

Een spiegelcurriculum voor communicatief taal- onderwijs: een veldaanvraag nader beschouwd

Jan Sturm

I Bij wijze van inleiding

1. Het Betuwe-lijntje

Het KNMI moet er uitsluitsel over kunnen geven: op 17 juli 1984 was het, in mijn herinnering, aardig weer. Op die dinsdag moest ik met de trein van Zutphen naar Dordrecht: op Scholengemeenschap Noordendijk aldaar kwam een groepje geïnteresseerde docenten Nederlands bij elkaar om te praten over een uitwerking van een aanvraag voor leerplanontwikkeling voor moedertaalonderwijs 12-15.

Eerlijk gezegd: ik blaakte niet van lust! Allereerst had ik "eigenlijk" vakantie; misschien was het zelfs al wel vakantie, want ik herinner me dat ik het schoolgebouw slechts met veel moeite kon binnen komen. Alles was leeg en verlaten; op de conciërge en het groepje geïnteresseerden na. Bovendien, ik mocht het groepje alleen "voorzitten": inhoudelijk mocht ik me niet met de discussie bemoeien; niet zo een inspirerende klus. Ik was alleen "ingezet" in het kader van de technisch-administratieve ondersteuning die de ACLO-M i.o. verleende. (Natuurlijk was ik me toen, en ben ik me nu bewust, dat ook zo'n technisch voorzitter invloed uitoefent; menselijke interactie laat zich niet in technische procedures vangen.) Nu dat mooie weer. Ik kon zeker op vier manieren naar Dordrecht reizen. Ik koos voor de langste en ingewikkeldste route; vandaar dat ik ook een kwartier te laat kwam en de school bijna onneembaar gesloten vond. Die route ging via Arnhem over het Betuwe-lijntje, dat ik al minstens in twintig jaar niet meer bereisd had. (Ooit een paar maanden onderwijzer geweest in de buurt van Kesteren.) Het prachtige licht over de Betuwe: dat gaf me tijdens die reis mijn vakantiegevoel weer terug; zo sterk dat ik het me nu nog herinner.

Het zal duidelijk zijn: het is verleidelijk mijn verhaal van de geschiedenis van de aanvraag te gaan vertellen. Ik ben er bijna vanaf het begin bij betrokken geweest; vaak overigens op nog grotere afstand dan in de rol van technisch voorzitter. Die verleiding wordt nog groter naarmate je merkt dat zelfs mensen

die in de verzorgingsstructuur zelf werkzaam zijn, zich kennelijk moeilijk een "goed" beeld kunnen -of: willen?- vormen van bijvoorbeeld de ACLO-M i.o./VALO-M en haar taak en taakopvatting, haar verhouding tot de veldverenigingen en tot de SLO. Soms jeuken dan je handen.

Maar, afgezien van de omstandigheid dat ik me de tijd niet gun om al mijn papieren rond die aanvraag op te zoeken, ze te ordenen en opnieuw te lezen -dat lijkt me een leuk werkje als ik met de VUT ga, maar daar ben ik nog lang niet aan toe-, het lijkt me op dit moment ook niet juist, om met mijn verhaal een historische interpretatie van de aanvraag als document te geven. Het uiteindelijk document, waaraan toen in 1984 al gewerkt werd, verschijnt nu in *Spiegel*. Ik ben er niet bij geweest toen de verenigingen -de Sectie Nederlands van Levende Talen, de Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands en de Vereniging voor de Didactiek van het Nederlands- de tekst van de aanvraag vaststelden. Maar ongetwijfeld geeft die tekst -zoals ook opgestuurd naar de Bestuursraad van de SLO- weer wat de verenigingen willen: de voorgeschiedenis, de intenties, het bereikte compromis. Een goede analyse van de tekst kan en moet dat allemaal weer naar voren kunnen halen. Daar is mijn historische interpretatie op dit moment niet voor nodig. Trouwens, in een *Voorwoord* op het document hebben de verenigingen die voorgeschiedenis summier weergegeven; dat laat ik in paragraaf 2 in extenso volgen.

2. Voorwoord

In oktober 1983 dienden het Sectiebestuur Nederlands van de Vereniging van Leraren in Levende Talen (VLLT) en het bestuur van de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands (VON) een officiële aanvraag in bij de Bestuursraad van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO). Het betrof een aanvraag voor een leerplanontwikkelingsproject moedertaalonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, uit te voeren door de sectie Moedertaal van de SLO. De aanvraag was nog onuitgewerkt en de vakinhoudelijke verenigingen deden het verzoek om samen met de sectie Moedertaal van de SLO te komen tot een aanvraagverheldering.

De Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal in oprichting (ACLO-M i.o) nam vervolgens het initiatief om een commissie in te stellen die zowel de advisering over de aanvraag als de aanvraagverheldering ter hand zou nemen. Deze ad hoc subcommissie Nieuw Project (AHSC/NP) werd samengesteld uit personen uit de betrokken vakinhoudelijke verenigingen, te weten vijf docenten moedertaal in het voortgezet onderwijs, een taalbeheerser/opleider, een docent basisonderwijs/onderwijskundige, een taalbeheerser/leerplanontwikkelaar en een vakdidacticus

moedertaal. De AHSC/NP startte haar werkzaamheden in januari 1984, vergaderde zes maal en beëindigde het werk in augustus 1984 met een eindrapport.

Door verschillende omstandigheden, die onder meer te maken hadden met de verstrengeling van advisering en aanvraagverheldering, zag de ACLO-M i.o. zich genooddaakt om nog tijdens de activiteiten van de AHSC/NP de taakstelling van die subcommissie enigszins te wijzigen. Aan de AHSC/NP werd gevraagd alternatieven voor leerplanontwikkelingsprojecten te bedenken en deze te voorzien van de nodige argumentaties. Deze alternatieven zouden vervolgens een rol moeten spelen in het overleg tussen de vakinhoudelijke verenigingen en de sectie Moedertaal van de SLO over een nieuw te starten project. Het eindrapport van de AHSC/NP bevatte uiteindelijk drie van zulke alternatieven, met elk een eigen karakter.

Alternatief A:

Een praktische handreiking -ofwel een *spiegelcurriculum*- voor een moedertaaldocent in de onderbouw van het voortgezet onderwijs die op weg wil naar *functioneel taalonderwijs*. Dit alternatief richt zich op de leraar die zich machteloos voelt zijn eigen onderwijs gericht en planmatig te vernieuwen. Op projectscholen zouden leerplanontwikkelaars samen met leraren moeten werken aan de oplossing van vakinhoudelijke problemen van alledag. De manier waarop dat resultaat wordt bereikt (proces) en het resultaat zelf (produkt) vormen samen een "spiegelcurriculum", waar docenten die in vergelijkbare omstandigheden verkeren hun voordeel mee kunnen doen. Het project is breed vakinhoudelijk van aard, dat wil zeggen dat het betrekking heeft op alle onderdelen van het vak Nederlands.

Alternatief B:

Een planningsdocument voor de organisatie van *inductieve leerprocessen* in het moedertaalonderwijs. Dit alternatief richt zich meer op de didactiek van het vak Nederlands dan op één of meer vakonderdelen. Voorts richt het zich in eerste instantie op de groep leraren die niet alleen bereid is tot vernieuwing, maar ook al het één en ander heeft geprobeerd in de klas. Samen met een aantal van deze leraren zou onderzocht moeten worden op welke manier inductief moedertaalonderwijs (leren door doen en reflectie op het doen) didactisch vorm gegeven kan worden.

Alternatief C:

Een exploratie van *voorwaarden voor leerplanontwikkeling* ten behoeve van het moedertaalonderwijs. In dit alternatief wordt de keuze voor een probleemstelling nog niet gemaakt, maar wordt voorgesteld de verantwoorde selectie daarvan deel te laten uitmaken van het project zelf. De eerste fase van zo'n project eindigt in een (model)projectplan en een gevalsbeschrijving van

een proces dat daartoe leidt. Dit kan verhelderend zijn voor leraren die niet weten hoe leerplanontwikkeling in de praktijk verloopt. In dit alternatief wordt dus een proces doorlopen dat aan elk van de twee andere alternatieven kan voorafgaan.

Het eindrapport van de AHSC/NP met de hier omschreven drie alternatieven werd in september 1984 voor een eerste raadplegingsronde aan een flink aantal mensen (deskundigen, leden van de veldverenigingen) toegestuurd. Onder grote tijdsdruk hebben 18 benaderde personen schriftelijk gereageerd met het uitspreken van een voorkeur voor één van de drie alternatieven en de daarbij gehanteerde argumenten en motieven. Een eerste inventarisering van deze reacties maakte duidelijk dat alternatief A -het spiegelcurriculum- een uitgesproken voorkeur genoot: 14 maal werd hiervoor gekozen. De noodzaak om het eindrapport van de AHSC/NP en het schriftelijke commentaar tot een definitieve aanvraag te verwerken kwam te vervallen, toen in oktober 1984 de Bestuursraad van de SLO besloot de leerplanontwikkeling moedertaal voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs voorlopig op een spaarbrander te zetten. Pas in 1987 zou er weer ruimte zijn voor een dergelijk project. Nadat de beide veldverenigingen de schriftelijke reacties van de eerste raadplegingsronde hadden gebundeld en gecategoriseerd (Wat moeten we nou? Alternatief A, B of C?, december 1984) ontbrak het hun aan motivatie en mogelijkheden voor verdere activiteiten. In april 1985 nam de ACLO-M i.o., gesteund door de VON en de VLLT, het initiatief om de discussie over de voorbereiding van een nieuw project weer op gang te brengen en te verdiepen. Zodoende zou men, tegen de tijd dat er toch over een nieuw project geadviseerd moest worden, over het benodigde materiaal kunnen beschikken. Hiertoe werd een tweede raadplegingsronde georganiseerd. Het voorstel voor het spiegelcurriculum werd, mede op basis van de eerdere schriftelijke reacties, herschreven en voorgelegd aan de Resonansgroep van de ACLO-M i.o. (oktober 1985) en aan een bredere groep van vertegenwoordigers van de veldverenigingen (december 1985). Deze besprekingen hebben uiteindelijk geleid tot het nu voor u liggende uitgewerkte voorstel voor een *spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs*.

3. Discussiëren en adviseren over behoeften aan leerplanontwikkeling

Als voorzitter van de Veldadviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal -de VALO-M: opvolgster sinds 1 januari 1986 van de ACLO-M i.o. (1979 tot en met 1985), die weer erfgenaam was van de CMM (1974 tot en met 1978)- neem ik hier de vrijheid een paar opmerkingen te maken. Allereerst, duidelijk moet zijn dat de ACLO-M i.o. in de voorgeschiedenis

van de aanvraag 1983 geen rol speelde. Bij die aanvraag ging het om een initiatief van het Sectiebestuur Nederlands van Levende Talen.

Toen de aanvraag-1983 er lag, was het niet meer dan logisch dat de ACLO-M i.o. die op haar agenda plaatste: zodra de SLO die aanvraag bestuurlijk ging behandelen, zou zij daarover advies moet vragen aan de ACLO-M i.o. En aangezien die laatste weer verwachtte en hoopte dat die bestuurlijke behandeling snel zou starten, leek het verstandig daarop te anticiperen. Maar, bestuurlijk is de aanvraag-1983 nog steeds niet in behandeling genomen door de SLO. De Bestuursraadsbeslissing van eind 1984 om de leerplanontwikkeling voor moedertaalonderwijs voor het voortgezet onderwijs op een "spaarbrander" te zetten, is dan ook een globale beleidsbeslissing geweest op basis van prioriteitsstellingen. Die beslissing is in genen dele gebonden aan de aanvraag-1983, zeker niet formeel. (Wat zich binnen het bureau van de SLO afspeelt, onttrekt zich aan publieke waarneming.)

