

DEELRAAMPLAN NEDERLANDS

Tineke Krol

Eind 1973 vraagt iemand van het Algemeen Pedagogisch Studiecentrum mij, mee te werken aan een raamplan Nederlands ten behoeve van het sinds kort 4-jarig geworden Lager Beroeps Onderwijs. Het plan moet steun geven bij het streven naar harmonisatie en veralgemening van de twee-jarige onderbouw van dit schooltype. De eerste opwelling is om in beleefde termen het verzoek af te wijzen. Ik geef geen les op een L.B.O.-school en ben beducht voor centraal vastgestelde leerplannen. Hoe komen ze er trouwens bij mij te vragen. Is het soms vanwege mijn bemoeienissen met het L.B.O.-thema nummer van Moer dat een jaar eerder was uitgebracht? Duidelijk wordt het niet. De groep plan-makers zal bestaan uit praktijkmensen afkomstig uit verschillende L.B.O. sectoren. De invulling en uitwerking van het concept-plan zal ter becommentariëring aan 'het veld' worden voorgelegd; voorlopig is niets dwingend. Koos Hennephof, voorzitter van de VON in die tijd, vertelt me dat de VON weliswaar afwachting staat tegenover het project, maar het toch belangrijk genoeg vindt, op verzoek van de centra, een waarnemend lid vanuit het bestuur af te vaardigen. Het is Frans van de Pieterman die als waarnemer voor de keus komt te staan actief mee te werken of hoofdschuddend weg te lopen. Gelukkig besluit hij tot het eerste.

In wat volgt, probeer ik een beeld te geven van wat zich in de vakgroep Nederlands heeft afgespeeld. Vervolgens geef ik uitgangspunten en inhoud weer van het 'concept' deelraamplan.

IN SPRING, DE BOCHT GAAT IN

Februari 1974 worden de vakgroepen geïnstalleerd. De vakgroepsleden horen een aantal inleidingen aan, waarin achtergronden, doel en organisatie van het project uiteen worden gezet. Geen leerboek moeten de vakgroepsleden schrijven, maar wel 'een geheel van aanwijzingen omtrent leerinhouden, didactische werkvormen, evaluatiemiddelen, hulpmiddelen en verwijzing naar bestaand materiaal, op grond waarvan de docent zijn les vorm en inhoud kan geven.' Dit geheel van aanwijzingen is toekomstgericht, en schetst een beeld waar scholen die dit wensen in de loop der jaren naar toe kunnen groeien. 'Dit laatste duidt op de functie van het raamplan, namelijk die van *richtsnoer* voor scholen, die in de richting van veralgemening en harmonisering willen gaan' (1).

De vakgroepsleden krijgen een aantal papieren uitgereikt. Een daarvan is een lessentabel Algemene Vakken L.B.O., gebaseerd op het LBO/LAVO-besluit van april 1973. Deze lessentabel gaat uit van vrij traditionele vakkensplitsing. Is het niet wenselijker zo veel mogelijk te streven naar vakkenintegratie zo wordt ter vergadering gevraagd? De lessentabel vormt dan een belemmering. De inleider merkt op dat het nodig is eerst de eigen vakgroep van de grond te laten komen. In een later stadium kan altijd nog samen vergaderd worden. (Tot op dit moment is het er niet van gekomen, hoewel in de vakgroepen Nederlands, Expressie, Studielessen en Zaakvakken duidelijk dwarsverbindingen werden gezien.) Zijn er, behalve de lessentabel andere hulpmiddelen om het werk van de grond te krijgen?

Ja, daar is in voorzien. Ieder vakgroepslid krijgt een stapeltje model-formulieren. Op het eerste type formulier dient ingevuld te worden: de functie van het vak binnen de onderbouw van het L.B.O.; een globale omschrijving van de leerinhoud van het vak; een overzicht van de daarin te onderkennen leereenheden met een korte inhoudsbeschrijving en een schatting van het aantal lesuren per leereenheid. Een ander stapeltje formulieren biedt ruimte voor de beschrijving van één leereenheid. Men kan er het volgende op kwijt:

'Naast het nummer de naam en de relatie tot andere leereenheden worden er gegevens opgenomen omtrent kennis-, waarden- en vaardigheidscomponenten van de leereenheid. Aparte kolommen zijn er voor aanbevelingen betreffende didactische werkwijzen, evaluatiemethoden, leerboeken en andere hulpmiddelen. In de leereenheid moet een onderscheid gemaakt worden tussen 'basisstof' waarvan men kan zeggen: deze geldt voor het overgrote deel van de leerlingen in het l.b.o., en 'verrijkingsstof' voor die leerlingen die zich de basisstof binnen het voor de bepaalde leereenheid omschreven aantal lesuren eigen gemaakt hebben. Het is niet uitgesloten dat bepaalde schooltypen een bepaald gedeelte van de leereenheid 'basis' noemen waar andere deze als 'verrijking' willen classificeren. Hoewel er gestreefd dient te worden naar uniformiteit in de formulering van de 'basisstof', biedt het formulier de gelegenheid onoverbrugbare verschillen van mening hieromtrent op te nemen: voor het gedeelte van de verrijkingsstof dat een schooltype als basisstof wenst te beschouwen, wordt de naam van het betreffende schooltype vermeld.' (2)

