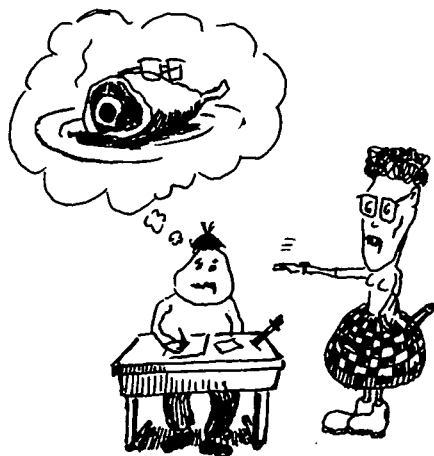


Schrijfvaardigheid tussen denken en doen *Verslag van een onderzoek in het MDGO*

'En dan is dat een problematiek, wat je dan eigenlijk, en daar ligt dan ook weer de grens, waar je in zo weinig uur, twee uurtjes in de week, niet wezenlijk aankomt ... Hoe moet ik een leerling, die inderdaad heel moeizaam denkt, die heel moeilijk verbindingen trekt, die legt, die oorzaak en gevolg niet eens goed kan onderscheiden, die hoofdzaak en bijzaak nauwelijks in de vingers krijgt, hoe moet ik met zo'n leerling eh heel individueel gaan werken? Dat ..., dat gaat gewoon niet' (1 - 3 SA 5;6 - 37).¹



Aan het woord is een docent Nederlands in het MBO. Hij staat niet alleen in zijn uitspraak. Neerlandici in het MBO stellen vragen: 'Blijft Nederlands een verplicht vak in het MBO? Waarom heb ik zo weinig uren? En hoe gebruik ik die goed? Waarom varieert de urenta-

bel per opleiding? Hoe moet ik inspelen op veranderingen in het werkveld? Ik kan toch niet alles zelf verzinnen?!'²

Het bescheiden aantal publikaties in de tijdschriften van de vakverenigingen bevestigt het beeld van een zoekende leerkracht die voortdurend in de weer is met ontwikkeling van lesmateriaal, met afstemming van leerinhouden aan de eisen van het werkveld. Zo verscheen een aantal jaren geleden in Moer het verhaal van een beginnende docent in het MBO: 'Een gevolg van het lesgeven op deze school voor MDGO (Middelbaar Dienstverlenings- en Gezondheidszorg Onderwijs) was verder dat ik er meteen aan moest wennen les te geven zonder een methode te gebruiken. Op de afdeling CCD (Civiele en Consumptief technische Diensten) van deze school wordt sinds het schooljaar 1988-1989 les gegeven volgens de beginselen van *participierend* leren. De gehele leerstof wordt ingedeeld in modules, die bestaan uit leerstof en praktijksituaties rondom thema's uit het toekomstige werkveld. Voor het vak Nederlands houdt dat in, dat alles wat je bij dit theorievak leert, in dienst moet staan van de praktijk. De consequentie voor mij van deze opzet was natuurlijk dat ik al mijn lesmateriaal zelf moest maken.' (Michel 1990, vergelijk Hooijberg 1986³).

De docente zegt nog meer lastige onderwijssituaties te ervaren in het MDGO: 'De verschillen tussen de leerlingen is een probleem waar ik al snel tegen aan liep. Niet alleen het werkt tempo verschilt enorm per leerling of per les, ook het niveau van de leerlingen is verschillend. Door de achtergrond van de leerlingen (MAVO of LBO) en door het verschil in motivatie is differentiatie eigenlijk noodzakelijk. Eerlijkheid gebiedt mij te vermelden dat ik daar nog nauwelijks aan toegekomen ben, maar wat ik van mijn collega's begrepen heb is dit ook voor hen een probleem.'

De ontwikkeling van leerstof is haar gelukt: 'Ik heb bij het maken van al dit lesmateriaal veel gehad aan de lessen van de lerarenopleiding, door te denken aan doelstellingen en het opdelen van de stof in deelvaardigheden.'

Hoe ziet haar programma Nederlands er nu uit? Zal ze rekening kunnen houden met de

komende veranderingen? Immers het beroepsgerichte voortgezet onderwijs mag zich verheugen in een groeiende belangstelling. Ontwikkelingen in het werkveld, technologische vernieuwing en veranderingen in wet- en regelgeving dragen ertoe bij dat het isolement van het MBO doorbroken wordt. Ze plaatsen moedertaaldocenten echter voor nieuwe vragen: hoe weer nieuwe generaties eindtermen te vertalen in een nieuw leerplan? Hoe het vakinhoudelijk belang te verdedigen? Hoe het onderwijs en de veranderingen daarin te legitimeren? De vraag is of de moedertaaldocenten in het MBO zonder meer kunnen meewerken aan de vernieuwing. Stellen zij zich loyaal op of hebben zij andere belangen? Ze moeten ook nog moduleren en dualiseren.⁴

Verhalen over geslaagde vernieuwingspogingen in het voortgezet beroepsonderwijs zijn nog nauwelijks voorhanden. Tijd voor de geschiedenis van een onderzoek over de opvattingen en praktijk van een MBO-docent dat enkele vragen probeert te beantwoorden. Ik leid het onderzoek in en leg de lezer enige belangrijke data voor evenals een analyse en interpretatie ervan. Daarna problematiseer ik enkele bevindingen in het kader van vernieuwing in het onderwijs Nederlands. Tot slot formuleer ik een uitdaging aan het adres van de lezers in het bijzonder van onderzoekers.