Bij de uitwerking die geleid heeft tot de aanvraag-1986 is de ACLO-M i.o./VALO-M duidelijk wel betrokken geweest en wel in tweërlei opzicht.

Als voorbereiding op de verwachte adviesaanvraag -die dus nooit gekomen is- heeft de ACLO-M i.o. het eindrapport van haar ad hoc subcommissie vastgesteld; dat eindrapport is een intern stuk gebleven. Het lijkt niet onmogelijk dat het weer te voorschijn komt als de VALO-M gevraagd wordt over de aanvraag-1986 te adviseren.

Dan de tweede manier van betrokkenheid. De VALO-M heeft niet alleen een adviestaak. Artikel 12, lid a van het Reglement SLO-VALO bepaalt dat een VALO voor het eigen vak- of vormingsgebied tot taak heeft "het stimuleren en coördineren van meningsvorming in het onderwijsveld over de behoeften die er zowel in de nabije als in de wat verdere toekomst aan leerplanontwikkeling zijn". Dat is de "discussietaak" van de VALO. In dat kader heeft de VALO-M menskracht en geld beschikbaar gesteld om de aanvraag-1986 te doen ontwikkelen. Daarbij zijn met de betrokken veldverenigingen twee afspraken gemaakt:

1. de VALO-M gaf alleen technisch-administratieve ondersteuning;
2. de verenigingen zouden het ontwikkelen van de aanvraag zo diep mogelijk "verankeren" in hun organisaties.

De aanvraag zoals die aangeboden is aan de Bestuursraad van de SLO en zoals die nu in *Spiegel* gepubliceerd wordt, is geen "eigendom" van de VALO-M. Ze heeft de tekst ook niet vastgesteld; het document is eigendom van en vastgesteld door de aanvragers. Die aanvragers hebben ook een samenvatting van de aanvraag laten maken. Het lijkt me handig die hier als paragraaf 4 op te nemen.

4. Samenvatting

De didactische discussie over het vak Nederlands geeft de afgelopen twee decennia een verschuiving te zien van aandacht voor de formele aspecten van taal (spelling en grammatica) naar aandacht voor het communicatief functioneren van taal in verschillende maatschappelijke situaties. Als alternatief voor het traditionele onderwijs Nederlands is er een scala van vernieuwingsvoorstellen ontwikkeld en uitgetoetst. Hoewel de motieven, doelstellingen en uitwerkingen van dit vernieuwde taalonderwijs erg verschillend zijn, wordt het voorlopig mogelijk en ook zinvol geacht één en ander onder één gemeenschappelijke noemer onder te brengen: *communicatief taalonderwijs*.

Ervaringen van leerplanontwikkelaars (onder andere Gericht Schrijven lbo/mavo) en onderzoekers (onder anderen Kroon 1985) wijzen uit dat veel docenten het principe van communicatieve functionaliteit als een verrijking van hun onderwijspraktijk beschouwen. Maar deze positieve houding tegenover communicatief taalonderwijs wordt vaak gefrustreerd doordat docenten niet weten hoe ze een en ander zo in hun onderwijsplanning moeten opnemen, dat het meer wordt dan een incidenteel extraatje naast de traditionele vakinhouden. Uitbreiding van deze manier van werken wordt gevoeld als een sprong in het diepe, waarbij men het overzicht kwijtraakt.

Een leerplanontwikkelingsproject voor het vak Nederlands in de eerste fase van het voortgezet onderwijs zou genoemd probleem tot uitgangspunt moeten nemen. Dat wil zeggen dat het project start met een analyse van de traditioneel bepaalde, alledaagse praktijk van docenten die met bestaande schoolmethodes werken en zich niet bij machte voelen om hun eigen praktijk gericht en planmatig te vernieuwen. Deze docenten ervaren, hoe vaag dan ook, een zekere spanning tussen wat ze hun leerlingen in hun lessen laten doen, en wat ze eigenlijk met hun leerlingen zouden willen nastreven in de richting van communicatief taalonderwijs. Op projectscholen zouden leerplanontwikkelaars samen met leraren moeten werken aan de oplossing van vakinhoudelijke problemen van alledag. In principe komen alle onderdelen van het vak -globaal te omschrijven als grammatica, literatuur en taalvaardigheid- in aanmerking voor analyse en verbetering c.q. vernieuwing. De manier waarop aan de oplossing van deze vakinhoudelijke problemen wordt gewerkt (proces) en het uiteindelijke resultaat (produkt) vormen samen een spiegelcurriculum.

Zo'n spiegelcurriculum zal vooral uit praktijkbeschrijvingen moeten bestaan. Het moet zo herkenbaar en concreet zijn dat docenten die in vergelijkbare omstandigheden verkeren, er direct hun voordeel mee kunnen doen. Aan de hand van zo'n spiegelcurriculum zou elke docent zonder al te veel rompslomp voor zichzelf moeten kunnen vaststellen welke inhouden en

onderwijsleeractiviteiten in zijn alledaagse praktijk als communicatief taalonderwijs zijn te beschouwen. In die zin heeft het spiegelcurriculum een toetsende functie. Daarnaast zou het ook een voorbeeldfunctie moeten hebben. In het spiegelcurriculum wordt de wekelijkse gang van zaken in drie à vier uur moedertaalonderwijs per klas, voor drie opeenvolgende leerjaren, beschreven (maar niet voorgeschreven).

5. Reacties op de Aanvraag-1986

Een uitvloeisel van de "verankeringsafspraken" (zie paragraaf 3) is, dat het VDN-bestuur aan de Spiegelredactie gevraagd heeft de aanvraag-1986 integraal te publiceren. Daarmee vraag je als bestuur nogal wat van een redactie die op onafhankelijkheid gesteld is.

Maar, zelfs nauwelijks schoorvoetend, heeft de redactie het verzoek van het bestuur gehonoreerd. Als "aardigheidje" heeft de Redactie vervolgens een aantal mensen gevraagd om een reactie te schrijven op de aanvraag - die zijn als persoonlijke bijdrage opgenomen in dit artikel, waarvan ik de eindredactie mocht voeren. Opnieuw, een beperkte "klus", want "grootmoedig" besloot de Spiegelredactie in dit geval, bij wijze van uitzondering, eens een keer echt alleen als "doorgeefluik" te functioneren!

Ik ben *niet* gevraagd een reactie te schrijven; die eer viel anderen te beurt. Ik denk dat ik zo'n reactie overigens wel had willen schrijven: fris van de lever mijn éigen ideeën spuien, dat ligt me wel. Maar ook voor die verleiding bezwijk ik nu niet. Ik geef nog wel drie opmerkingen.

- a. Als lid van alle drie de verenigingen die de aanvraag-1986 hebben ingediend kan ik me in de inhoud daarvan uitstekend vinden. Dat neemt niet weg dat ik zelf waarschijnlijk een andere aanvraag zou schrijven. Maar als de leerplanontwikkeling voor moedertaalonderwijs "volgens Sturm" ingericht zou worden, dat zou wellicht rampzalig worden. Gelukkig dus maar.
- b. Als onderzoeker van (moedertaal)onderwijs zou ik andere suggesties doen dan in de aanvraag geformuleerd zijn. Voor alle duidelijkheid -want elke Spiegellezer weet zo zachtjes aan dat ik "vom Kopf bis Füßen" in het Nijmeegse onderzoek naar vernieuwingsweerstand zit-: de verwijzing in de aanvraag naar dat soort onderzoek komt *natuurlijk niet* van mij.
- c. Zonder enige twijfel is ook het aanvraagdocument "een sociaal produkt": ontstaan in de interactie tussen alle betrokkenen. Daarvan was ik er één; niet meer, niet minder.

II Spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs; een nieuw leerplanontwikkelingsproject voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs

1. Inhoudelijke uitgangspunten

1.1 Visie op onderwijs

In het nationale onderwijsbeleid wordt doorgaans de maatschappelijke voorbereiding als hoofddoel van het onderwijs aangemerkt. De minister heeft het over de "toerusting tot deelname in allerlei hoedanigheden aan het maatschappelijk leven en de uitoefening van rechten en plichten als staatsburger in een democratische samenleving" (Verder na de basischool, p. 7). Het spreekt voor zich dat onderschrijving van het genoemde algemene onderwijsdoel gevolgen zal hebben voor het vak Nederlands. De sectie Moedertaal van de SLO acht het in dit verband onaanvaardbaar dat het vak Nederlands georiënteerd blijft op de klassieke inhouden en pleit voor de verdere ontwikkeling en systematisering van functioneel taalonderwijs (Beleidsnotitie 28-8-1984, p 7).

Wanneer onderwijs als instituut voor maatschappelijke voorbereiding wordt aangemerkt, is het met andere woorden noodzakelijk het vak Nederlands te heroriënteren in de richting van op de maatschappelijke praktijk afgestemd taalonderwijs, ofwel communicatief taalonderwijs. Echter, wanneer het mensbeeld dat ten grondslag ligt aan het beoogde leerplanontwikkelingsproject niet nader wordt geëxpliciteerd, kan het begrip "communicatief taalonderwijs" nog van alles en nog wat betekenen. Het kan passen bij een humanistische visie op onderwijs, of bij een socialistische, of bij een technocratische, etc. Het is dus zaak een antwoord te formuleren op de vraag: in welke richting zou het te ontwikkelen praktisch taalonderwijs mensen moeten onderwijzen?

Het ligt voor de hand om in deze kwestie de beleidsuitspraken van de VLLT en de VON als leidraad te nemen. De VLLT spreekt zich uit voor vormen van taalonderwijs die bijdragen tot autonomie. De VON maakt zich sterk voor de bestrijding van allerlei soorten van onderdrukking in zowel het onderwijs als de maatschappij en streeft naar weerbaarmakend onderwijs (één en ander geïnspireerd door humanistische en marxistische beginselen). Beide veldverenigingen streven naar een soort onderwijs dat onafhankelijke, kritische mensen aflevert.

Deze voorlopige aanduiding van een visie op onderwijs zou in het leerplanontwikkelingsproject nader uitgewerkt moeten worden. Dit kan een organisch onderdeel vormen van het

onderzoek naar en de definiëring van het begrip
"communicatief taalonderwijs" in de voorbereidingsfase.

1.2 Visie op (ontwikkelingen in) het onderwijssysteem.

Het beoogde project voor de ontwikkeling van een spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs is bedoeld voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Deze onderwijssector staat al jarenlang in het middelpunt van de (middenschool)discussie. En in de praktijk is er nu sprake van een onzekere overgangssituatie in de richting van het Voortgezet Basisonderwijs. Enerzijds werken er scholen binnen het traditionele categoriale systeem, met kenmerken als selectiviteit, eindonderwijs, externe differentiatie en vakkensplitsing. Anderzijds zijn er scholen die experimenteren met geïntegreerde vormen van voortgezet onderwijs, met kenmerken als non-selectiviteit, funderend onderwijs, heterogene groepen en clustering van vakken. Het lijkt zinvol om aansluiting te zoeken bij het algemene "tweesparen-beleid" van de SLO. Dat wil zeggen dat het project bruikbare resultaten moet opleveren voor zowel het categoriale onderwijs als het geïntegreerde voortgezet onderwijs.

Voor een project voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs is het van belang de aansluitingsproblematiek basisonderwijs-voortgezet onderwijs onder ogen te zien en zodoende het principe van longitudinaliteit te waarborgen. In dat verband ligt het voor de hand om aansluiting te zoeken bij en te leren van leerplanontwikkelingsprojecten in het basisonderwijs, te weten "Taalvaardigheid in de basischool" en "Werken met boeken".