De formulieren zullen in de vakgroep vaak ter sprake komen, steeds maar weer toegelicht, maar tenslotte voor de vakgroep Nederlands onbruikbaar blijken.

Nog een ander hulpmiddel staat de vakgroep ter beschikking. Om beslissingen te kunnen nemen over doel, leerinhoud etc. heeft de kerngroep een bijlage van dertien folio-pagina's verstrekt waarin de 'philosophy of education' voor de onderbouw van het L.B.O. is weergegeven. 'Het zal duidelijk zijn dat de uiteindelijke keuzen niet in strijd mogen zijn met deze filosofie'. (3) Helaas, ook deze bijlage zal het werk niet bespoedigen: de philosophy of education blijkt, zo geven de opstellers toe, een niet-representatieve steekproef van uitspraken uit verschillende bronnen te zijn.

Met deze stukken in de hand treffen op 12 maart 1974 de leden van de vakgroep Nederlands elkaar voor de eerste maal in Holliday Inn te Utrecht.

Als we de agenda ordelijk weten af te werken, zullen we elkaar aan het eind van de bijeenkomst kennen en het deelraamplan klaar hebben. De agenda blijkt te ambitieus. Wel komen we erachter waar een ieder les geeft, en onder welke omstandigheden dat gebeurt. De neiging bestaat om aan de uitspraken over onderwijsdoelen in het algemeen het een en ander toe te voegen. Voor de volgende bijeenkomst krijgen we een aantal copieën van het R.I.T.P.-project 0259 mee, een project opgezet met het doel antwoord te vinden op de vraag 'wat moet elke Nederlander op het gebied van moedertaal minstens op school hebben geleerd als hij/zij niet meer leerplichtig is'. (4)

De eerste negatieve opmerkingen over L.B.O.-leerlingen vallen onder andere naar aanleiding van passages als:

'Men moet kunnen argumenteren; standpunten kunnen verdedigen. Het betoog moet logisch consistent zijn; men moet exactheid kunnen betrachten bij het aandragen van informatie. Men moet weten hoe informatie en argumentatie gebruikt kunnen worden. Men moet kritisch, bewust, gefundeerd kunnen praten en luisteren. Men moet de zaak van ver-

schillende kanten kunnen benaderen. Men moet commentaar kunnen leveren op het besprokene. Men moet feiten van meningen kunnen onderscheiden.' (5)

'Dit kunnen onze leerlingen nooit', wordt er opgemerkt 'Wie wel', zegt een ander. Moedertaalonderwijs heeft doelstellingen die ook in andere vakken worden nagestreefd, wordt er gezegd, daarom is het niet eenvoudig doelen, inhouden en eenheden exclusief voor moedertaalonderwijs op te stellen. Hoe moet het dan, kunnen we ons huiswerk eigenlijk wel maken? Het wordt er niet eenvoudiger op wanneer op een volgende bijeenkomst nieuwe termen uit de onderwijstheorie aan de reeds aangeboden worden toegevoegd. We dienen discriminerende doelen (exclusief voor mto) te onderscheiden van nevendoelen (doelen die in meer dan een vak voorkomen). Door deze tweedeling loopt een andere: die in instructional objectives (geven ondubbelzinnig aan wat de leerling aan het eind van het leerproces moet kennen en kunnen) en expressive objectives (formuleringen van uitkomsten van tijdens het onderwijsproces verworven leerervaringen; deze worden achteraf bepaald). Ieder moet nu proberen wat verstandigs in te vullen in het aldus aangegeven raster. Ook zal ieder voor zich proberen het een en ander onder de rubriek leereenheid (of als hieraan getwijfeld wordt, leerinhoud), op te schrijven. Zo zal de een zich gaan bezig houden met het interview, de ander met discussiëren en weer een ander met de onduidelijke rubriek stijl. Er moet immers materiaal op tafel komen? Pessimisten zeggen: we zijn nu al maanden bezig, terwijl optimisten onder ons erop wijzen dat we elkaar nog maar drie keer hebben gezien. Er is nog een andere invalshoek van waaruit gewerkt gaat worden, de zogenaamde situationele benadering. Relevante (leer)situaties buiten de school of binnen de school zoals bijvoorbeeld een introductieperiode, bieden wellicht mogelijkheden om op zinvolle wijze leerdoelen na te streven. En zo zijn we allemaal met iets bezig.