Verhaal houden

Het is al weer enige jaren geleden dat twee medestudenten en ik beginnen aan wat een lang verhaal wordt over een docent Nederlands uit het MBO, die zegt dat hij vernieuwend werkt. In kort bestek doe ik verslag van ons onderzoek.⁵

Onze case-study is een voorbeeld van etnografisch onderzoek, waarin we een lespraktijk zo objectief mogelijk proberen te beschrijven aan de hand van door observaties en interviews verkregen data. De vakinhoud van de gegeven lessen en het didactisch handelen van de docent staan daarin centraal. We richten ons op de praktijk en retoriek van een docent in een vernieuwingssituatie. De school en de oplei-

ding waaraan de docent – we noemen hem Kees – lesgeeft, bevinden zich namelijk midden in een vernieuwingsproces door de herstructurering van het MNO (Middelbaar Huishoud- en Nijverheids Onderwijs) en het MSPO (Middelbaar Sociaal Pedagogisch Onderwijs) tot het MDGO (Middelbaar Dienstverlenings- en Gezondheidszorg Onderwijs). De versterking van het beroepsgerichte karakter van de opleidingen is één van de doelstellingen van die herstructurering (Van Dyck 1984).

We onderzoeken de geobserveerde praktijk van Kees' schrijfvaardigheidsonderwijs en zijn opvattingen daarover. We bestuderen bovendien opvattingen van deskundigen over schrijfvaardigheidsonderwijs vanaf 1920 en proberen relaties te leggen tussen die drie onderwerpen.

Tijdens veldonderzoek verzamelen we onze data. De data vergaren we in twee periodes: de eerste duurt drie maanden, de tweede vijf weken. We observeren, maken aantekeningen en registreren op audioband 32 lessen. Een van ons werkt de aantekeningen uit tot lesbeschrijvingen. In de perioden van veldonderzoek houden we ook drie lange gesprekken met Kees om zijn opvattingen over schrijfvaardigheidsonderwijs te kunnen beschrijven. De interviews nemen we eveneens op. We maken er protocollen van en stellen bovendien een gecomprimeerde versie op van de interviewverslagen. Op het gebied van schrijfvaardigheidsonderwijs verzamelen we didactische teksten van 1920 tot 1985. Een aantal schoolboeken betrekken we bij de literatuurstudie en we bestuderen documenten die Kees aanlevert.

In de warme zomer na afloop van het veldonderzoek lezen en herlezen we de protocollen. We selecteren de data die betrekking hebben op schrijfvaardigheidsonderwijs en verzamelen ze op cataloguskaarten. De analyse is begonnen. Bij de selectie van fragmenten voor de data-analyse geldt bovendien als criterium dat het om een instructie-, begeleidings- en beoordelingssituatie moet gaan. Deze situaties behelzen de behandeling van vakgebonden onderwerpen, activiteiten en legitimeringen waar we ons onderzoek op richten.

De analysefase neemt veel tijd in beslag. We zoeken naar opvallende gebeurtenissen: situaties die we niet begrijpen, waarover in de les discussie ontstaat, waarop leerlingen of leraar commentaar geven. We leggen voortdurend aan elkaar en onze scriptiebegeleider uit wat en waarom we een fragment boeiend vinden. Als we het eens zijn over een opvallend incident dan vragen we ons af wat er precies staat, waarnaar het misschien verwijst, welke betekenis en/of bedoeling het heeft. We raadplegen de interviews om de opvattingen van Kees te achterhalen en te zoeken naar uitspraken die de analyse ondersteunen. Al analyserend ontstaat van lieverlede een interpretatie van het empirische materiaal. Die interpretatie geeft inzicht in wat er gebeurt. Ze heeft de vorm van een verhaal.

Het door ons opgetekende verhaal van Kees bestaat uit analyse en interpretatie van vier opvallende gebeurtenissen: een ons inziens opmerkelijke instructiesituatie, twee begeleidingssituaties en een beoordelingssituatie. Op basis daarvan trekken we onze conclusies. Het zijn de protocollen van die vier sleutelfragmenten die als bijlagen bij dit artikel zijn gevoegd. Voor een beeldvorming van de gebeurtenissen volgt hieronder een beschrijving van de eerste lessituatie en onze analyse en interpretatie ervan.

Duidelijke lijn

Het eerste beeld uit de praktijk: 'Duidelijke lijn'. Wat gebeurt er? Terwijl enkele 16 en 17-jarige leerlingen uit de eerste klas van de MDGO-opleiding SA (Sociale Arbeid) met elkaar praten, geeft Kees een tweeledige werkopdracht: 'kijk oefening 19, 20, 23 en 24 na met behulp van een correctievel (beurt 3-5) en/of maak oefening 26 en 27' (beurt 8). Vervolgens geeft hij een korte instructie bij het tweede deel van die opdracht (beurt 17). Wat kunnen we zeggen over die instructie? Een viertal dingen:

- 1 Het gaat in dit fragment om het onderwerp verbanden en verbindingswoorden en een nadere specificering daarvan: 'Nou worden hier een stuk of tien soorten van verbanden gegeven' (beurt 17). Dit deel van de instructie ver-

wijst naar pagina 30 - 33 uit het eerste deel van het boek dat de leerlingen in gebruik hebben: *Over en Weer* (Feteris, Lewis 1982). Opmerkelijk aan Kees' instructie is dat die minder informatief is dan die in het boek. Hij geeft niet aan hoe oefening 26 en 27, waar hij iets over wilde zeggen, samenhangen met het onderwerp verbanden en verbindingswoorden.