1.3 Visie op (de didactiek van) het vak Nederlands

Op basis van artikelen in Moer en Levende Talen en op basis van veel gebruikte handboeken -Zeggenschap (Griffioen, Damsma 1978), Moedertaal didactiek (Leidse Werkgroep 1980) en Tegenspraak (Griffioen e.a. 1982)- is te constateren dat in de vakdidactische discussie van de laatste 15 à 20 jaar een ontwikkeling gaande is van *traditioneel formeel* georiënteerd taalonderwijs naar *communicatief* georiënteerd taalonderwijs. "Communicatief georiënteerd taalonderwijs" moet in dit verband (nog) niet worden gezien als een goed omschreven begrip, maar als een voorlopige verzamelterm. Het verwijst naar een scala van vernieuwingsvoorstellen voor het onderwijs Nederlands. Om een indruk te geven van de diversiteit van die voorstellen kunnen onder meer genoemd worden: longitudinaliteit, latitudinaliteit, creatief, taalbeschouwelijk, thematisch of thematisch-cursorisch, projectmatig, normaal-functioneel en

emancipatorisch. Al deze verschillende opvattingen over taalonderwijs kunnen ook samengevat worden in termen van vakonderdelen van het Nederlands (zie Klinkenberg e.a. 1984). In de traditionele-formele oriëntatie wordt het vak in drie onderdelen verdeeld: grammatica, literatuur en taalvaardigheid. Voor elk van deze drie onderdelen zijn vernieuwingsvoorstellen gedaan:

Wat betreft het *grammatica*-onderwijs wordt ervoor gepleit het traditionele ontleden af te schaffen en te vervangen door een veel bredere taalbeschouwelijke aanpak. Dat wil zeggen dat er reflectie moet plaatsvinden op veel meer aspecten van taal en taalgebruik dan in het traditionele ontleden. De heterogeniteit van klassen, mede door de aanwezigheid van allochtone leerlingen (meertaligheid), kan in dit verband gezien worden als een extra bron voor het leren van alle leerlingen. Verschillen tussen de talen op het niveau van klankcombinaties, meervoudsvorming, woordvolgorde, betekenisvelden, etc. kunnen onderwerp van taalbeschouwing zijn, evenals interferentieverschijnselen en verschillen in taalfuncties en vertelstijlen.

In het *literatuur*-onderwijs moet de aandacht verschuiven van de literatuurgeschiedenis en de tekstbestudering naar de lezer -de leerling dus- en de tekstervaring. Verder pleit men ervoor om het arsenaal aan teksten aanzienlijk te vergroten. Naast de literaire canon moet er ook aandacht zijn voor massalectuur en jeugdboeken. Soms ook worden "teksten" van radio en TV genoemd, zeker als het daar gaat om fictionele teksten. En ook hier zou gebruik gemaakt moeten worden van meertaligheid in de klas in die zin dat teksten in een breder (internationaal) perspectief geplaatst kunnen worden.

Bij het *taalvaardigheids*-onderwijs moet de rigide onderverdeling van het vak in de afzonderlijke vaardigheden lezen, schrijven, praten en luisteren plaats maken voor het onderwijzen van die vaardigheden in hun onderlinge communicatieve samenhang. Dit betekent onder meer dat oude vakinhouden als spelling, woordenschatoefening, onderwijs in de standaardtaal (stilistiek, beschaafde uitspraak) en opstellen schrijven worden aangevuld met of vervangen door creatief en zakelijk schrijven, mondelinge taalvaardigheid, met name de discussie, dramatische werkvormen en massamedia-onderwijs. Voor zover de oude vakinhouden zoals spelling aan de orde blijven, dient dat te geschieden onder de expliciete verwijzing naar het maatschappelijk functioneren van de spellingsnorm.

De vernieuwingsvoorstellen voor elk van de drie vakonderdelen gaan voorts gepaard met een veranderende kijk op het vak Nederlands in zijn geheel. Waren aanvankelijk grammatica,

literatuur en taalvaardigheid los van elkaar staande onderdelen, in de vernieuwde opvatting wordt gestreefd naar integratie van de drie. Taalvaardigheid komt daarbij meer en meer centraal te staan, terwijl literatuur -in de vorm van "tekstreceptie"- en grammatica -in de vorm van "reflectie op taalgebruik"- als ondersteunende activiteiten worden opgevoerd.

Als gemeenschappelijke tendens in al deze vernieuwingsvoorstellen kan de toenemende gerichtheid op de maatschappelijke communicatie genoemd worden. In die zin is het ook gepast om te spreken van "communicatief georiënteerd" taalonderwijs of van taalonderwijs dat is gebaseerd op het principe van "communicatieve functionaliteit". Mede dankzij de voortrekkersrol die de VON en de VLLT in de discussie over de vernieuwing van het vak Nederlands hebben gespeeld, wordt het principe van functionaliteit in vakdidactische kringen vrijwel algemeen aanvaard.

Met bovenstaande is iets gezegd over de veranderende opvattingen over het vak Nederlands; het betreft de ontwikkelingen in de retoriek. Hoe staat het nu met de onderwijspraktijk zelf? In de bemiddeling tussen retoriek en onderwijspraktijk speelt het schoolboek een belangrijke rol. En het is onmiskenbaar zo dat de vakdidactische discussie van de afgelopen twee decennia enige invloed heeft gehad op de inhoud en opbouw van de taalmethodes. Moderne taalmethodes zijn anders dan die van 20 jaar geleden. De vraag is echter of het hier gaat om een vernieuwing van de schoolboeken die de vakdidactische discussie ook echt weerspiegelt, of dat er slechts sprake is van oppervlakkige veranderingen: oude wijn in nieuwe zakken. Bovendien zou in dit verband ook gekeken moeten worden naar de verspreidingscijfers van (oude en nieuwe) taalmethodes.

Wat betreft de onderwijspraktijk zelf bestaat de indruk dat veel leerkrachten weliswaar positief staan tegenover communicatief georiënteerd taalonderwijs maar het niet aandurven, omdat zij onvoldoende zicht hebben op zaken als de samenhang tussen verschillende functies van taalgebruik, de omvattendheid van het begrip "communicatieve competentie" en de ontwikkeling van de taalvaardigheid na de primaire socialisatie. De meeste leerkrachten vermijden de onzekerheden rondom communicatief taalonderwijs en houden (noodgedwongen) vast aan het traditioneel-formeel georiënteerde taalonderwijs (zie o.a. Kroon 1985). En de weinige op communicatief taalonderwijs georiënteerde leerkrachten organiseren hun onderwijs zonder voldoende garantie op een zichtbare systematische vooruitgang van hun leerlingen.

Op basis van deze stand van zaken bestempelt de sectie Moedertaal van de SLO "een systematisering van praktijkervaringen met en wetenschappelijke kennis omtrent functioneel moedertaalonderwijs (in dit voorstel steeds aangeduid als "communicatief taalonderwijs") met een grote

aandacht voor de evaluatieproblematiek" als de "meest fundamentele behoefte" op het gebied van taalonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (Beleidsnotitie 28-8-1984, p 6). Dit voorstel voor een nieuw project taalonderwijs sluit bij de beleidsuitpraak van de SLO aan met de aantekening dat een uitzuivering van het begrip "communicatief taalonderwijs" aan het feitelijke leerplanontwikkelingswerk vooraf zou moeten gaan.

In de voorbereidingsfase van het beoogde project zouden, mede op basis van de standpunten van de VLLT en de VON, de kernbegrippen van de vakdidactische discussie van de afgelopen 20 jaar nader onderzocht en gedefinieerd moeten worden. Het gaat hierbij met name om "traditioneel-formeel georiënteerd taalonderwijs" en "communicatief georiënteerd taalonderwijs". Tegen de achtergrond van deze begripsuitzuivering zouden ook de verspreiding, inhoud en rol van taalmethodes aan een nadere analyse onderworpen moeten worden.

1.4 Visie op leerplanontwikkeling

Veel leerplanontwikkelingswerk heeft te maken met het probleem van de verspreiding en implementatie. Een leerplanontwikkelingsproject kan nog zulke mooie en vakdidactisch goed doortimmerde documenten opleveren, daarmee is nog niet gegarandeerd dat die documenten ook weerklank vinden in de onderwijspraktijk. In de loop der tijd zijn verschillende strategieën ontwikkeld om dit probleem te lijf te gaan. Een veel gehanteerde strategie laat zich omschrijven als de *illustratiebenadering*. Een curriculum wordt buiten de onderwijspraktijk ontwikkeld en vervolgens op een of meer proefscholen uitgezet ter illustratie. De praktijkervaringen worden aan het curriculum toegevoegd opdat de potentiële gebruiker zich wat meer bij dat curriculum kan voorstellen. Een andere strategie is de *schoolnabije benadering*. Een curriculum wordt op een school ontwikkeld en krijgt het karakter van een gevalsbeschrijving. Deze gevalsbeschrijving dient niet als illustratie bij een curriculum maar, vormt als het ware de bron voor een leerplan. Men gaat hierbij dus inductief te werk. De ervaring leert dat genoemde benaderingen geen afdoende antwoord hebben opgeleverd op het verspreidingsprobleem. Wat wel duidelijk is geworden is dat, wil een nieuw curriculum aanslaan in het onderwijsveld, vakdidactische en onderwijskundige kwaliteiten op zich niet voldoende zijn. Het moet ook andersoortige kwaliteiten bevatten, zoals "bruikbaarheid" en vooral "herkenbaarheid". Met het oog op optimale bruikbaarheid en herkenbaarheid zal in het hier voorgestelde project gebruik gemaakt worden van een

reconstructieve benadering van leerplanontwikkeling. Ook in deze aanpak staat een gevalsbeschrijving centraal als bron voor het op te leveren curriculum. Het is dus een vorm van schoolnabije leerplanontwikkeling. In die gevalsbeschrijving gaat het echter niet alleen om de presentatie van een nieuw curriculum, maar ook om de analyse van wat er aanvankelijk in de lessen Nederlands aan de orde was. In de reconstructieve benadering wordt een beeld gegeven van het totale ontwikkelingsproces, beginnend bij de oude praktijk, vervolgens de stappen die gemaakt worden ter verbetering van die oude praktijk, en tenslotte die nieuwe praktijk. De in deze benadering geproduceerde documenten zijn dus in eerste instantie bedoeld om de gebruiker inzicht te geven in zijn eigen praktijk. Op basis daarvan kunnen dan keuzes gemaakt worden -stap voor stap- in de richting van een nieuw curriculum (communicatief taalonderwijs). Het instrument voor een reconstructieve benadering van leerplanontwikkeling is het spiegelcurriculum en verwacht mag worden dat deze aanpak beter overdraagbare documenten oplevert dan de illustratie-benadering en de schoolnabije benadering.

In paragraaf 1.3 is erop gewezen dat vernieuwingsvoorstellen voor het vak Nederlands niet zo makkelijk hun weg vinden naar de dagelijkse lespraktijk. De keuze voor een reconstructieve benadering van leerplanontwikkeling hangt dan ook nauw samen met de steeds vaker gehoorde klacht dat onderwijsvernieuwingen doorgaans in prachtige retoriek blijven steken, terwijl de dagelijkse lespraktijk op de oude voet doorsukkelt. Het beoogde spiegelcurriculum heeft op z'n minst de pretentie die kloof tussen retoriek en praktijk te verkleinen.

In de voorbereidingsfase van het project zou nader geanalyseerd moeten worden welke factoren de kloof tussen retoriek en praktijk bewerkstelligen en in stand houden. Deze analyse zou een beeld moeten opleveren van de weerstanden tegen onderwijsvernieuwingen. Een dergelijke voorbereidende studie dient uit te monden in verspreidingsstrategische criteria waaraan het beoogde spiegelcurriculum moet voldoen.

2. Doelgroep

2.1 De voorzichtige, aarzelende vernieuwers

Het beoogde spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs richt zich op een bepaalde groep docenten. De afbakening van die doelgroep hangt nauw samen met de ontwikkeling in het denken over moedertaalonderwijs in de afgelopen 20 jaar: van traditioneel-formeel georiënteerd naar communicatief georiënteerd taalonderwijs. Een docent wordt met die ontwikkeling geconfronteerd tijdens zijn opleiding en nascholing en via gesprekken met collega's. Een en ander zal van invloed

zijn op zijn opvattingen over wat hij met leerlingen wil nastreven.