Ik vind het achteraf op z'n zachtst gezegd droef te hebben gemerkt hoe actieve leerkrachten met jarenlange leservaring steeds meer onzeker werden. Het moeizaam werken in de vakgroep werd aan eigen falen toegeschreven: we kunnen dit niet; er is onvoldoende bijscholing; we hebben onvoldoende de gelegenheid jongste ontwikkelingen bij te houden. Er bestond in het begin weinig behoefte het niet-lukken van het werk te wijten aan onhandelbare abstracties als *de leerling*, *het* moedertaalonderwijs, de maatschappij. Evenmin was er behoefte de waarde te betwijfelen van taxonomieën waarin soorten functioneren (cognitief, affectief en psycho-motorisch) meetbaar in graden van beheersing, worden onderscheiden. Noch werd in eerste instantie getwijfeld aan de waarde van een gesloten leerplan voor het moedertaalonderwijs. Er gebeurde in onze vakgroep iets wat leek op wat er tijdens een les op een vormingsinstituut gebeurde: een cursist werd geprezen omdat zij een puike vertaling had gegeven van een engels pop-lied. De cursist vond het geen kunst en in Nederlands was ze nooit goed geweest. (6)

Tijdens de pauzes in de vergadering hoorde je verhalen over wat er soms in, en vaak buiten de officiële lessen om, op school gebeurde. Uit die verhalen bleek deskundigheid om met leerlingen om te gaan, hun vertrouwen te winnen en zaken met ze te bespreken. Maar zo iets werd als een incident beschouwd: de meester en de klas als het ware even op vakantie. Daarna wachtte serieuze arbeid aan de hand van vragen over 'Een scheepsramp'. Dit soort deskundigheid werd als beduidend minder afgewezen ten gunste van professionele deskundigheid van onderwijskundigen.

Gelukkig werd de sombere stemming doorbroken. Positief werkten de nuchtere uitspraken

van vakgroepslid Ina Stoppelberg. In het schoolwerkplan van haar school staan ze als volgt: 'De totstandkoming van dit s.w.p. maakt een uitzondering op de tot nog toe meest algemene regel en opvatting dat curriculum ontwikkeling de speciale taak is van wetenschappers en deskundigheidsgroepen en waarbij enkele onderwijsgevenden meestal slechts zijdelings betrokken worden. Wij hebben getracht helemaal van onder af te werken. Voor de opstelling van dit s.w.p. zijn de mensen uit de dagelijkse schoolpraktijk zelf verantwoordelijk. Zij zijn immers ook de toekomstige uitvoerders. Een s.w.p. gemaakt over de hoofden van de uitvoerders heen is naar onze opvatting slechts een papieren plan.' (7)

Goed, we laten de formuleren en het raster even voor wat ze zijn en gaan na wat we weten en wat we willen.

EEN EERSTE AANZET

Op dat moment wordt een discussiestuk ingebracht dat enige helderheid schept. Hierin staat dat taalgebruik een vorm van handelen is dat handelen oproept. Om uiteenlopende redenen speelt zich dat taalhandelen lang niet altijd succesvol tussen mensen af. Een heel belangrijke functie van dit handelen is informatie (gevoelens, ervaringen, oordelen) uit te wisselen. Die uitwisseling vereist informatie geven, opsporen (verwerven) en verwerken. Vaardigheden die dit proces mogelijk maken, dienen in zinvolle communicatieve situaties aan bod te komen. Dit laatste is belangrijk omdat van daaruit criteria geformuleerd kunnen worden met betrekking tot begrijpelijkheid en aanvaardbaarheid van de taaluiting. De vaardigheden vallen onder de noemers spreken, luisteren, schrijven en lezen.

Hoewel spreken en luisteren natuurlijk beide bewuste en gerichte acties zijn, is het gebruikelijk ze te onderscheiden in productieve en receptieve vaardigheden. De vraag welke vaardigheden aan bod moeten komen, kun je beter beantwoorden wanneer je deze vraag in verband brengt met behoeften en belangen van leerlingen bij communicatieve situaties waarin zij eisen stellen en hun eisen gesteld worden. Moedertaalonderwijs moet gezien worden in relatie tot maatschappelijk weerbaar handelen.