- 2 Kees legitimeert het onderwerp door de opmerking over de 'noodzaak' een lijn in 'een verhaal' aan te brengen door gedachten aan elkaar te koppelen.

Deze legitimering verwijst naar opvattingen van Kees over taal en taalonderwijs in het algemeen en het taalonderwijs aan deze groep in het bijzonder. Later in de les zegt hij daarover: 'Deze leerlingen hebben er veel moeite mee om zelf tekst te schrijven. Dat ligt er onder andere aan dat ze een tekst niet zelfstandig kunnen structureren. De docent moet hen die structuur verschaffen. Hij moet van alinea tot alinea de tekst formeel en inhoudelijk voorstructureren' (0-8 SA 26; 28-33).

Een duidelijk lijn aanbrengen in teksten betekent voor Kees dat leerlingen verbanden leggen tussen alinea's. Daarvoor moeten ze verbindingswoorden gebruiken, maar daar slagen ze volgens Kees onvoldoende in. Daarom tracht hij deze vaardigheid te verbeteren. Het verbeteren van de vaardigheden houdt vervolgens in dat leerlingen steeds moeten blijven oefenen met het gebruik maken van verbindingswoorden. Het schrijfvaardigheidsproces komt op deze manier neer op het maken van oefeningen.

- 3 En dan de activiteit. Dat is eigenlijk een werkprocedure: 'En het is dus goed om die heel rustig te bekijken. Je moet ook die voorbeeldzinnen eens bekijken, want als je dat goed tot je hebt laten doordringen, ook de verschillen die optreden, dan kun je rustig gaan werken.' Die procedure hangt samen met Kees' opvatting over hoe deze leerlingen leren.
- 4 Kees hanteert een manier van leren volgens 'de formule': uitleggen - doen - beoordelen. Hij is van mening dat 'de slimmere leerling' zich eerst moet/kan richten op de theorie waarna hij/zij deze kan toepassen in oefeningen. Kees staat

met zijn leerlingen een andere benadering voor. Een manier van leren volgens 'de formule': doen – doen. Dat blijkt uit het volgende citaat uit het derde interview:

'Wat je ook kunt doen, dat is ze meer het ervaringsleren, en dat is voor een bepaalde groep leerlingen ook heel bruikbaar. Dan kom je op de formule schrijven. Schrijf maar heel veel, laat ze maar, en liefst ook buiten Nederlands, veel verslagen schrijven, veel werkstukken maken, interviews, dondert niet wat, dat ze in zo'n jaar meer hebben geschreven, dan ze in de eh twaalf jaar of hoeveel, die tien jaar onderwijs die ze hebben genoten. Dat is ook een formule waarop je kunt gaan zitten. Wat schrijfonderwijs betreft voor dit type leerlingen, zit je voor een groot gedeelte, naar mijn idee op een hele goede lijn: laat ze maar veel schrijven' (1-3 SA 6;20-31).

In dit lesfragment zet Kees de leerlingen aan het werk. Hij doet dat door ze te vertellen waarom ze dat moeten doen en onder welke voorwaarde dat het beste kan. Het lijkt opvallend dat Kees niet aan geeft welke verbanden er zijn en met behulp van welke woorden en woordgroepen die gerealiseerd kunnen worden. Ook geeft hij niet aan hoe de leerlingen hun activiteiten moeten uitvoeren. Het werken aan oefeningen ziet Kees als het belangrijkste. De manier waarop hij het onderwijs in verbanden en verbindingswoorden operationaliseert, is daarop afgestemd.

Als we kijken naar het tweede beeld uit de praktijk: 'Hieruit volgt' zien we hetzelfde gebeuren. Daarin valt het ons op dat Kees het verschil tussen de twee verbanden 'oorzaak-gevolg' en 'samenvatting/conclusie' niet uitlegt. Hij geeft alleen aan wat deze twee leerlingen moeten doen om tot het juiste antwoord te komen. Hij belooft dat ze daar een andere keer op terug zullen komen. Kees vindt het op dat moment niet zo belangrijk of de leerlingen verschillen tussen de verbanden kunnen omschrijven. Het is duidelijk niet de bedoeling dat de leerlingen zich het begrijpen van verbanden bezighouden. Als de leerling JD opmerkt dat hij van de activiteit 'rijtje verbanden naloopen' niets leert, komt Kees hem in zijn kritiek gedeeltelijk tegemoet: een rijtje langslipen, zoeken en herkennen, is niet 'toepassen'.