Tegen de achtergrond van een zich vernieuwend taalonderwijs zijn er verschillende groepen van docenten te onderscheiden. Elke groep legt zijn eigen specifieke houding aan de dag tegenover die vernieuwingen. De indeling van groepen docenten geschiedt hier met andere woorden op basis van het vakperspectief en niet op basis van het pedagogisch perspectief (manier van omgaan met leerlingen). Deze keus is gerechtvaardigd omdat het pedagogisch perspectief, opgevat als de interactie tussen leraar en leerlingen, veelal sterk afhankelijk is van opvattingen over het vak. De inhoud van het vak betreft immers juist de interactie in allerlei verschillende communicatieve situaties.

Onder enig voorbehoud worden hierna met behulp van intuïtieve categorieën drie groepen moedertaaldocenten onderscheiden. Het voorbehoud geldt onder meer het feit dat die categorieën betrekking hebben op individuele docenten, terwijl het duidelijk moge zijn dat de houding tegenover vernieuwingen vaak onder zware druk staat vanuit de vaksectie. Bovendien leveren de gebruikte categorieën ten onrechte een zeker statisch beeld op. Een docent behoort niet levenslang tot een bepaalde groep; zijn opvattingen over het vak kunnen zich wijzigen.

Deze nog wat onzekere typering van docenten zou in de voorbereidingsfase van het project nader geanalyseerd moeten worden. Een preciezere omschrijving van de doelgroep moet in verband gebracht worden met onderzoeksresultaten over weerstanden tegen onderwijsvernieuwingen.

a. De voortrekkers/uitprobeerders van vernieuwingen

De tot deze groep behorende docenten onderschrijven het principe van communicatieve functionaliteit en proberen dat in de lespraktijk ook waar te maken. Zij maken nauwelijks gebruik van traditionele methoden, maar werken hoofdzakelijk met zelf ontworpen materiaal dat recht probeert te doen aan de communicatieve en conceptualiserende functies van taalgebruik en aan de rol van taal in de maatschappelijke praktijk. Zij hechten aan de autonomie van de leerling en proberen steeds uit te gaan van de heterogeniteit van de klas.

b. De voorzichtige, aarzelende vernieuwers

De leden van deze groep hinken min of meer op twee gedachten, in die zin dat ze zowel een methode als ander materiaal gebruiken. De nadruk ligt evenwel op het werken met een al dan niet traditioneel-formeel georiënteerde methode. Activiteiten die passen binnen de omschrijving van praktisch taalonderwijs komen voornamelijk als incidentele extraatjes aan bod, wanneer de cijfers al vast staan, of wanneer er om de een of andere reden wat tijd over is. Kenmerkend voor deze docenten is dat zij wel

meer volgens het principe van communicatieve functionaliteit zouden willen werken, maar niet goed weten hoe en vervolgens teruggrijpen op het vertrouwde traditioneel-formeel georiënteerde taalonderwijs.

De discrepantie tussen opvatting en praktijk veroorzaakt natuurlijk nogal wat onzekerheid en ontevredenheid bij deze docenten. Zij zullen er alles aan doen om deze situatie te veranderen. De praktijk in overeenstemming brengen met de opvattingen is een zware en moeilijke weg. Niet zelden levert die ontevredenheid dan ook geen extra vernieuwingsmotivatie op, maar juist een afkeer van vernieuwingen. Men berust in de bestaande en schuift feitelijk op naar groep c.

c. De niet vernieuwingsgezinde docenten

Deze groep hanteert praktisch uitsluitend een traditioneel-formeel georiënteerde methode en is daar ook redelijk tevreden mee. Docenten uit deze groep geven sterk traditioneel-formeel georiënteerd taalonderwijs en ervaren geen noodzaak tot vakinhoudelijke vernieuwingen.

Het is aannemelijk dat de "voorzichtige, aarzelende vernieuwers" een grote groep vormt binnen het totaal aan moedertaaldocenten in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Op die groep zou het beoogde leerplanontwikkelingsproject zich moeten richten. Een keuze voor de problemen van de "gemiddelde" docent verhoogt de zeggingskracht van de projectresultaten en voorkomt het groter worden van de kloof tussen de voortrekkers van vernieuwingen en de voorzichtige, aarzelende vernieuwers. Door te kiezen voor de groep van voorzichtige, aarzelende vernieuwers worden de praktische moeilijkheden van alledag niet teveel weggeabstraheerd en wordt de herkenbaarheid voor het veld gewaarborgd.

2.2 Brede scholengemeenschappen

Naast de keuze voor een bepaald type docent kan bij de omschrijving van de doelgroep ook de arbeidsomgeving van zo'n individuele docent betrokken worden. Te denken is dan aan factoren als het team, de vaksectie en de school. Een en ander mag echter niet gaan betekenen dat deze nadere omschrijving als trechter gaat fungeren; voorop blijft staan dat het beoogde project gericht is op de voorzichtige, aarzelende vernieuwer. Wat betreft de keuze voor een type school zijn een aantal redenen aan te geven voor het werken op het gebied van brede scholengemeenschappen.

Brede scholengemeenschappen (avo/lbo) bevinden zich op het snijpunt van het oude en het nieuwe voortgezet onderwijs. De brugperiode vertoont kenmerken van integratie, terwijl in de

hogere leerjaren sprake is van gescheiden leerwegen. Brede scholengemeenschappen vormen daarom een goede voedingsbodem voor een effectief "tweesporigenbeleid" (zie paragraaf 1.2). Anders gezegd, er zou een spiegelcurriculum ontwikkeld moeten worden dat bruikbaar is voor zowel het huidige categoriale voortgezet onderwijs als voor het voortgezet basisonderwijs. In brede scholengemeenschappen bestaat in het algemeen een grote gevoeligheid voor belangrijke onderwijskundige problemen. Zo vraagt een grote heterogeniteit van de leerlingbevolking om een zorgvuldige planning en organisatie van communicatief taalonderwijs, opdat niet juist de zwakke leerlingen in allerlei taalgebruikssituaties van deelneming verstoken blijven. Anderzijds moet de grote heterogeniteit van de leerlingen, met name waar het gaat om allochtonen, niet alleen als probleem gekenmerkt worden, maar ook als een rijker bron voor allerlei vormen van communicatief taalonderwijs. Andere onderwijskundige problemen -naast die van heterogeniteit- zijn bijvoorbeeld de selectie en de clustering van vakken.

3. Betrokkenheid en betrokkenen.

3.1 Inleiding

Bij het ontwikkelen van een spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs zou gestreefd moeten worden naar een optimale betrokkenheid met de alledaagse problemen van zoveel mogelijk moedertaaldocenten. Dit kan onder meer worden gerealiseerd door het ontwikkelwerk te laten starten op de werkvloer van het onderwijs: schoolnabije leerplanontwikkeling. De beoogde spiegelfunctie van de te produceren documenten noodzaakt sowieso tot een nauwe aansluiting bij de alledaagse praktijk van het moedertaalonderwijs. In dit verband is het ook te overwegen om leerplanontwikkelaars zelf, binnen een beperkte lestaak, op een projectschool ervaringen te laten opdoen. Op basis van gedeelde ervaringen kan dan samen met docenten de lespraktijk worden beschreven en geëvalueerd.

Voorts kan de betrokkenheid van het project met de problemen van alledag in het moedertaalonderwijs worden geoptimaliseerd door verschillende relevante personen en instanties bij het ontwikkelwerk te betrekken, zoals docenten, scholen, de veldverenigingen, de onderwijsverzorging, opleidingen en onderzoekers. Hierbij dient de nadruk te liggen op het contact met docenten en scholen, zodat de meeste energie ook inderdaad gestoken wordt in de activiteiten op de werkvloer. Er mag in het contact met perifere personen en instanties -onderwijsverzorging, opleidingen en onderzoekers- niet teveel tijd gespendeerd worden aan de opbouw en organisatie van allerlei formele netwerken.

3.2 Docenten

Voor de kern van het ontwikkelwerk is het noodzakelijk om docenten (en hun leerlingen) bij het project te betrekken. Er zal dan met name gedacht moeten worden aan de groep van voorzichtige, aarzelende vernieuwers, zodat de doelgroep permanent in zicht blijft. De hoofdzakelijk traditioneel-formeel georiënteerde praktijk van deze docenten zou grondig beschreven, geanalyseerd en geëvalueerd moeten worden. Voorts zouden zij ook betrokken moeten worden bij het ontwikkelen en uitvoeren van communicatief georiënteerd taalonderwijs. Het extra werk dat hiermee gepaard gaat, zou gehonoreerd moeten worden in de vorm van taakuren.

3.3 Projectschool

Tegelijk met de docenten worden er vanzelfsprekend ook scholen bij het project betrokken. Om het project overzichtelijk en werkbaar te houden wordt gedacht aan een intensieve samenwerking met één, of hooguit twee scholen. De ontwikkelingen op de projectschool moeten zodanig beschreven worden dat er een instrument ontstaat waarmee leerkrachten op andere scholen hun praktijk kunnen analyseren c.q. veranderen. Met het oog op de doelgroep van brede scholengemeenschappen ligt het voor de hand een dergelijke school ook als ontwikkelwerkplaats te kiezen. Voorop moet staan dat de projectschool in voldoende mate herkenbaar is voor de rest van het veld, niet al overladen is met andere ontwikkelingsactiviteiten, gevoelig is voor de problemen die gepaard gaan met vernieuwing van het vak Nederlands en voldoende invloed kan uitoefenen op het beoogde proces van leerplanontwikkeling. Reeds bestaande samenwerkingsverbanden met opleidingen en begeleidingsinstituten strekken tot aanbeveling. Voor een mogelijke procedure bij de keuze van een projectschool kan worden verwezen naar Ten Brinke e.a. 1984. Te zijner tijd kan ook te rade worden gegaan bij de VALO-M voor een uitvoerig advies inzake de te kiezen school.

De uiteindelijke keuze voor een projectschool dient uiterst zorgvuldig te gebeuren. Wanneer in de voorbereidingsfase de centrale vragen van het project duidelijk zijn, kunnen gerichte criteria geformuleerd worden waaraan zo'n school moet voldoen.

3.4 Veldverenigingen

Met het oog op legitimering en publikaties zal nauw contact onderhouden moeten worden met de aanvragende veldverenigingen: de VON en de VLLT. Te denken is aan voortdurend overleg over de voortgang van het project met de besturen en andere groeperingen

van de verenigingen (bijvoorbeeld DCN). Bovendien zou optimaal gebruik gemaakt moeten worden van de verenigingsorganen: Moer, Interkom, Levende Talen, DCN-cahiers, Top-reeks.

3.5 Onderwijsverzorging

Om overlappingsen en dubbel werk te voorkomen is het zinvol om andere instellingen uit de onderwijsverzorging bij het project te betrekken. De Landelijke Pedagogische Centra kunnen een belangrijke informatiebron vormen voor onderwijskundige problemen in de eerste fase van het voorgezet onderwijs. Met name in het project Integratie Scholengemeenschappen wordt ervaring opgedaan met een tweejarige brugperiode.

3.6 Opleidingen

Met het oog op verschillende werkzaamheden zouden de opleidingen (NLO's) bij het project betrokken kunnen worden. Met name in de implementatiefase zou een positieve invloed van de initiële opleiding en de nascholing verwacht mogen worden. Opleiders zouden bijvoorbeeld ontwikkelde leerplandocumenten aan hun studenten kunnen voorleggen met de vraag of en hoe ze daar in hun (toekomstige) praktijk mee uit de voeten kunnen. Daartoe is het echter wel nodig dat al in een vroeg stadium nauw contact met de opleiders wordt onderhouden. Voorts zou nagegaan moeten worden in hoeverre de opleidingen als "denktanks" aan het project kunnen meewerken: ontwikkelen van lesmateriaal, maken van audiovisuele produkties, etc.