Natuurlijk is het niet zo dat we op grond van het bovenstaande vlot een deelraamplan kunnen schrijven als we maar vlijt en tijd hebben. Wat weten we eigenlijk van de L.B.O.-leerling (als we er al zo generaliserend over zouden kunnen spreken)? Wat weten we van haar/zijn toekomstperspectief? Welke ruimte laat ons wettelijk vastgelegde exameneisen, die we in het belang van de leerling niet mogen negeren? Hoe kunnen we in leersituaties de bovenstaande abstracte noties concretiseren? Kunnen we misschien toch nog rekening houden met de door de L.P.C. verstrekte invulformulieren waarin zo nadrukkelijk naar leereenheden gevraagd wordt? Een onzer weet op louter rekenkundige gronden aan te geven dat er vierentwintig leereenheden te onderscheiden zijn. We staan paf, maar besluiten het systeem voorlopig maar te laten voor wat het is overigens gesteund door een opmerking van de indiener van het idee: 'Een indeling is gemakkelijker te geven dan te hanteren'.

MALLE JAN

Begin november verzamelen afgevaardigden uit de verschillende vakgroepen zich in een comfortabel hotel gelegen tussen borden 'overstekend wild'. Onder leiding van de kern

groep zullen ze gaan confereren met als doel: De achtergronden van waaruit de kerngroep en de vakgroepen werken te expliciteren en, zo mogelijk, op elkaar te doen aansluiten. Dit houdt in dat er drie hoofdlijnen te onderkennen zijn:

- a de uitgangspunten van het project 'coördinatie 4-jarig l.b.o.'. De kerngroep formuleert deze en stelt ze op de conferentie ter discussie;
- b de concrete werkzaamheden van de vakgroepen tot op heden en de voornemens in de nabije toekomst;
- c confrontatie tussen a. en b.

Tweeëndertig heren en twee dames onder wie ondergetekende nemen de stand van zaken in het L.B.O.-project door. We nemen er anderhalve dag de tijd voor. Het laatste agenda-punt: '12.30 uur. Doorgaan? en zo ja, waarmee', slaat niet op het project als zodanig maar op de mogelijkheid ook na 12.30 uur te confereren. Toch geeft dit punt de teneur van de gesprekken aardig weer. We komen er achter dat iedere vakgroep moeite heeft (of gehad heeft) met doelstellingen, uitgangspunten en het vaststellen van al of niet vakoverschrijdende leereenheden. De voorzitter concludeert, nadat de eerste informatie-uitwisselingsronde afgesloten is:

'Voor de verschillende groepen is een aantal hoofdzaken gemeenschappelijk, nl.:

- mondigheid wordt zeer belangrijk geacht;
- er wordt een problematiek ervaren t.a.v. de relatie van de doelstellingen tot de inhouden; men zal reële keuzen moeten doen;
- de relatie met het veld bij zowel de opstelling als de uitvoering van het deelraamplan zal geoptimaliseerd moeten worden;
- wat is de consequentie van de samenstelling van de vakgroepen;
- integratie van de vakken en de relatie van de vakgroepen onderling moet verder ontwikkeld worden.'

Langdurige discussies zullen vervolgens worden gewijd aan het stuk 'Verantwoording van het project coördinatie 4-jarig L.B.O.' der L.P.C. We vinden onder het kopje: 'Wat we met onderwijs bij de leerlingen willen bereiken', een lijst van zaken 'die we waardevol vinden voor het individu'.

Vrijwel niemand zal zo honds zijn om de 'waardevolle zaken' waardeloos te vinden maar om eens wat te noemen, kán de school of moet de school wel *willen* bereiken dat het individu 'zijn grenzen en mogelijkheden onderzoekt, zich een realistisch beeld vormt van zijn eigen kwaliteiten en fungeert op een prestatieniveau dat hem bevredigt' (?) of, het individu 'de anderen en het andere accepteert en waardeert, alle mensen als gelijkberechtigtd en gelijkwaardig beschouwt en erop *vertrouwt* geaccepteerd en van waarde geacht te worden' (?).

Op 'flaps' die de subgroepsleden kunnen volschrijven staan opmerkingen als 'een analyse van de bestaande situatie ontbreekt; uit zo'n analyse zou kunnen blijken wat het L.B.O. thans doet aan kennisoverdracht en vorming (of niet doet). Dit zou een vertrekpunt kunnen zijn tot verbetering.' Op een andere flap prijkt: maatschappijbeeld? Omdat de discussies zijn uitgelopen kunnen de 'flaps'-notities niet meer plenair worden besproken. Gelukkig maar. Ik herinner me de vriendelijke schoolplaat die hoort bij de methode 'Splend lezen' van Annie Dokter en J. Rietberg, waarop staat:

‘Ga je mee naar het bos, loes?
het is buiten niet koud.
want de zon schijnt zo mooi
het bos is bruin en rood.’

en maak een ommetje.