Uit het derde interview krijgen wij de indruk dat Kees het leggen van verbanden moeilijk acht voor een aantal leerlingen:

'Je hebt over het algemeen te maken met mensen die verbaal en zeker op schrift, hoe dan ook, niet begaafd zijn. (...) Hoe moet ik een leerling die inderdaad heel moeizaam denkt, die heel moeilijk verbanden trekt, die legt, die oorzaak en gevolg niet eens goed kan onderscheiden, die hoofdzakelijk en bijzaak nauwelijks in de vingers krijgt. Hoe moet ik met zo'n leerling eh heel individueel gaan werken. Dat ..., dat gaat gewoon niet. Dat zie ik mij in ieder geval niet doen. Hoe vervelend het ook is. (...) Dan moet ik heel direct in samenspraak, in samenspraak met die leerling d'r uit zien te krijgen wat voor talige middelen zo'n leerlingen gebruikt om toch eh bepaalde denkrelaties te leggen. Dat hij bijvoorbeeld 'en toen' gebruikt om daarom te bedoelen' (1-3 SA 4;41-5;37).

Het tweede beeld uit de praktijk laat zien dat Kees inderdaad niet toekomt aan individuele instructie. Hij kiest ervoor de leerlingen via een truc het goede antwoord te laten vinden en hoopt kennelijk op een leereffect daarvan. De leerlingen kunnen de oefeningen zo foutloos en snel maken.

Ook in het derde en vierde fragment gebeurt iets vergelijkbaars. In het derde beeld uit de praktijk, de begeleidingssituatie 'Immers' maakt Kees een humoristisch uitstapje om de leerlingen weer aan het werk te krijgen. Bij het vierde beeld, de beoordeling in 'Oorzaak-gevolg' zegt hij eerst de betekenis van verbindingswoorden belangrijk te vinden. Vervolgens behandelt hij de grammaticale aspecten en gaat hij niet in op de betekenis van 'zodoende' omdat het te ingewikkeld is. Hij wil verder met de oefening.

Probleem

Kees stelt het onderwerp 'verbanden en verbindingswoorden' hoofdzakelijk via het laten maken van oefeningen aan de orde. Soms geeft hij uitleg; maar altijd kort zowel in instructie-, in begeleidings- als in beoordelingssituatie. De activiteit – het bezig zijn van de leerlingen met oefeningen – is voor Kees belangrijker

dan het geven van uitleg. Pas als leerlingen bezig zijn, heeft hij ruimte voor het geven van die uitleg. Zijn leerlingen niet met de stof bezig, dan probeert hij leerlingen zover te krijgen dat ze oefeningen gaan maken. De oefeningen die Kees gebruikt, zijn vrij snel te maken. De manier van leren die hij op deze manier mogelijk maakt, lijkt de manier te zijn voor, zoals Kees het zelf omschrijft, de minder slimme leerlingen: leren door doen.

Het schrijfvaardigheidsonderwijs dat Kees wil geven is nodig, omdat het werkveld volgens hem vrij hoge eisen stelt aan schrijfvaardigheid:

'En dan zie je dat het werkveld vrij hoge eisen stelt aan schrijfvaardigheid. Leerlingen moeten vrij snel toch redelijk wat informatie kunnen verwerken op papier. En dat moet hen niet teveel moeite kosten. Ze moeten ook niet bang zijn om de pen vast te houden. Dat betekent dus dat ik de leerlingen zover moet krijgen dat ze genoeg durf krijgen, dat ze ook echt durven schrijven, dat ze geen schrijfangst meer hebben'(1-3 SA 14;20-28).

Binnen de opleiding moet het vak Nederlands dienstbaar zijn aan de stage en aan de thematische integratie binnen de school. Kees zegt dat Nederlands een bijdrage moet leveren aan de stagevoorbereiding en algemene ondersteuning moet bieden aan andere vakken door het leren maken van werkstukken, interviews leren afnemen en sollicitatiebrieven leren schrijven. Naast rapportage, die gericht is op het aanleren van schrijfprocedures, wil Kees verder aandacht besteden aan zinsbouw, het echt 'fatsoenlijke' zinnen schrijven (de uitwerking hiervan is al zichtbaar in het fragment 'Duidelijk lijn' en 'oorzaak-gevolg'). Kees beschouwt het als pure winst wanneer de leerlingen gaan beseffen dat schrijven iets is, wat te maken heeft met een procedure waar de leerling aan begint, waar een aantal stappen inzit (deelprodukten) en die uiteindelijk leidt tot een goed resultaat. Het schrijfonderwijs op de opleiding SA zal Kees dus zo moeten inrichten dat de leerlingen, eenmaal in de praktijk, er veel aan hebben. Zeker op de lange termijn moet het geheel in dienst staan van het toekomstige beroep.

We kunnen dus spreken van een doordachte vernieuwingspoging met de volgende inhoud:

- het curriculum Nederlands moet meer geïntegreerd worden;
- het curriculum Nederlands moet over de vakgrenzen kijken;
- het curriculum Nederlands moet in feite gemotiveerd worden door de eisen van het beroepsveld.

In een aantal opzichten, met name rond het boek *Over en Weer*, blijkt de praktijk er echter niet veel anders uit te zien dan het beeld dat uit de lessen naar voren komt. Het lijkt erop dat de leerlingen niet veel van de vernieuwing ervaren. In de klas leidt de poging tot deelvaardigheidsonderwijs. Eén van de meest traditionele vormen van onderwijs wordt zichtbaar: het invullen van oefeningen.

