op de ontwikkeling van het kind, hetzij stimulerend, hetzij belemmerend.*
  - *zij/hij in staat is in de beroepsuitoefening rekening te houden met aspecten van de sociolinguïstiek, met name met relevante verschillen tussen schooltaal en thuistaal.*
  - *zij/hij in staat is op gefundeerde wijze te kiezen uit jeugdliteratuur en kinderen te helpen bij hun keuze. Zij/hij kan vertellen, voorlezen en verwerkingsvormen hanteren.*

- *zij/hij in staat is op gefundeerde wijze te kiezen voor een bepaalde werkwijze ten aanzien van voorbereidend, aanvankelijk en voortgezet lezen, stellen (inclusief spelling en andere verzorgingsaspecten), vormen van taalbeschouwing, spreken en luisteren. Zij/hij is voorts in staat de gekozen werkwijze(n) (al of niet met behulp van een onderwijs-leerpakket) in praktijk te brengen.*
- *zij/hij in staat is in het kader van schoolwerkplanontwikkeling een bijdrage te leveren aan de discussie over uitgangspunten, doelstellingen en middelen voor het moedertaalonderwijs in de basisschool.*
- *zij/hij enig inzicht heeft in de problematiek van kinderen afkomstig uit culturele minderheden die op school het Nederlands-als-tweede-taal moeten leren. Zij/hij heeft enig inzicht in de didactiek van het onderwijs in Nederlands-als-tweede-taal.*

---

*Adressen van de auteurs in dit nummer:*

J. Möller, Bloys van Treslongstraat 60, 1056 XD Amsterdam  
 P.H. van de Ven, Oude Groenewoudseweg 226, 6524 WP Nijmegen  
 P. Peels, Bekkerstraat 12 bis, 3572 SH Utrecht  
 M. Godschalk, Schout 9, 1625 BM Hoorn  
 M. Scherphuis, Leijerdijk 20, 1733 JA Nieuwe Niedorp  
 N. Roozmond, Nieuwendammerdijk 94, Amsterdam  
 T. van de Steeg, Noorderweg 21, 1757 PD Oudersluis  
 N. Scholten, Pythagorasstraat 65 hs, 1098 EX Amsterdam  
 C. Stronks, Generaal Simonstraat 8, 4333 BT Middelburg  
 D. de Haan, Jodenbreestraat 68, 1011 NP Amsterdam  
 R. Haak, Spanjaardstraat 9, 4331 EN Middelburg  
 A. van Gangelen, Kralenbeek 41, 1104 KH Amsterdam  
 Werkgroep Kritiese Kleuterleidsters, p/a M. Heemskerk, Italiaanse Zeedijk 12,  
 1621 AH Hoorn