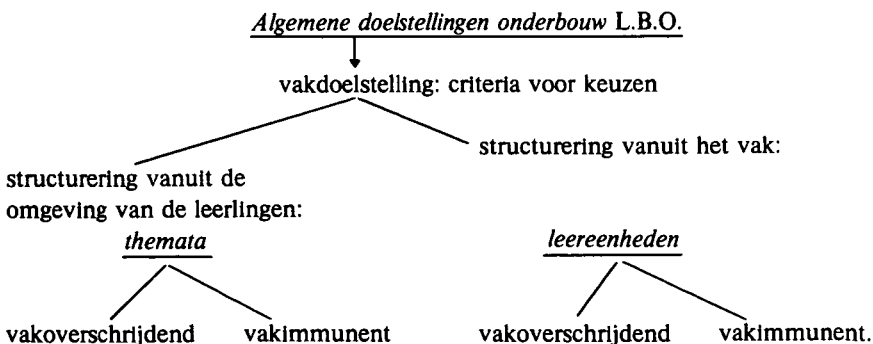
EEN NIEUW MODEL

Al eerder heb ik aangegeven wat de inhoud en functie was van de ‘model-formulieren’ die bij de start van het project aan ieder vakgroepslid werd uitgereikt. U herinnert zich dat *per* vak doelen, inhoud, tijdsduur etc. moesten worden ingevuld. Eenheid van vorm was nodig om ervoor te waken dat de verschillende deelraamplannen onderling te veel uiteen zouden lopen. Maar, eenheid in presentatiewijze alleen is niet genoeg. Ook op ander niveau moet onderlinge afstemming blijken. Dat dit idee bij verschillende vakgroepen leeft, komt op de volgende manier aan het licht. Ter voorbereiding van de najaarsconferentie kregen alle vakgroepen een enquête toegestuurd. Hierin vroeg de projectleiding o.a. naar de stand van zaken met betrekking tot het formuleren van de vakdoelstelling; het al of niet zien van aanknopingspunten met andere vakken; het al of niet functioneren van nota’s van de kerngroep en modelformulieren. Uit de enquête blijkt dat vrij algemeen aanknopingspunten met andere vakgroepen vermoed worden en dat (nog) niet met de model-formulieren is gewerkt. Het wordt zinvol geacht een poging te ondernemen de werkzaamheden op elkaar af te stemmen. Hierbij wordt de kanttekening gemaakt dat:

‘uitgegaan moet worden van algemene doelstellingen i.p.v. vakdoelstellingen. Daarmee samen hangt een onderzoek naar de wijze waarop waardegebieden van de samenleving door de vakken worden gedekt. Uit zo’n inventarisatie moeten consequenties getrokken worden m.b.t. activiteiten van de vakgroepen, bijv. t.a.v. overlappende werkgebieden en onderwijskundige principes die als uitgangspunten moeten dienen bij de samenstelling van de deelraamplannen.’ (9)

Ook moet, uitgaande van een eenduidige terminologie een formulier gemaakt worden waarbinnen het raamplan wordt opgesteld.

De projectleiding geeft gehoor aan deze wens en op de conferentie wordt het volgende schema opgesteld:



De leden uit de vakgroepen die op de conferentie aanwezig zijn, aanvaarden dit nieuwe schema. Hiermee wordt dus in het project ruimte gemaakt voor vakkenintegratie en thematisch onderwijs. De afgevaardigden uit de vakgroep Nederlands zien hierin, duidelijker dan in de model-formulieren gehonoreerd dat:

- het onderwijs thematische en cursorische elementen zal kunnen bevatten
- vakkenintegratie mogelijk is
- inhoud van het onderwijs mede bepaald wordt door de leerlingen.

UIT SPUIT, DE BOCHT GAAT UIT

In de wintermaanden werken we aan de tekst van het ‘concept deelraamplan’. Veel tijd is er niet voor, immers in de zomer van ’75 moet het hele pakket concept-deelraamplannen naar de scholen gestuurd worden.

In de inleiding zegt de vakgroep het concept te beschouwen als een bruikbaar discussiestuk ‘waarin een perspectief op moedertaalonderwijs is geschetst en ideeën zijn geopperd die, naar wij hopen gespreksstof leveren over opzet en uitwerking van een vernieuwd moedertaalonderwijs’ (10)

Wat komt in het ‘concept’ aan de orde? In het eerste hoofdstuk: De vakgroep Nederlands en de veralgemening worden globaal de achtergronden geduid die hebben geleid tot de eis van bredere algemene vorming. Veranderingen in organisatie en productieproces hebben zich in hoog tempo in het bedrijfsleven voorgedaan. De vraag naar jonge ambachtelijk geschoolden neemt af. In een S.E.R. advies staat te lezen: ‘Blijvende aanpassing aan nieuwe ontwikkelingen is slechts te bereiken indien de opleiding de betrokken leerling vooral heeft leren denken, problemen heeft leren analyseren en begrip van de grondslagen der techniek heeft bijgebracht.’ (11)