Het moedertaalonderwijs van Kees is zoals het is in weerwil van zijn eigen opvattingen. In de interviews zegt Kees dat hij wil dat leerlingen hun taalvaardigheid of schrijfvaardigheid moeten verbeteren door structuur in hun taalgebruik aan te brengen. Hij veronderstelt dat de keuze voor een stapsgewijze aanpak van een schrijfprocedure ertoe leidt dat de leerling voldoet aan de eisen die het werkveld respectievelijk het toekomstige beroep stelt. Dat hangt samen met zijn visie op taal als communicatiemiddel. Hij gaat ervan uit dat gestructureerd taalgebruik de communicatie ten goede komt. Daarom wil Kees zijn leerlingen logisch leren schrijven. Dat leidt tot oefeningen in verbanden en verbindingswoorden die hij echter niet begripmatig aanleert. In de geobserveerde schrijfpraktijk leidt de verwijzing naar het toekomstige beroep uiteindelijk tot deelvaardigheidsonderwijs. Een probleem vanuit het oogpunt van vernieuwing.

In dit verband herinner ik aan de uitspraak van de beginnende leerkracht uit het begin van mijn verhaal: 'Ik heb bij het maken van al dit lesmateriaal veel gehad aan de lessen van de lerarenopleiding, door te denken aan doelstellingen en het opdelen van de stof in deelvaardigheden.' (Michel 1990)

Uitdaging

Uit het verhaal van Kees blijkt dat door zijn benadering uiteindelijk verlies aan betekenis optreedt, een verdunning van het onderwijs Nederlands. Dat is voor mij een reden tot bezorgdheid. Er moet meer zijn tussen theorie en praktijk, tussen denken en doen, tussen logisch leren denken en bezig zijn met oefeningen in die paar uurtjes Nederlands voor een heterogeen publiek.

De verleiding is voor mij als docent Nederlands aan een opleiding in het MDGO wel eens groot een vergelijking te maken tussen Kees' praktijk en mijn eigen lessen Nederlandse taal. Door mijn gekleurde kijk als gevolg van het onderzoek kan ik zelf die vergelijking moeilijk maken. Aan anderen, onder wie nieuwe onderzoekers de uitdaging zich voor die opgave te stellen.

Noten

- 1 De omschrijving 1-3 SA 5;6-37 betekent: geciteerd uit het derde interviewprotocol van de onderzoeksdocent Nederlands aan de opleiding Sociale Arbeid, lopend van bladzijde 5 regel 6 tot en met regel 37; bij citaten uit de observatieprotocollen staat de letter 'o' in plaats van de letter 'i'. In de protocollen van de lessen staat D voor docent, m voor meisje en j voor jongen. De leerlingen hebben we vervolgens per les in volgorde van hun beurt aangeduid met JA, MA etcetera.
- 2 Het zijn dezelfde vragen die nu in het MBO gesteld worden als die docenten in het HBO jaren geleden stelden gedurende themadagen taalvaardigheidsonderwijs. Er zijn nog meer herkenningpunten: de neerlandicus in het MBO bevindt zich - evenals zijn HBO-collega indertijd - in een tamelijk geïsoleerde positie: meestal is er per opleiding maar een docent Nederlands. Het vak is geen hoofdvak, maar een ondersteunend vak. Als de docent zo al niet zelf het lesmateriaal samenstelt dan past hij de onderwerpen en activiteiten aan aan kenmerken van het toekomstige beroep of werkveld of legitimeert hij zijn keuze door te verwijzen naar inhouden van beroepsgerichte hoofdvakken. Het lijkt erop dat de moedertaaldocent in het MBO zijn positie ten opzichte van zijn vakcollega in het algemeen voortgezet onderwijs voortdurend moet bevechten. (vergelijk SLO 1984, SLO 1982)
- 3 Hooijberg over haar MBO-praktijk in *Spiegel*: 'In hoeverre dus moet de leerkracht Nederlands speciaal geschoold zijn voor het MBO? De a.s. leerkracht moet leren de leerstof te kiezen, rekening houdend met het toekomstig beroep van zijn leerlingen. Dat betekent waarschijnlijk dat zij niet veel kan beginnen met bestaande methodes (...). Zij moet dus leren lesmateriaal zelf te maken en/of aan te passen. Bovendien moet de leerkracht leren samen te

werken met collega's van andere vakken om thematisch en projectmatig - mits zeer goed gestructureerd - onderwijs te kunnen geven. Het beroepsgerichte karakter van het vak moet een grote rol spelen bij de keuze van materiaal of thema's.' (Hooijberg, 1986)