3.7 Onderzoek

Het ligt voor de hand dat onderzoekers op het gebied van het moedertaalonderwijs bij het project worden betrokken, eventueel via de VDN en/of publikaties in Spiegel. Contacten met onderzoekers zouden al in het begin van het project gelegd moeten worden. Het project zou gekoppeld kunnen worden aan ontwikkelingsonderzoek, dat wil zeggen aan onderzoek naar voorwaarden en effecten van de beoogde leerplanontwikkeling. Ook onderzoekers die zich bezighouden met de weerstanden tegen onderwijsvernieuwingen, zouden een rol kunnen spelen, met name in de voorbereidingsfase van het project.

4. Probleemstelling

4.1 Vakinhoudelijke problemen

De meest voor de hand liggende vraag die bij de ontwikkeling van een spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs beantwoord zal moeten worden, is vakinhoudelijk van aard en luidt: wat is

communicatief taalonderwijs eigenlijk? Deze vraag kan in twee aspecten uiteengelegd worden. Welke vakinhouden kunnen als communicatief taalonderwijs aangemerkt worden en wat is de samenhang tussen die vakinhouden?

Vakinhouden

In de paragraaf over de visie op (de didactiek van) het vak Nederlands is reeds een aantal vakinhouden genoemd, zoals taalbeschouwing, massalectuur, jeugdboeken, creatief en zakelijk schrijven, discussie, drama, etc. Een vakinhoud die in dit verband nog bijzondere aandacht behoeft is Nederlands als tweede taal. Een heroriëntatie van het vak op de maatschappelijke praktijk betekent immers ook dat er rekening gehouden moet worden met allochtone leerlingen. Het principe van communicatieve functionaliteit zal hoogst waarschijnlijk bij allochtonen een andere uitwerking moeten krijgen dan bij leerlingen die Nederlands als moedertaal hebben. In principe wordt het project zo breed mogelijk opgezet en komen alle onderdelen van het vak -in de traditionele terminologie: grammatica, literatuur en taalvaardigheid- in aanmerking voor beschrijving, analyse en verandering in de richting van communicatief taalonderwijs.

Samenhang

Het tweede aspect van de vakinhoudelijke vraagstelling betreft de samenhang tussen al die inhouden van het vak Nederlands. In paragraaf 1.3. is gewezen op het feit dat, veel meer dan in de traditioneel-formele oriëntatie, in de communicatieve oriëntatie op taalonderwijs er sprake is van een geïntegreerde aanpak. Taalvaardigheid krijgt daarbij een centrale plaats, terwijl tekstreceptie (literatuur) en reflectie op taalgebruik (grammatica) een soort dienende functie krijgen. Het beoogde leerplanontwikkelingsproject zou (exemplarisch) de samenhang tussen alle verschillende inhouden van communicatief taalonderwijs moeten aangeven. Het moet duidelijk worden waar een bepaalde vakinhoud thuishoort in het geheel van een driejarig curriculum, en waarom dat zo is. Op basis van die samenhang kunnen *leerlijnen* ontwikkeld worden die de docent houvast bieden bij het plannen van vakinhouden en leeractiviteiten. Pas wanneer die leerlijnen geëxpliciteerd zijn kan het fragmentarische beeld, dat zowel docenten als leerlingen hebben van communicatief taalonderwijs, gerepareerd worden. Pas dan ontstaat een volwaardig alternatief voor het traditioneel-formeel georiënteerde schoolboek.

4.2 Didactische en onderwijskundige problemen

Van een andere orde, maar daarom zeker niet minder belangrijk, zijn de vragen van didactische en onderwijskundige aard. Voordat

deze problemen kort worden aangeduid dient gewezen te worden op twee omstandigheden die het streven naar communicatief taalonderwijs in hoge mate belemmeren.

De bestaande schoolboeken bieden weinig hulp omdat ze hoofdzakelijk traditioneel-formeel zijn georiënteerd. En de handboeken voor de didactiek van het moedertaalonderwijs bieden, ondanks een redelijke mate van oriëntatie op praktisch taalonderwijs, ook te weinig houvast. Voor het lbo/mavo zijn ze te dik en te weinig gericht op de praktijk en voor het havo/vwo zijn ze ongeschikt wanneer het gaat om planning op lange termijn. Een docent met een volledige betrekking houdt doorgaans onvoldoende tijd over om op basis van ideeën over communicatief georiënteerd taalonderwijs zelf leerstof te ontwikkelen en zelf een jaarplanning te maken.

Ontoereikende hulp van de boeken en gebrek aan tijd weerhouden de voorzichtige, aarzelende vernieuwers ervan om de didactische en onderwijskundige problemen rondom communicatief taalonderwijs überhaupt aan te pakken; zij grijpen noodgedwongen terug op de traditionele taalmethode. Hieronder volgen enkele van die problemen.

Introductie

Onder de docenten die traditioneel-formeel taalonderwijs geven zijn er veel die wel anders willen, maar simpelweg niet weten hoe ze andere vormen van taalonderwijs c.q. communicatief taalonderwijs moeten introduceren.

Vaardigheden

Veel voorzichtige, aarzelende vernieuwers zijn onzeker over de vraag of zij wel in staat zijn communicatief taalonderwijs te realiseren. Er is met andere woorden onduidelijkheid over de vaardigheden waarover een op communicatief taalonderwijs georiënteerde docent moet beschikken. Er doen zich hierbij vragen voor als, hoe moet ik als leraar:

- mezelf opstellen (leider of begeleider);
- zinvolle vragen stellen;
- relevante communicatieve situaties insceneren;
- momenten van reflectie op taalgebruik organiseren;
- materiaal en werkvormen ontwikkelen en selecteren;
- lijn in de lessen brengen?

Planning

De twee laatstgenoemde leraarsvaardigheden kunnen beschouwd worden als een belangrijke op zichzelf staande problematiek. Het zijn een soort voorwaarden voor het zelfstandig ontwikkelen van een nieuw curriculum en verdienen dan ook bijzondere aandacht. Met behulp van de ontwikkelde documenten moeten de gebruikers allerlei planningsvragen te lijf kunnen gaan. Hoe breng je een duidelijke lijn aan in een les, een periode en een volledig

leerjaar, zodat er geen toevalsonderwijs wordt bedreven? Op welk moment moet een activiteit aangeboden worden die binnen een gekozen leerlijn past? En hoe is die planning van activiteiten te verantwoorden tegen de achtergrond van een leerpsychologisch, een vakdidactisch en een onderwijskundig kader?

Beoordeling

Hoe beoordeel je de produkten en prestaties van leerlingen? Bij die beoordeling kan niet alleen de ontwikkelde leerlijn als referentiepunt worden gehanteerd. Er moet ook rekening gehouden worden met de onvermijdelijke selectieve functie van het vigerende onderwijs.

Legitimering

Wanneer een docent eenmaal zelf overtuigd is van het nut van communicatief taalonderwijs, wanneer hij deze nieuwe oriëntatie op taalonderwijs voor zichzelf kan legitimeren, krijgt hij te maken met wellicht het meest nijpende probleem: hoe vertel ik het mijn leerlingen, hun ouders, mijn sectiegenoten, de overige collega's en de schoolleiding? Hoe overtuig je de leerlingen van de relevantie van de geplande vakinhouden en onderwijsleeractiviteiten?

5. Doelstelling en produkten

Gezien de hiervoor genoemde problemen is het wenselijk een *spiegelcurriculum* te ontwikkelen waarin inhoud, leerlijnen, introductie, planning, organisatie, evaluatie en legitimering van communicatief taalonderwijs zijn uitgewerkt. Bij het ontwikkelen van zo'n spiegelcurriculum dienen de alledaagse problemen van de voorzichtige, aarzelende vernieuwers als uitgangspunt genomen te worden. Zowel de traditionele praktijk als de (kleine) stappen in de richting van communicatief taalonderwijs zullen grondig beschreven geanalyseerd en geëvalueerd moeten worden. In deze beschrijving moet onder meer duidelijk worden wat nu het verschil is tussen traditioneel-formeel taalonderwijs en communicatief taalonderwijs, evenals de argumenten op basis waarvan keuzen worden gedaan.

Het beoogde spiegelcurriculum omvat dan in ieder geval een procesbeschrijving: de manier waarop projectdocenten en leerplanontwikkelaars vorm proberen te geven aan communicatief taalonderwijs, en een produktbeschrijving: het uiteindelijke resultaat van dit ontwikkelingswerk. Wat dat resultaat betreft kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een systematisch overzicht van vormen van praktisch taalonderwijs en de daarbij behorende leerlijnen, criteria voor het selecteren van lesmateriaal en voorbeelden van dergelijk materiaal.

Bij de planning van het ontwikkelwerk valt te denken aan een

vierjarige cyclus, te beginnen in een eerste klas. Elk jaar wordt er een volgende klas bij genomen waarop dan de nadruk valt, terwijl in het/de reeds doorlopen jaar/jaren de beschreven ervaringen opnieuw aan de praktijk getoetst kunnen worden. In het beoogde project is zodoende sprake van een geleidelijke ontwikkeling van communicatief taalonderwijs. Het vierde jaar kan tenslotte benut worden voor een algehele evaluatie van het ontwikkelde spiegelcurriculum.

Een op een dergelijke wijze ontwikkeld curriculum biedt voldoende garanties voor zaken als bruikbaarheid en herkenbaarheid. Voor andere leraren kan het daardoor als spiegel gaan dienen bij het op gang brengen van leerplanontwikkeling in hun eigen werksituatie. Met het spiegelcurriculum in de hand zou de potentiële gebruiker zonder al te veel rompslomp voor zichzelf moeten kunnen vaststellen:

- welke vakinhouden en onderwijsleeractiviteiten in zijn alledaagse lespraktijk vanuit de notie "communicatief taalonderwijs" als relevant te beschouwen zijn;
- welke inhouden en activiteiten daarmee in strijd zijn;
- welke inhouden en activiteiten in het perspectief van die notie neutraal zijn;
- welke relevante, alternatieve inhouden en activiteiten binnen de beperkte mogelijkheden van de alledaagse praktijk ook uitvoerbaar zijn, zonder te leiden tot "Feiertags"-onderwijs. Hierbij zou de nadruk moeten liggen op het werken zonder schoolboek maar met duidelijke leerlijnen, zodat die activiteiten door zowel docent als leerlingen niet als minderwaardig worden ervaren;
- op welke wijze vormen van communicatief taalonderwijs ingepland kunnen worden in de wekelijkse gang van drie of vier lesuren Nederlands gedurende een heel schooljaar. Het gaat daarbij om een voorbeeldcurriculum voor de eerste drie jaren van het voortgezet onderwijs.

6. Voorbereidingsfase

6.1 Inleiding

In het voorafgaande is reeds enkele malen gewezen op de wenselijkheid van een voorbereidingsfase. Aan de feitelijke ontwikkeling van een spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs zou een periode van studie vooraf moeten gaan, die betrekking heeft op de vakdidactische uitgangspunten, de reconstructieve benadering van leerplanontwikkeling en de keuze van een projectschool.