En in een ander rapport:

‘De elkaar snel opvolgende veranderingen in het productieproces maken een veelvuldige wijziging in de arbeidsmethoden en daardoor een aanpassing van de mens aan de nieuwe arbeidsmethoden noodzakelijk.’ (12)

Uit het ‘concept’ citeer ik nu:

‘De vakgroep vindt het niet de taak van het onderwijs deze ontwikkelingen zonder meer te volgen. Het onderwijs moet deze ontwikkelingen echter kennen en de gevraagde vaardigheden zodanig aanvullen, invullen en uitwerken dat ze in het belang van de leerling zijn. Onderwijs heeft een eigen taak bij de vulling van het begrip ‘maatschappelijke ontwikkelingen’. Het bovenstaande is niet volledig; het geeft visies uit het bedrijfsleven en van ondernemers. Daarnaast kunnen de vaardigheden zoals de school die bij de leerling dient te ontwikkelen belangrijk zijn voor een verdergaande democratisering. Zowel in de arbeid als daarbuiten zijn in dit verband veel genoemde kwaliteiten als creativiteit, zelfstandigheid, kritisch inzicht, sociale vaardigheid belangrijk. Gedacht kan worden aan het functioneren in jongerenorganisaties, vakbonden, actiegroepen, politieke partijen enz. Juist in het invullen en uitwerken van deze kwaliteiten in het belang van de leerlingen ligt de taak van het onderwijs.’

De vakgroep wil met de term ‘maatschappelijke weerbaarheid’ aangeven hoe het L.B.O. zich dient te oriënteren. Dit houdt in dat in het onderwijs gewerkt wordt aan die kennis,

vaardigheden en houdingen die de leerlingen nog niet bezitten maar die in de huidige omstandigheden (examens) van belang zijn, willen bepaalde maatschappelijke posities niet bij voorbaat onbereikbaar worden. Deze externe eis mag niet verhinderen dat het uitgangspunt van het onderwijs is dat voor leerlingen inhoudelijk belangrijke onderwerpen aan bod komen. Het onderwijs is daarom zoveel mogelijk thematisch van aard, waarbij de leersituaties ontleend zijn aan de huidige en toekomstige leefwereld van de leerlingen.

In het volgende hoofdstuk wordt ingegaan op de inhoud van het moedertaalonderwijs. Een aantal overwegingen gaat er aan vooraf. We waren het er al snel over eens dat vrijwel iedere leraar op de L.B.O.-school teksten laat lezen, gegevens laat verzamelen, oorzaken en gevolgen laat ontdekken, discussies stimuleert, nieuwe begrippen aanleert, etc. In de moedertaal eigent de leerling zich nieuwe inhoud toe en verbindt deze met eerder benoemde ervaringen en oordelen. Als de moedertaalleraar in zijn les leerlingen discussies laat houden, teksten laat lezen, belevenissen laat vertellen, dan drukt de leerling door middel van taal uit hoe hij denkt over de werkelijkheid zoals hij die ervaart en voelt. In dit opzicht is iedere leraar een moedertaalleraar en zijn de grenzen van het vak Nederlands niet zo gemakkelijk te trekken. Afgezien van deze constatering is het goed je af te vragen wanneer we taal gebruiken. Dat is wanneer we iets te vragen of te zeggen hebben (en dat ook durven te doen) en wanneer we een reden zien te luisteren of te lezen. Er zijn situaties waarin we ons verstaanbaar willen maken, waarin we ons over iets richten tot anderen. Wij communiceren met anderen als het ons prettig, nuttig of noodzakelijk voorkomt. Natuurlijk trappen we met zo'n opmerking een open deur in. Maar toch, het lijkt wel of het in een schoolsituatie niet nodig is na te gaan of een leerling over iets wil en durft spreken. Het lijkt of hij spreekt om te spreken en leest om een niet door hemzelf gestelde vraag te beantwoorden. We vinden het gewoon om bij ons taalhandelen bepaalde taalgebruiksvaardigheden niet als doel te zien maar als middel. Waarom zouden leerlingen dat een hele leerplichtperiode lang wel moeten doen? Bij het moedertaalonderwijs gelden voor ons de volgende uitgangspunten:

- Moedertaalonderwijs gaat uit van de ervaringswereld van de leerlingen (hun begrippen) en sluit aan bij hun taalgebruik (verbale strategieën)
- Moedertaalonderwijs dient onderricht te zijn in aspecten van communicatie. Doel is dat de leerling in communicatieve situaties waarin hij/zij verkeert en naar alle waarschijnlijkheid zal gaan verkeren wil en kan handelen en zich daarin weerbaar kan opstellen.
- Hoewel in een communicatieve situatie sprake is van een voortdurende wisselwerking tussen verschillende taalactiviteiten, kunnen we ze onderscheiden in:
 - a informatie-gevende activiteiten
 - b informatie-verwervende activiteiten
 - c informatie-verwerkende activiteiten.