- 4 Een ander belang is bijvoorbeeld de vorm waarin het onderwijs gegoten moet worden. Rauwenhoff (1990): 'Het gaat om een nieuw onderwijsconcept, waarbij de relatie onderwijs-arbeidmarkt zowel sturend is voor de ontwikkelingen als ook een belangrijk element is in de vormgeving.' In haar notitie 'Moduleren voortgezet onderwijs' pleit Ginjaar-Maas voor moduleren als inrichtingsprincipe voor het voortgezet onderwijs (Ginjaar-Maas 1988). Voor de verstaanders in het MBO betekent de verschijning van de notitie een dwingende keuze voor een modulaire vormgeving van het onderwijsaanbod om een betere afstemming op veranderingen in de arbeidsmarkt te bereiken. Die modulaire vormgeving stelt het onderwijs Nederlands voor een aantal problemen zo blijkt tijdens de jubileumconferentie van de VON op 7 april 1989. Studenten, docenten en opleiders verzamelen zich in stroom 14: moduleren in het beroepsonderwijs. De levendige discussie wordt gevoed door botsende belangen en laat veel te vragen over. Van Goch, Louwé (1989) geven een samenvatting van gestelde vragen en problemen.
- 5 Dit artikel is gebaseerd op een lezing voor de conferentie 'Het Schoolvak Nederlands' op 27 september 1991. Voor een uitvoeriger beschrijving verwijs ik naar onze scriptie *Schrijfvaardigheidsonderwijs tussen denken en doen* (Aerts, Geerlings & Van Goch, 1987). Makkelijker toegankelijk is het document van Wooldrik/Sturm (1991). Dat document bevat een samenvatting van de belangrijkste gegevens over de praktijk en retoriek van de docent onder studie. Wooldrik, Sturm & Van Goch (1991) analyseren en interpreteren het tweede van de vier sleutelincidenten uit de geobserveerde praktijk opnieuw tegen de achtergrond van de onderwijsvernieuwend bijdrage van het vak Nederlands aan de voorbereiding op het beroep. Van der Leeuw, Bonset & Sturm (1990) houden de studie naast een aantal andere studies tegen het licht van onderzoeken naar vernieuwing in het moedertaalonderwijs.

Literatuur

- Aerts, Truus, Huub Geerlings en Mariet van Goch, *Schrijfvaardigheidsonderwijs tussen denken en doen*. Een verslag van onderzoek naar praktijk en retoriek van schrijfvaardigheidsonderwijs, Hegelsom, Wijchen, Breda, 1987.
- Dijck, M. van e.a., *Ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs; het MDGO in opbouw*; drie jaar onderzoek naar doorstroming en differentiatie, Lisse, 1984.
- Feteris, E.S.F. en N. Lewis, Over en Weer, Bovenbouw HAVO. Basisboek. Amsterdam, 1982.
- Ginjaar-Maas, N., *Moduleren voortgezet onderwijs*, Beleidsnotitie, Den Haag, Tweede Kamer, 1988, 20.611.
- Goch, Mariet van en Jacqueline Louwe, *Stroom 14: moduleren*, Interne publicatie VON, Breda, Amsterdam, 1989.
- Hooijberg, Liesbeth, 'Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs', in: *Spiegel 4* (1986) nr. 2, p. 107-110.
- Van der Leeuw, Bart, Helge Bonset m.m.v. Jan Sturm, *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs*, Enschede, SLO, 1990.
- Michel, Diana, 'De twijfel tussen de elektrische zoemer en elektronische bel', in: Moer 1990-5, p. 184-189.
- Moedertaalonderwijs in het hoger beroepsonderwijs*, verslag van de

themapaden taalvaardigheidsonderwijs, Enschede, SLO, 1982.

Rauwenhoff, F. e.a., *Onderwijs-arbeidsmarkt: naar een werkzaam traject*, 1990.

Taalvaardigheid in het hoger beroepsonderwijs, tweede verslag, Enschede, SLO, 1984.

Wooldrik, Joke en Jan Sturm, *Schrijfvaardigheid in het MDGO*, Enschede, SLO, 1991.

Wooldrik, Joke, Jan Sturm & Mariet van Goch, '«Maar zo leer ik er toch niks van, als ik al die rijtjes af ga», Van het ideale curriculum naar het ervaren curriculum', in: *Spiegel* 9 (1991) nr. 3.

Bijlagen: vier sleutelfragmenten

1. 'Duidelijke lijn': een beeld van een praktijk

Mensen luister even: een gebeurtenis in een les

1. D: Nou, ik zeg dat, d'r zijn...
2. (Een aantal leerlingen praat).
3. D: mensen, luister even, wanneer je, laat ik het dan zo nog eens een keer heel duidelijk stellen: Wanneer je oefening 19,
4. jh: (tussen D's woorden door:) Die heb ik in het boek gemaakt.
m?: Hè?
jh: Heb ik in het boek gemaakt.
5. D: 20, 23 en of 24 hebt gemaakt en je wil die nakijken, dan kun je nu direct de correctiesleutel hebben. Dan moet je daar natuurlijk het eerst aan werken. Die oefeningen staan namelijk (D bladert in zijn boek.)
6. mt: Heb je het tegen mij?
mu: Nee
7. D: Nee, die staan niet allemaal op dezelfde,
jk: Nee, tegen mij, mu.
D: op hetzelfde correctievel.
mu: (fel) Sorry, jk!
8. D: De rest, let even op, de rest gaat werken aan oefening 26 en 27.
9. mu: Zo zijn de mannen.
10. D: Oefening, ik zal daar even iets over zeggen:
mt: Nou ja, mannen?
11. D: oefening 26 en 27, die hebben te maken met verbanden.
12. (Enkele leerlingen praten fluisterend.)
13. D: Verbanden tussen woorden of tussen, binnen zinnen, moet ik zeggen. Verbanden tussen zinnen en verbanden tussen tekstgedeeltes, zeg maar: verbanden tussen alinea's.
14. (Alle leerlingen zwijgen.)
15. D: Ik hoop dat je je realiseert, dat wanneer mensen praten, ze praten vanuit hun gedachten. Je moet eerst iets bedenken, voordat je het kunt formuleren.
16. (Enkele leerlingen praten fluisterend.)
17. D: Ik verwijs naar het stencil communicatie. Als je nou gaat kijken naar hoe mensen nou hun taal gebruiken, naar hoe mensen zinnen aan elkaar rijgen, dan blijkt dat daar eh nog wel enig systeem in aan te brengen is. Hoewel ik hier nog wel eens mensen aantref, die daar geen last van hebben, mogen we over het algemeen stellen, dat mensen die iets vertellen, daarin een duidelijke lijn kunnen brengen. Dat betekent dus dat je in staat bent om gedachten aan elkaar te koppelen, met elkaar te verbinden. Het stuk-