6.2 Vakdidactische uitgangspunten

In paragraaf 1.3. zijn tendensen aangegeven in de vakdidactische discussie van de afgelopen 20 jaar. De in die schets gebruikte kernbegrippen "traditioneel-formeel georiënteerd taalonderwijs" en "communicatief georiënteerd taalonderwijs" behoeven een nadere analyse. Het begrip "communicatief taalonderwijs" is gebruikt als een soort vergaarbak voor allerlei vernieuwingsaanzetten in het moedertaalonderwijs, die zich onderscheiden van traditioneel-formeel taalonderwijs. Maar wat communicatief taalonderwijs nu precies allemaal kan of mag omvatten is vooralsnog onduidelijk. De voorbereidingsfase zou een heldere omschrijving van deze begrippen moeten opleveren. Bij deze begripsuitsluiting zal ook, zoals in paragraaf 1.2 is opgemerkt, een visie op het onderwijs in het algemeen betrokken moeten worden. De opvattingen van de VLLT en de VON, neergelegd in beleidsstukken en artikelen, over het onderwijs in het algemeen en communicatief taalonderwijs in het bijzonder zouden bij die nadere definiëring zwaar moeten meetellen. Tegen de achtergrond van deze begripsuitsluiting zal ook de rol van schoolboeken in de bemiddeling tussen retoriek en praktijk nader geanalyseerd moeten worden.

6.3 Reconstructieve leerplanontwikkeling

In paragraaf 1.4 is gepleit voor een reconstructieve benadering van leerplanontwikkeling als antwoord op het verspreidingsprobleem. Het spiegelcurriculum is te beschouwen als het instrument waarmee die benadering wordt gerealiseerd. De rationale achter deze keuze is de alom ervaren weerstand tegen onderwijsvernieuwingen. In de voorbereidingsfase zou een inventarisatie gemaakt moeten worden van onderzoek naar deze vernieuwingsweerstand, en de eventuele remedies daartegen. In verband hiermee is een analyse van de potentiële gebruiker van het beoogde curriculum erg wenselijk. Immers, bij de docenten komt weerstand tegen vernieuwing het meest concreet aan de oppervlakte. De doelgroep van het project, in paragraaf 2.1 omschreven als de voorzichtige aarzelende vernieuwers, zou in die analyse nader gedefiniëerd moeten worden. Aan de hand van deze studie zouden dan criteria opgesteld moeten worden waaraan het spiegelcurriculum moet voldoen, opdat het ook in de praktijk van het moedertaalonderwijs weerklank vindt en niet als retoriek op de boekenplank blijft liggen. Hieraan gekoppeld kunnen vast voorbereidingen getroffen worden voor een effectenonderzoek, dat wil zeggen een onderzoek naar de overdraagbaarheid van het spiegelcurriculum.

6.4 Keuze van een projectschool

Als op basis van genoemde studies de zwaartepunten van het project in kaart zijn gebracht, zal er in de voorbereidingsfase een projectplan opgesteld kunnen worden en kunnen er contacten gelegd worden met de in paragraaf 3 genoemde personen en instanties. Met name de keuze van een projectschool (eventueel twee scholen) moet uiterst zorgvuldig geschieden. Met het oog op het te ontwikkelen communicatief taalonderwijs dient zo'n school te voldoen aan het criterium van "goede voedingsbodem". Met andere woorden, van de leerkrachten op die school wordt verwacht dat zij bereid en in staat zijn om actief aan het ontwikkelingswerk deel te nemen. Met het oog op een optimale verspreiding van de projectresultaten dient zo'n school te voldoen aan het criterium van "herkenbaarheid" voor het gehele onderwijsveld. Met andere woorden, het moet een doorsnee school zijn, die niet reeds ver voorop loopt met allerlei vernieuwende experimenten. Deze twee criteria staan in zekere zin op gespannen voet met elkaar. Reden te meer om van de keuze van een projectschool een serieuze zaak te maken.

Jan Franken

III Het spiegelrapport gespiegeld

Het spiegelcurriculum wil een praktische handleiding worden voor het onderwijs in communicatieve vaardigheden. HOE kom je tot werkelijke vernieuwingen, WAT verander je aan je taalonderwijs en HOE voer je dat veranderde onderwijs uit? De antwoorden krijgen een zo concreet mogelijke uitwerking tot en met het niveau van lesmateriaal. Die concreetheid hoeft het resultaat niet statisch te maken. Het produkt dient een allesomvattende aanzet te zijn tot vele en veelkleurige realisaties waarop weer verder te bouwen is.

Zo lees ik de intentie van het rapport. Aan de beschrijving kan ik soortgelijke vragen stellen, als het project aan het taalonderwijs wil stellen: wat schiet je ermee op? Hoe praktisch en hoe functioneel is het voornemen? En bescheidener: hoe concreet (en dus overtuigend) is de projectaanvraag? Mijn bijdrage bevat twee delen. Het eerste gaat in op de context die mede het succes van het project bepaalt, zonder dat het project er zelf invloed op kan uitoefenen. De omstandigheden beperken de mogelijkheden van het project in die mate dat men mag vrezen dat niet de oorzaken maar alleen de symptomen van de te bestrijden problematiek aangepakt kunnen worden. De tweede paragraaf bespreekt de sterke en zwakke kanten van het rapport dat zich

enerzijds zonder arrogantie en zonder vakjargon, kwetsbaar opstelt, maar dat anderzijds geestdrift mist. Pluspunten zijn de integratieve doelstelling van het project, de keus voor functioneel taalonderwijs en voor het object "voertaal". Minpunten zijn in mijn ogen de te globaal beschreven didactische uitgangspunten, het gebrek aan concreetheid voor de buitenstaanders die de projectaanvraag moeten beoordelen en de vele, noodzakelijk geachte vooronderzoeken (onderzekerheid?).

1. Onder een kwaad gesternte

Voor vernieuwing in onderwijs zijn twee factoren nodig: de visie als kracht van binnenuit, en een -vooral economische- voedingsbodem. Zo dateert de opzet van het Jenaplan uit de twintiger jaren maar kon het plan buiten de laboratoriumsituatie pas onder de voorwaarden van de na-zestiger jaren het onderwijs beïnvloeden.

Ideeën over werkelijk functioneel taalonderwijs en communicatief onderwijs zijn ook niet nieuw. Is in 1987 (anders dan in 1984) de tijd er rijp voor? De algemene twijfel aan de functionaliteit van schoolse bezigheden en schoolse opleidingen hoort eerder bij ons klimaat dan dat het een signaal is. Tegelijkertijd lijkt men immers maar één richting uit te gaan: verdere verschooling en verkokering. Toch moet men dit geluid niet onderschatten. Ouders zullen uit zelfrespect het door hen genoten onderwijs niet gauw verloochoenen en in de concurrentieslag om leerlingen bestendiging van de 19de eeuwse vormen afdwingen. Toetsbaarheid en tastbare resultaten lijken houvast te bieden. Maar dat houvast kent een ernstige beperking van cognitieve en emotionele ontplooiingsmogelijkheden.

Ook uit de hoeken waar men een zekere deskundigheid mag verwachten, komen negatieve ontwikkelingen. Ik noem er enkele.

- De evaluatieve onderzoeken naar functionele taalbeheersing werken eraan mee dat taalvaardigheden teruggebracht worden tot slechts dat wat simpel meetbaar is.
- De lerarenopleidingen tweede graad gaan tegen de internationale ontwikkelingen in, terug naar de eenvakkigheid. Een keus die voert naar verdinglijking binnen de oude paradigmata taalbeheersing, letterkunde en taalkunde, en die wegleidt van de didactische syntagmata. Als gevolg zal ook het voortgezet onderwijs de vaardigheden geïsoleerd aanbieden en als objecten behandelen.
- De lessentabel biedt met 3 of 4 uur landstaal per week de helft van de mogelijkheden die men in andere West-Europese landen heeft.
- Verder zijn er de materiële randvoorwaarden, zoals de groepsgrootte en het aantal uren per leraar. Een leraar die zijn leerlingen eens per maand een opstel wil laten maken en aan elk produkt serieus aandacht besteedt, brengt zichzelf in

een inrichting maar leert niemand schrijven. Om ambachtelijkheid te verinnerlijken, moet een leerling minstens wekelijks presteren. Onder de huidige omstandigheden blijft een leraar niets anders over dan wat examentraining en verdringing van andere wensen op dit gebied.

Ook de veldverenigingen die dit project aanvragen, bekennen dat het hen "ontbrak (...) aan motivatie en mogelijkheden voor verdere activiteiten". Door vermoeidheid en externe spanningen kan de leraar vaak niet anders dan terugvallen op primitiever gedrag, een regressie in didacticis.

Tenslotte, het rapport wekt de indruk dat men de vernieuwingsgezinde leraar slechts de weg hoeft te wijzen om tot vernieuwing te komen. Daarmee wordt een algemene menselijke factor vergeten. Projectpraktijk leert dat leraren die rationeel overtuigd zijn dat een bepaalde aanpak beter en meer verantwoord is, en voor wie bovendien die vernieuwingspraktijk tot op lesniveau uitgewerkt is, nog een -emotioneel- probleem ontmoeten. "De ziel komt te paard na" (om met Mulisch te spreken). Alleen tijd en een voortdurende gezamenlijke ondersteuning en reflectie kunnen ervoor zorgen dat de keus voor gedragsverandering ook daadwerkelijk leidt tot een minder centraliserende, dat is minder belemmerende, rol van de leraar. Deze sombere schets neemt niet weg dat ik er voorstander van ben om de doelstellingen van het project ook onder dit gesternte na te streven. Wel moeten we waken voor niet al te overspannen verwachtingen. Het project heeft de omstandigheden niet mee en zal daarom uit eigen kracht moeten kunnen kiemen. Het project moet metterdaad bewijzen dat de geïntegreerde aanpak niet meer werk is dan de traditionele, en dat functionaliteit aantoonbaar betere resultaten geeft dan vormgerichte training. Met andere woorden het curriculum moet zelf ook functioneel zijn, in de betekenis van: onmiddellijk herkenbaar en motiverend.

2. Een te voorzichtige, aarzelende projectaanvraag

Het project richt zich op aarzelende vernieuwers. Dat zijn docenten die weet hebben van communicatief onderwijs en dit te hooi en te gras ook in praktijk brengen. Een overmaat aan traditionele drill stelt daarnaast de schoolse helft van hun geweten gerust. Het rapport gaat ervan uit dat deze leraren wel volgens nieuwe didactische inzichten willen werken, maar daartoe niet in staat zijn. Daarmee veronderstelt het rapport een hoge motivatie, gebaseerd op een ontevreden gevoel en een grote mate van gretigheid ("er alles aan doen", 2.1.b). Ik betwijfel of dit een juist uitgangspunt is. Het is goed mogelijk dat deze docenten, bewust van de heterogene aanleg van hun leerlingen, die twee totaal verschillende leerwegen ook willen bewandelen.

Weliswaar onderschrijven zulke leraren verbaal vernieuwingstendenties (1), maar dat ligt mijns inziens aan het feit dat onderzoekers/deskundigen de vragen stellen. Elke neerlandicus weet dat zijn of haar leerlingen "lezen" als hun grootste hobby opgeven. Bij aardrijkskunde is dat "reizen". Men wil iedereen graag moeiteloos een plezier doen.

Gewetensnood heeft geen lang leven. De overlevingsbehoefte helpt de leraar van het conflict af met de gedachte dat in een reële overmachtssituatie, alles wat geleerd wordt, meegenomen is. Feitelijk is het een schijnconflict, want er is (nog) geen alternatief voor traditioneel taalonderwijs. De losse voorbeelden van vernieuwingsdidactiek zijn noch voldoende naar de praktijk vertaald, noch in een samenhangend perspectief gebracht. Bij de even weinig systematische weg van traditioneel vormonderwijs heb je tenminste een boek (2). Zekerheid of deze groep wel uit overtuigde leraren bestaat, is belangrijk als men implementatie nastreeft via een curriculaire spiegel-voor-de-eigen-praktijk, en wanneer men projectscholen als draagmoeders gaat kiezen. De beperkte en weinig representatieve referentiegroepjes bij de voorstadia van deze nota (3) stemmen tot wantrouwen.