In het hoofdstuk 'communicatieve aspecten', wordt op deze verschillende activiteiten ingegaan. Aangegeven wordt welke de voorwaarden, de verschillende fasen in het proces, en de verschillende vaardigheden zijn, binnen deze activiteiten.

In een volgende paragraaf schetsen we (eufemistisch!) enkele belemmeringen bij de realisering van de uitgangspunten in de huidige schoolsituatie. Daarna geven we een paar voorbeelden van projecten die leden van de vakgroep in hun lespraktijk hebben uitgevoerd.

In het slothoofdstuk Tips en hints laten we aan de hand van een lesje uit een willekeurig gekozen taalmethode zien, hoe je zelfs met een methode minder passief 'consumerend' kunt werken. We wijzen vervolgens op het gebruik van taalkaarten die het werken binnen thema's of projecten kunnen ondersteunen en tegelijk een hulpmiddel geven om 'zicht' te houden op wat de leerlingen als verplichte stof moeten beheersen. (13)

RESPONSCONFERENTIES

In het najaar van 1975 werden negen ééndaagse regionale 'responsconferenties' georganiseerd. Ongeveer 4000 leraren wilden over de concepten praten, er was voor 900 plaats. Slechts kort werd over de deelraamplannen gesproken. Alleen de middag was ervoor beschikbaar. In het 'Verslag Responsconferenties' lees ik dat de deelnemers aan de conferentie in drie groepen zijn te verdelen:

- Een grote minderheid die de opvattingen over moedertaalonderwijs uit het deelraamplan volstrekt afwijst.
- Een kleine minderheid die in de geest van het deelraamplan probeert te werken en zich door het deelraamplan in meerdere of mindere mate gesteund voelt.
- Een meerderheid die zich redelijk kan vinden in uitgangspunten en opvattingen in het deelraamplan, die ook pogingen onderneemt om 'buiten het boekje' te gaan, maar ... (volgt wat wij eufemistisch enkele belemmeringen hebben genoemd.)

Over het algemeen was de mening dat in het plan meer concrete uitwerkingen moesten worden gegeven, zowel wat betreft het cursorische als het thematische gedeelte. Meer aandacht moest worden besteed aan toetsing en evaluatie van de leerresultaten. (14)

Op 10 maart 1976 komen de leden van de vakgroep nog één keer (na lange tijd) bij elkaar. Een aantal van ons heeft een responsconferentie in zijn of haar regio bijgewoond en naar vermogen het 'concept' verduidelijkt.

We menen dat op grond van de reacties het concept niet zo zeer herschreven dan wel aangevuld moet worden. Een punt dat aanvulling behoeft, is het werken vanuit thema's. We willen voorkomen dat, zodra de eerste bladeren van de bomen vallen en de leraar de klas vraagt welk onderwerp nu eens aangesneden kan worden, de leerlingen in koor uitroepen: 'herfst!', omdat een dergelijk onderwerp al enkele jaren in de eerste weken van oktober aan de orde wordt gesteld. We moeten in het raamplan ingaan op vragen als: hoe breng je leerlingen tot het uitwisselen van ervaringen? Heb je criteria, zo ja welke, om tot keuze van thema's te komen? Hoe is de verhouding tussen thematisch en cursorisch onderwijs?

Daarnaast lijkt het ons nuttig preciezer in te gaan op functie en gebruik van taalkaarten. Illustratief kan, zo hopen we, een verslag van het veranderingsproces op een l.h.n.o.-school zijn! De paragraaf 'Enkele belemmeringen', kan beter worden herschreven als mogelijkheden en moeilijkheden bij de realisering van de uitgangspunten.

Op dit moment wordt er druk aan de verbetering van het concept gewerkt.

KLACHTEN EN WENSEN

Het verhaal zou te lang worden om een uitvoerige evaluatie van het proces en het product te geven. Een aantal punten die het proces nadelig hebben beïnvloed, zijn overigens al ge-

noemd. Zo bleek het aanbod van één model van leerplanontwikkeling: het gesloten leerplan, te weinig ruimte te bieden. Op conferenties zoals in de Malle Jan en de responsconferenties bleek dat de L.P.C. ten onrechte aangenomen hadden dat harmonisatie en veralgemening geaccepteerde begrippen waren. In feite was de discussie hierover, met name op de L.T.S. nog in volle gang. Die discussie ging niet zozeer over de wijze waarop harmonisatie en veralgemening ingevoerd moest worden als wel over de (on)wenselijkheid van deze ideeën.