je theorie gaat over verbanden en woorden die die verbanden aangeven, verbindingswoorden. Nou worden hier een stuk of tien soorten van verbanden aangegeven. En het is dus goed om die heel rustig te bekijken. Je moet begrijpen wat er staat. Je moet ook die voorbeeldzinnen eens bekijken, want als je dat goed tot je hebt laten doordringen, ook de verschillen die optreden, dan kun je rustig gaan werken in eerste

18. m?: Maar...
19. D: instantie aan oefening 26 en oefening 27. Voor mensen die nog correctievelen willen hebben,
20. mu: Ja. (tegen m?) Geef mij jouw boek effe.
D: die moeten dat nog eerst even doen. De rest
mv: Ik wil wel zo'n vel
D: kan eh meteen beginnen aan verbanden en verbindingswoorden.
21. mm: D (voornaam), wat moeten wij nog kennen voor de proefwerkweek?
22. D: mm? Voor de toets?
24. ml: Oh ja, dat zoude jij nog geven.
25. D: Ja, dat zal ik dan ook maar meteen doen.
m+m+m+: Ja.
26. D: 'Want anders dan eh, de vorige week is dat er ook tussendoor gefietst. Het komt heel simpel op het volgende neer' (0-5 SA 14; 32 - 15; 33).
(Zie oefening 26 en 27.)

2 'Hieruit volgt': een tweede beeld van dezelfde praktijk

Maar zo leer ik er niks van als ik al die rijtjes af ga: een gebeurtenis in een les

1. jD: D, moeten we nou..
2. jJ: (tegen jL) Je ligt achter, oefeningen maken zegt hij.
3. jD: Ja, nou.
4. D: Nou de volgende is iets moeilijker, dan draaien we de zaak namelijk om.
5. jD: (Onverstaanbaar, ond.)
D: (Onverstaanbaar, ond.)
jD: (Onverstaanbaar, ond.)
D: (Onverstaanbaar, ond.)
6. jD: Deze is wel helemaal goed, maar in oefening eh..
7. D: Daar staat een fout in, naar jullie mening?
8. jD: Nee, maar bijvoorbeeld net zoals in acht.
9. D: Ja.
10. jD: Hieruit volgt he? Dat ook in communistische landen eh. Dat is gewoon een con, over alcoholisme, dat is toch een gevolg, of niet?
11. D: D'r wordt een gevolg aangegeven. Gevolg-oorzaak, wat voor een relatie is dat precies. Eens even kijken. Hieruit volgt. Die conclusie komt die hierin voor?
12. jD: Maar zo leer ik er niks van als ik al die rijtjes af ga. Nee. Als ik al die rijtjes af ga, dan leer ik toch niks.
13. D: Nee. Het gaat er in eerste instantie alleen nog maar om om ze te leren herkennen. Ja? Op het moment dat je hebt geleerd ze enigszins te herkennen, dan, want hier gaat het uiteindelijk om, dat je ze zelf kunt toepassen. Maar het is natuurlijk ook (een gebruik?) om ze te herkennen. Als jij zegt dat is toch een samenvatting/conclusie dan eh dan is dat toch goed? En wat hadden jullie dan?
14. jD: Oorzaak-gevolg
15. mu: Hé D (voornaam), die woorden van tijd en opsomming moet dat er in zitten in die zin?
16. mo: (zacht, langgerekt; ond.) Kees.
17. jD: Ja, ik dacht omdat dat zo moeilijk gaat. (Dit betreft het

- uitroeien van oude gewoontes, zie oefening 27.)
 8. mO: D! (voornaam)
 9. jD: (onverstaanbaar, ond.) gevolg.
 10. mE: D'r zit dan toch ook een conclusie in?
 11. jD: Ja, dat zie, dat zit er wel in, maar
 12. D: Dan moet ik je zeggen, eerlijk gezegd, dat eh deze...reeks, 5, 6, 7, 9 en 10, dat die heel (onverstaanbaar) is, dus dat zou best eens kunnen dat je die nog wel eens door elkaar haalt. Maar daar gaan we ook nog een andere keer in een wat andere vorm wat preciezer op in.
 13. m?: (zacht) D (voornaam)
 14. jD: Moeten we nu dan oefening 28 maken?
 15. D: Ja. Die is moeilijker.
 16. mO: D!! (voornaam)
 17. D: 'Wacht even. Ik kom' (0-5 SA 19;33 - 20;18).