De integratie van didactische inzichten -gefocusst op in samenhang gebrachte taalvaardigheden en taalleermomenten- wordt de basis van het project. Voorlopig wordt voor dat geïntegreerd vernieuwd taalonderwijs de verzamelnaam "communicatief" taalonderwijs gebruikt (lees: taalonderwijs als, in en over communicatie). Communicatie is dan niet op te vatten als aspect naast de conceptualiserende functie (al valt die term in 2.1.a) en de evocatieve functie van taal. Bedoeld is een conglomeraat van vernieuwingsvoorstellen voor Nederlands: inhouden als jeugdliteratuur en massamedia, invalshoeken als creatief schrijven, nieuwe benaderingen als in dramatische werkvormen en in het schrijfprocesonderwijs.

Daarnaast gaat het rapport uit van bepaalde pedagogische principes (zoals de autonomie van de leerling) en algemeen didactische principes (onder andere heterogeniteit in de klas). Mijns inziens was het beter geweest om de vakdidactische vernieuwing centraal te stellen. Dat had de projectaanvraag minder belast en dat zou de projectvoortgang meer vaart kunnen geven. Vanuit de vakdidactiek komt men natuurnoodwendig voor (dezelfde) pedagogische keuzes en bij dezelfde algemeen didactische consequenties. Met de status van uitgangspunt lopen de dogma's (4) het project voor de voeten. Dit te meer omdat de visieparagrafen niet kiezen, maar conflictuerende visies beschrijven.

Ook in een ander opzicht heeft de nota meer aandacht voor de invoeringsstrategie dan voor het project zelf. De nota spreekt

namelijk niet over de leerlingen (5). Uiteindelijk zullen de 12 tot 16-jarigen de doelgroep vormen en niet hun leraren. De leerlingen zijn het meest gebaat bij taal leren gebruiken in onderling verbonden talige interacties. Het onopgeloste probleem van fragmentarisch, onvolledig en onevenwichtig moedertaalonderwijs komt op hun hoofd neer. Nog steeds moeten zij de transfer naar de buitenschoolse werkelijkheid en de integratie tot stand brengen.

Als je verder ziet hoe toch de twee andere projectalternatieven (inductief onderwijs en voorwaarden voor leerplanontwikkeling) meegenomen zijn, mag je vrezen dat wellicht ook de leraren verdrongen worden door de onbedoelde (?) doelgroep van ontwikkelaars en onderzoekers.

Impliciet maakt het rapport overigens wel een keuze: voor functioneel taalonderwijs. Die keus is niet beargumenteerd. Dat hoeft ook niet. Je kunt moeilijk alleen voor Kees (6) oude discussies keer op keer herhalen. Met de vele publikaties over moedertaal didactiek, buitenlandse literatuur daarover en onderzoek, mag men de notie bekend veronderstellen en de noodzaak evident achten. De zinnigheid ervan is nog wat anders dan de uitwerking van de notie "functioneel taalonderwijs" in de dagelijkse praktijk. Dat wordt de taak voor dit project.

Terecht vermijdt het rapport de term "moedertaalonderwijs". Uitdrukkelijk gaat het ook om Nederlands voor leerlingen uit andere culturen. Nederlands als voertaal doet tevens de leerlingen recht met een dialect als moedertaal. Deze oriëntatie is realistisch, leerwinstbelovend en socialiserend. De optie zal zeker gevolgen hebben voor de aanpak: ervarend, beschrijvend en vergelijkend in plaats van voorschrijvend onderwijs, dat door zijn aard steeds verzeilt in gemier over splinters en ondeugdelijke balken veronachtzaamt.

Deze leerplanontwikkelingsopzet staat bol van het onderzoek. Niet zozeer onderzoek naar de uitwerking van vernieuwingspogingen in de praktijk, maar preliminair onderzoek (naar methodes, naar ideeën, naar ongewenste tradities, naar vernieuwingsweerstand, naar wat al niet?). Het ideale curriculum en de ideale strategie worden niet vooraf gevonden maar in de praktijk. De contouren van het produkt hadden van mij al in dit rapport mogen staan, om in de projectschool geverifieerd, gefalsifieerd en bijgesteld te worden. Dan pas wordt het project herkenbaar voor het veld. Er zijn al zoveel voorbeelden (het geslaagde Wiscobas, het afgebroken WEI-project voor scheikunde, het dito Paulusproject voor integratie van Nederlands en andere vakken). Er is op dit gebied al zoveel gedaan dat als voorwerk te gebruiken is, ook door het SCO, dat een nieuwe aanloop te veel van het goede is. Hierboven heb ik mijn vrees al geuit dat we de twee andere projectalternatieven

nog niet kwijt zijn. Toch moet het een project worden van leraren met leerlingen, ondersteund door extraneï. Het project verdient kans van slagen en kans op afronding. Daarvoor moet het snel de school in. Abstraherend onderzoek is noodzakelijk, maar niet in het luchtledige vooraf. Wel ter kadering, toetsing en veralgemening van concrete praktijkervaringen. Het kernprobleem (functioneel taalonderwijs) is duidelijk. Niemand zit op een krijgssdans vooraf te wachten. De centrale vragen hadden al hier in de nota geformuleerd moeten worden en niet in een voorbereidingsfase en onderzoeksfase die niet school-nabij en leerling-nabij zijn. Enige doortastendheid kan geen kwaad.

Wanneer men voorkomt dat het project verdrinkt door aanklevend onderzoek, kan het project breder opgezet worden. Het moet meer bieden dan een exemplarische presentatie van samenhangen (§ 4.1). Ook in kwalitatief opzicht zijn illustraties niet genoeg. Er zal een surplus moeten komen aan materiaal, leerlijnen en alternatieven. Het moet een enorme spiegel zijn, wil elke neerlandicus al zijn werk erin en erop kunnen reflecteren.

Wellicht hangt met het voorafgaande samen dat het rapport nog teveel vanuit de onderdelen van het vak denkt. Die onderdelen moeten in samenhang gebracht worden. Zo maakt men zich bijvoorbeeld zorgen over de plaatsing van de vak"inhouden" in het driejarige leerplan. Die bottom up gedachte komt ook naar voren in hoofdstuk 5. De opzet gaat van de delen naar het geheel (dat meer is dan de som). Oude en nieuwe leerplanonderdelen worden opgekrikt en daarna in een systematisch verband gebracht. Het lijkt beter om uit te gaan van de eenheid van communicatie en de centrale plaats van taalvaardigheid. Daarbinnen kunnen dan relevante elementen ontwikkeld en opgenomen worden, terwijl lege plekken vanuit het totaalconcept, naar analogie in te vullen zijn.

Natuurlijk besef ik dat innovatie bij het oude begint en stap voor stap moet plaatsvinden. Toch komt ook hier de vraag op of de ontwikkelingslijn van het project en de strategische volgorde bij het experiment en bij de invoering identiek moeten zijn. Hoofdstuk 6 spreekt van een reconstructieve benadering. Wat was er zo goed dat er ge-re-construeerd kan worden? In ieder geval mogen de reparatiewerkzaamheden geen pleisterwerk zijn, maar moeten we een ombouw beogen naar het model van werkelijke communicatie.

IV Gauw beginnen

1. De inhoud

Ja, doen. Het wordt tijd dat er weer eens wat gebeurt op het gebied van ons vak in het voortgezet onderwijs, en ja, de onderbouw is zeker dringend aan de beurt. Communicatief functioneel taalonderwijs? Uitstekend. Vooral als dat betekent dat de docenten die zich eraan gaan spiegelen, die vreselijke boeken niet meer hoeven te gebruiken: die systeemscheidingbevorderende methodes, waarvan geen kind weet wat ze met de taalfuncties van alledag te maken hebben en die, over en weer bij elkaar leentjebuurt spelend, de trend alsmaar verkeerd blijven volgen.

Ik vind deze aanvraag dus zeker wenselijk en zeer belangrijk. Wel zou ik graag het accent op mondelinge taalvaardigheid gelegd willen zien.

Natuurlijk hangen alle taalvaardigheden met elkaar samen en ik bedoel dan ook niet dat men de aandacht alleen op spreken en luisteren zou moeten richten. Maar ik vrees dat de nadruk overwegend op de schriftelijke taalvaardigheden komt te liggen; op schrijven, omdat kritiek van buitenstaanders juist altijd weer op schrijfprodukten gericht is en het een belangrijk onderdeel van het examen is; en op lezen, want ook dat is een onderdeel van het eindexamen en die vreselijke teksten met vragen krijgen we de lespraktijk niet uit als we geen alternatief bieden.

Schrijven en lezen krijgen juist bij de doorsneedocent altijd al meer aandacht, omdat ze minder problemen opleveren dan de mondelinge taalvaardigheden (behalve natuurlijk de volstrekt zinloze eenmalige spreekbeurten). Minder problemen, denk ik, omdat de docenten er zich veilig bij voelen. Bij lezen is de stof van tevoren bekend en komen ze niet voor te grote verrassingen te staan; en bij schrijfprodukten kunnen ze rustig thuis nadenken wat er anders moet en hoe dat de leerlingen te leren.

Maar spreekonderwijs kost veel tijd en stelt de docent voor onderwachte problemen. Bovendien is het op het examen het minst belangrijk en het wordt de leraren niet verweten als ex-leerlingen in de maatschappij hun mond niet open durven te doen (want dat valt niemand op); als mensen hun mening stuntelig onder woorden brengen wordt dat tot nu toe niet aan het onderwijs geweten maar aan zoiets als onze volksaard.

Waarom pleit ik dan toch voor extra aandacht aan discussie-onderwijs en goed functioneel onderwijs in spreken in/voor/en namens de groep? Omdat het het enige onderdeel van ons vak is waarvoor een groep nodig is en dat dus het best op

school geleerd kan worden. Alle andere onderdelen kunnen leerlingen eventueel (later) nog wel individueel leren als ze er behoefte aan hebben. Maar spreken leren en leren durven is veel lastiger te organiseren.

Nog een emancipatorisch argument zou kunnen zijn dat vrouwen er meer moeite mee hebben dan mannen. Althans, dat verneem ik vaak.

Het lijkt of ik luisteronderwijs minder belangrijk vind en dat is niet zo. Maar over het algemeen hebben slechte luisteraars zelf niet zo'n last van hun handicap en hun gebrek valt niet zo op. Dus wil ik de aandacht vooral op spreken richten en luisteren daar zoveel mogelijk mee integreren.

Dit moest me even van het hart. Ik bedoel er dus niet mee te zeggen dat de aanvraag alleen op mondelinge taalvaardigheid betrekking moet hebben, maar wel dat dat aspect bijzondere aandacht verdient. En ik herinner me uit mijn eigen lespraktijk hoe vanzelf spreken als ingang kan dienen en voorbeelden kan leveren voor schrijven en tekstbegrip. Dus.

2. De aanpak

Tot zover over de inhoud van het spiegelcurriculum. Nu wat commentaar op de aanpak.

Eén sectie - dat is een beetje weinig. Stel dat ze toch niet zo'n navolgenswaardige spiegel oplevert? Is twee of drie dan niet veiliger? Ook omdat leraren graag (en terecht) van elkaar leren en juist invloeden van buiten de eigen sectie verfrissend kunnen zijn.

Een brede scholengemeenschap met lbo en vwo. Niet zo doorsnee voor de doorsnee-leraar. Ook daarom al pleit ik voor meer dan één sectie.

De begeleider gaat zelf ook lesgeven op de school. Prima idee om de geloofwaardigheid en het realiteitsgehalte te bevorderen. Maar als de begeleider al een tijdje alleen in de verzorgingsstructuur zat, zal het niet meevallen. Ik spreek uit eigen ervaring.