Verwarrend voor de scholen was verder dat enkele categorale projecten gewoon doorgingen met hun werk. In het stuk 'Interne informatie over de werkzaamheden van de kerngroep in het project coördinatie 4-jarig L.B.O.' van 23 mei 1974, kan men lezen:

'Enkele categorale projecten kennen vakcommissies die op gebieden bezig zijn die dicht liggen bij de materie waarmee de vakgroepen in het coördinatieproject zich bezighouden; bovendien hebben enkele personen zitting in beide typen vakcommissies.

Om de vakcommissies in de categorale projecten op de hoogte te brengen van het coördinatieproject, worden hen een aantal stukken toegestuurd.'

Ik weet niet hoe leden van de vakcommissie Nederlands van het categorale L.H.N.O.-project gedacht hebben over het 'concept' deelraamplan, een feit is dat de vakgroep Nederlands van het coördinatieproject onkundig bleef van de vorderingen van 'de categoralen'. Terwijl de L.P.C. aan de ene kant faciliteiten verleenden en zo flexibel waren om een open deelraamplan voor Nederlands in de onderbouw te laten ontwikkelen (15), werkten de L.P.C. aan de andere kant mee aan het formuleren van strikte exameneisen en daarop aansluitende examenprogramma's verdeeld in c, b en a-programma's. Het concept deelraamplan en de examenprogramma's vielen ongeveer tegelijk in de bus van 600 L.H.N.O.-scholen.

Beide programma's staan lijnrecht tegenover elkaar en ik ben bang dat de scholen die hun leerlingen willen opleiden voor het door de minister goedgekeurde examenprogramma, de veilige weg kiezen en met de voorbereiding ervan vroeg (al in de onderbouw) zullen willen beginnen.

Het is erg prettig dat het Bestuur van de VON in haar vergadering op 15 april 1976 onder andere ontvankelijk was voor het idee de exameneisen voor het LBO kritisch te bekijken en exameneisen op te stellen die aansluiten bij het thematisch onderwijs. Prettig is ook dat de VON een voorbereidingsgroep LBO heeft opgericht die wegen zal zoeken om in de praktijk te helpen vorm te geven aan het deelraamplan. Ik twijfel er niet aan dat Hans Verwey en Hans Pleging die beiden in de voorbereidingsgroep zitten, u zullen laten weten wat u allemaal kunt doen in regio of CMM.

NOTEN

- 1 k.3 'Samenvattingen van inleidingen over het project 'Coördinatie 4-jarig L.B.O.' L.P.C. febr. 1974
- 2 k.2 'Discussienota, de vakgroepen binnen het project 'Coördinatie 4-jarig L.B.O.' Bijlage II. L.P.C. dec. 1973
- 3 k.2 Bijlage III
- 4 Fie van Dijk is in Moer 1975:5, p. 244-254 ('De jonge onderzoekers van het RITP') ingegaan op dit project
- 5 'Moedertaalonderwijs voor iedereen: wat is het doel ervan?' project 0259 van het R.I.T.P., bulletin no. 5 p. 3 jan. 1974
- 6 Tineke Krol: 'Ervaringen op een vormingsinstituut' in: Moer 1972:4
- 7 'Eerste aanzet tot een schoolwerkplan voor de Johanna Marcus-Nijlandschool. (interne publicatie) Apeldoorn, 1976
- 8 Verslag van de conferentie van kerngroep en vakgroepen in het project 'Coördinatie 4-jarig L.B.O.' p. 5
- 9 k.6 Samenvatting van de werkzaamheden van de vakgroepen in het project 'Coördinatie 4-jarig L.B.O.' L.P.C. sept. 1974
- 10 Deelraamplan Nederlands L.P.C. zomer 1975 p. 5
- 11 Commissie voor vakopleidingsaangelegenheden van de S.E.R. Advies over de aanpassing van de vakopleiding aan de automatisering. Den Haag, 1958
- 12 Raad voor het midden- en kleinbedrijf 'E.E.G. en beroepsopleiding'. Den Haag 1965, p. 32
- 13 Zie 'Een school in verandering', elders in dit nummer
- 14 Verslag responsconferenties deelraamplannen onderbouw lager beroeps onderwijs. L.P.C. voorjaar 1976, p. 76-77
- 15 Opmerkelijk is wel dat in de gedrukte versie van het concept de volgende zin voorkomt: 'De deelraamplannen worden vanuit de projectleiding verspreid, hetgeen niet betekent dat de projectleiding het altijd in alle opzichten eens is met de inhoud van deze deelraamplannen.', in het 'Woord vooraf van de projectleiding'. Een dergelijke zinsnede komt niet voor in de publicaties rond het l.h.n.o.-project.