3 'Immers': een derde beeld van dezelfde praktijk

- 'Punk', 'te gek', 'blits': een gebeurtenis in een les
1. mT: Je mag het natuurlijk niet verklappen he? (Ze lacht.)
 2. D: Je moet de zin afmaken met iets wat lijkt op de auto was kapot, maar dan moet je de zin aanpassen. Of niet, dat weet ik niet, dat weet ik natuurlijk wel.
 3. (Enkele leerlingen zeggen wat.)
 4. D: Kijk ik geef een voorbeeld, dan geef ik alleen het voorbeeld bij 'want'. Wij kwamen te laat, want de auto was kapot. Dat is heel simpel.
 5. mT: Ja, maar daaronder!
 6. D: Ja, maar dit zijn allemaal verbindingswoorden, omdat, wij kwamen te laat, omdat,
 7. mT: Ja
 8. D: wij kwamen te laat, vanwege, wij kwamen te laat wegens.
 9. mT: Oh ja, en wij kwamen te laat, dat was te wijten aan..
 10. D: Wij kwamen te laat, aangezien, wij kwamen te laat, immers. Nou wat is nou de opdracht, probeer nou die zin correct af te werken.
 1. mT: prb-b-b-ft!
 2. D: Ja, anders ga ik helemaal precies verraden hoe je de zin moet invullen.
 3. mT: Moet je bij elk zinnetje
 4. D: Ja, dat moet je aanhalen, dat doe ik ook.
 5. mT: bij elk woordje een zin maken?
 6. D: Een beetje slim, he? (D heeft het tegen mR, die 'Wij kwamen te laat' telkens opnieuw geschreven heeft; ond.)
 7. mR: Ja, maar dat ben ik niet.
 8. mT: D (voornaam), moet je bij elk woordje een zin maken?
 9. D: Ja
 10. mT: Bij alles?
 1. D: Ja. Wat een werk he?
 2. mT: Nou!
 3. D: Kijk, dat deden ze vroeger op de lagere school,
 4. jH: Ja?
 5. D: maar sinds ze dat twintig jaar niet meer doen,
 6. mE: Ik heb dat nog gehad hoor.
 7. jH: Ja, dat viel mij ook al op.
 8. jG: Twintig jaar, ik dacht (onverstaanbaar, ond.)
 9. mE: (zacht) Nee, ik heb dat nog gehad. Dat weet ik nog heel goed. Ik heb op een hele goede school gezeten.
 10. D: Wat ben ik blij voor je.
 1. mE: Nee, dat kregen we echt hoor, Nederlands uit de

- oude boekjes nog. Dat was een heel oude lagere school. Dat eh. Aap, noot, Mies hebben wij ook moeten doen. Leesplankie.
32. mS: Wij hadden boom, roos, vis, vuur. Wij waren verder.
 33. m?: lacht.
 34. mU: j a, boom, roos, vis, vuur. Ja, dat heb ik ook gehad.
 35. jH: En Pim en Miep en Joop. (Hij lacht.)
 36. jG: En reus.
 37. m?: En aap en noot.
 38. (Een aantal leerlingen lacht.)
 39. D: Tegenwoordig gaat dat 'punk', 'te gek', 'blits'.
 40. (Een aantal leerlingen lacht.)
 41. mU: Onwijsgaaf.
 42. jH: Waar slaat dat nou op?
 43. mT: Immers?
 44. D: Ja, dat is een hele mooie.
 45. mU: Immers, komma...
 46. D: Dat is een hele (geaffecteerd Haags dialect nabootsend; ond.) sjieke, immers.
 47. mU: Daar moet je wel sjiek voor zijn, kun je dat uitspreken.
 48. D: Ja, dan moet je eerst een net 'pak' aantrekken.
 49. mT: Ja, maar ik ben eh...
 50. mR: Ze is een boerendochter, ha, wou ze zeggen.
 51. (mR lacht. D lacht.)
 52. mT: Immers..
 53. D: Tja, we gaan direct, als je er niet uitkomt, moet je de volgende pakken' (0-6 SA 7;17 - 8;16).

4 Vierde beeld van dezelfde praktijk

'Oorzaak-gevolg': een gebeurtenis in een les

1. D: Goed, we gaan eens kijken naar oorzaak en gevolg en welke woorden die aangeven, of dat aangeeft. En hoe die zin dan moet lopen. De auto was kapot, daarom kwamen we te laat. Dat is dus duidelijk. De auto was kapot, waardoor?
2. (m? lacht. Een aantal leerlingen praat.)
mU: (meteen na D's vraag:) ... we te laat kwamen.
3. D: We te laat kwamen. Fouten in zo'n zinnen zijn altijd heel storend. Dus die moet je beslist ook met rood omranden.
4. (jH maakt een raar geluid (ond.) m? lacht.)
5. D: De auto was kapot, zodat we te laat kwamen. De auto was kapot, zodoende?
6. m: Kwamen we te laat.
7. D: Kwamen we te laat. Nou is zodoende ook een gevaarlijke, maar dat is nauwelijks meer uit te leggen, waarom je die hier eigenlijk niet mag gebruiken. Dus wat mij betreft, doe je dat maar.
8. m?: Doe je dat...
9. D: Als je de zinsconstructie maar correct hebt. De auto was kapot, zodoende kwamen we te laat.
10. (Een aantal leerlingen praat.) (0-6 SA 9;28 - 44).