Ik suggereer dan ook een opzet waarbij er drie secties zijn en drie lesgevende begeleiders die weer samen kunnen overleggen. Of, als er maar één begeleider in één sectie zou zijn, dan moet die zeker een praatpaal hebben (het woord supervisor durf ik sinds Siegers en Griffioen niet meer te gebruiken). En dan graag direct veel andere leraren erbij betrekken, bijvoorbeeld door middel van een krantje waarin het veld gevraagd wordt mee te denken en suggesties te geven. Misschien is het voor de spiegelsectie onveilig als hun geploeter zo snel naar buiten wordt gebracht? Ook dat is minder erg als er drie secties bij betrokken zijn. Maar in elk geval verwacht ik gezonde ideeën uit

het veld en zou ik het doodjammer vinden als men probeerde alles van de grond af opnieuw op te bouwen. Er zijn toch zeker scholen waar heel goede dingen gebeuren!

3. Nog enkele losse opmerkingen

- Ik hoop dat er niet teveel tijd zal worden besteed aan navelstaren op het mensbeeld en uitzuivering van het begrip communicatief taalonderwijs voordat het werken met een sectie start. Dat kan beter samen met de praktijkmensen gebeuren, lijkt me.
- Wat de typologie van de docenten betreft: ik vraag me wel eens af waarom een boek als Opbouw zoveel succes heeft gehad en of dat te maken heeft met de cognitieve stijl van de leraren.
- Analyse van weerstanden tegen onderwijsvernieuwing. Is daar dan nog nooit onderzoek naar gedaan? Ik zou wel weten welke medewerkers van mijn instituut ik daarover zou raadplegen. Louis Galesloot, onder andere.

4. Tenslotte

Ik zie dat mij gevraagd is te reageren vanuit mijn werksituatie, dus als opleider van leraren. Dus: hebben mijn studenten er wat aan als er een spiegelcurriculum zou zijn en hoe zie ik ons aandeel erin?

Zeker hebben schoolpracticanten behoefte aan een model. Het is vaak zo, dat wel de bereidheid tot functioneel taalonderwijs bestaat, maar dat een stage bij traditionele leraren de studenten weer terugwerpt op de praktijk van hun eigen schooltijd. Graag een spiegel dus, hoe eerder hoe liever. En het lijkt me bijzonder gewenst de opleidende instellingen van begin af aan te laten meedenken, niet alleen omdat daar veel know how zit, maar ook om al direct invloed op de opleiding van toekomstige leraren uit te oefenen en om de studenten als mede-ontwikkelaars en onderzoekers in te schakelen. Ook daartoe zou een regelmatig verschijnende periodiek een rol kunnen spelen. Een naam voor dit krantje kan ik maar niet bedenken.

V Spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs; over holle, bolle en gewone spiegels

1. Inleiding

Van de redactie van *Spiegel* bereikte ons het verzoek commentaar te geven op een aanvraag aan de SLO afkomstig van het Sectie Bestuur Nederlands van Levende Talen, de VON en de VDN, het zogenaamde *Spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs*, bedoeld als een aanvraag voor een leerplanontwikkelingsproject voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Dit verzoek ging vergezeld van de vraag te reageren vanuit onze werksituatie. Wij willen aan dat verzoek voldoen en gaan na welke spiegel dit leerplanontwikkelingsproject docenten zal gaan voorhouden. We hanteren onze functie als toetsconstructeurs als uitgangspunt voor het te leveren commentaar, maar niet als beperking; onze opstelling is wat ruimer.

Het werkterrein waarop we ons bewegen, is hoofdzakelijk gericht op het construeren van instrumenten die tot doel hebben te beoordelen of leerlingen de door het onderwijs beoogde doelen bereikt hebben: controle van de voortgang, het bereikte niveau en het behalen van de gewenste eindtermen ten aanzien van een bepaald vak(onderdeel). De constructie van die instrumenten dwingt ons voortdurend stil te staan bij wat er van de leerlingen verwacht mag/moet worden en op welke wijze gemeten kan worden of en in hoeverre aan die verwachtingen voldaan is. Het construeren van beoordelingsinstrumenten gaat hand in hand met -sterker zelfs- kan niet zonder een gedegen oriëntatie op, of formulering van de beoogde onderwijsdoelen.

In het eerste hoofdstuk van de projectaanvraag worden in vier paragrafen visies geschetst op: onderwijs, (ontwikkelingen in) het onderwijssysteem, (de didactiek van) het vak Nederlands en leerplanontwikkeling; dit alles onder de overkoepelende titel "Inhoudelijke uitgangspunten". Naar ons oordeel gaat het in deze vier paragrafen om meer dan een strikt zakelijke formulering van de uitgangspunten. De geformuleerde visies monden -al dan niet onderstreept- uit in intentieverklaringen en in algemeen geformuleerde taakstellingen voor het leerplanontwikkelingsproject. De lezers van de projectaanvraag kunnen daaruit gemakkelijk opmaken wat de opstellers van de projectaanvraag belangrijk vinden. Ook wij hebben daarvan kennis genomen, maar we zullen in ons commentaar niet ingaan op deze visies (intenties). We willen wel nog nadrukkelijk opmerken dat we het streven naar een leerplan voor het schoolvak Nederlands dat geënt is op een (functioneel-)communicatieve benadering, van harte steunen.

In ons commentaar zullen we ons uitsluitend richten op de

kwaliteit van de projectaanvraag. Daarbij hebben we ons terdege rekenschap gegeven van het feit dat een projectaanvraag niet hetzelfde is als een projectplan of projectvoorstel. Echter, ook als we dit in onze overwegingen betrekken, kunnen we niet anders dan tot de conclusie komen dat deze projectaanvraag de "toets der kritiek" niet kan doorstaan. We zullen hieronder aannemelijk maken waarom we tot die conclusie gekomen zijn.

2. De aanvraag nader bekeken

Volgens de projectaanvraag valt de ontwikkeling van het spiegelcurriculum uiteen in twee fasen. Een (eerste) voorbereidingsfase, waarin volgens hoofdstuk 6 drie kwesties aan de orde moeten komen:

1. de afbakening van het begrip communicatief taalonderwijs;
2. een inventarisatie van onderzoek naar vernieuwingsweerstand en de eventuele remedies daartegen, met daaraan gekoppeld voorbereidingen voor een effectenonderzoek;
3. keuze van de projectschool.

Uit paragraaf 3.1 begrijpen we dat ook bekeken moet worden of de vernieuwing die de schoolboeken voor het vak Nederlands de laatste jaren hebben doorgemaakt, ook wezenlijk de vakdidactische discussies uit die tijd weerspiegelen en dat daarnaast gekeken moet worden naar de verspreidingscijfers van de taalmethodes. Wat de laatste activiteit betreft merken we op dat het CITO hierover al sinds 1977 regelmatig publiceert. Het is wellicht de moeite waard van deze publikaties kennis te nemen. De (tweede) ontwikkelingsfase moet een proces- en een produktbeschrijving opleveren. De procesbeschrijving gaat bestaan uit de beschrijving van de manier waarop projectdocenten en leerplanontwikkelaars vorm proberen te geven aan communicatief taalonderwijs. De produktbeschrijving wordt een systematisch overzicht van vormen van praktisch taalonderwijs en de daarbij behorende leerlijnen, criteria voor de selectie van lesmateriaal en voorbeelden van dergelijk materiaal.

Het verbaast ons dat de voorbereidingsfase naadloos aan de ontwikkelingsfase gekoppeld is. De uitvoering van de tweede is immers afhankelijk van het in de eerste bereikte. De opstellers spreken zelf over "eventuele" remedies voor de weerstand tegen onderwijsvernieuwingen, maar doen geen uitspraak over wat er moet gebeuren als deze remedies eenvoudigweg niet blijken te bestaan. Bovendien is het nog maar de vraag of het wel mogelijk zal blijken het begrip "communicatief taalonderwijs" zodanig te zuiveren en te verhelderen dat daarover enige communis opinio bereikt kan worden. Het lijkt daarom verstandiger eerst een voorstudie aan te vragen en op basis daarvan eventueel een uitvoeringsproject. Daarmee zou dan tevens tegemoet kunnen worden gekomen aan enkele nog te noemen bezwaren tegen deze aanvraag.

Onze bezwaren tegen de uitvoeringsfase hebben betrekking op vier aspecten ervan. Daarbij gaan we ook in op het bij de voorbereidingsfase genoemde effectenonderzoek.

1. In het voorstel is in het geheel geen rekening gehouden met de recente ontwikkelingen in het politieke denken over de beginfase van het voortgezet onderwijs. Het WRR-rapport over de basisvorming in het onderwijs en het daarop gebaseerde wetsvoorstel worden zelfs niet genoemd. Toch lijkt een en ander ons van wezenlijk belang voor de relevantie van het te ontwikkelen spiegelcurriculum. Waarom immers iets ontwikkelen waarvan de bruikbaarheid over een aantal jaren op zijn minst dubieus is. In de aanvraag komt echter niet aan de orde in hoeverre rekening gehouden gaat worden met de ontwikkeling van eindtermen, in hoeverre in het spiegelcurriculum twee niveaus van beheersing zullen worden nagestreefd of in hoeverre rekening gehouden gaat worden met het idee van langzame en snelle leerlingen, als het gaat om het bereiken van gestelde doelen. En dit zijn toch allemaal zaken die in dit kader van belang zijn.

De aanvraag heeft betrekking op het ontwikkelen van "een voorbeeldcurriculum voor de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs", waarin wordt neergelegd "op welke wijze vormen van communicatief taalonderwijs ingepland kunnen worden in de wekelijkse gang van drie of vier lessen Nederlands gedurende een heel schooljaar" (p. 13). Straks, over een luttel aantal jaren, hebben we echter te maken met leerlingen die in twee, drie, vier of vijf jaren het hoogste of het laagste niveau in het vak Nederlands behalen, of niet. Het voorgestelde curriculum heeft slechts zin als het al deze mogelijkheden weerspiegelt.

2. Het voorstel is nogal vaag. Zo wordt er slechts in heel algemene termen gesproken over taalonderwijs, leerlijnen en lesmateriaal, maar begrippen als "leerdoelen" en "eindtermen" komen in het geheel niet voor. En het lijkt ons dat nu juist hierbij nog veel werk te doen is. Algemene ideeën over hoe het onderwijs in het Nederlands gegeven moet worden, hebben we in grote hoeveelheid, maar een nauwkeurige beschrijving van wat een leerling in de beginfase van het voortgezet onderwijs precies moet bereiken, ontbreekt ten ene male. Hierin moet de ontwikkeling van eindtermen op twee niveaus in het kader van de nieuwe wet gaan voorzien. Het is onverstandig in een curriculum dat op de drempel van de invoering van die wet ontwikkeld wordt, daar geen rekening mee te houden. Bovendien heeft vanuit onze optiek een curriculum alleen maar zin, als daarin precies beschreven staat welke doelen een leerling in de loop van de jaren bereiken moet, wat de tussenliggende stappen zijn, wat het verschil is tussen het hoogste en het laagste niveau en wat van beide de eindtermen zijn.

3. Er wordt in het voorstel nauwelijks aandacht geschonken aan toetsing en evaluatie. Wat het eerste betreft is dat niet zo verwonderlijk, daar de begrippen "leerdoelen" en "eindtermen" immers geheel ontbreken. Toetsing is nu eenmaal het controleren of een leerling de gestelde doelen bereikt heeft. En wat moeten leerlingen nu bereiken in een curriculum dat gebaseerd is op het spiegelcurriculum?

Ook aan evaluatie wordt weinig aandacht geschonken. Ze wordt genoemd, dat wel, maar er wordt niet ingegaan op de vragen die een dergelijke evaluatie zou moeten oplossen en welke consequenties aan de mogelijke antwoorden gekoppeld zullen worden. Naar onze mening moet een nieuw te ontwikkelen curriculum zowel formatief als summatief geëvalueerd worden. Daarbij zal in ieder geval bekeken moeten worden:

1. of de erin nagestreefde doelen de moeite waard zijn;
 2. of leerlingen met behulp van dat curriculum die doelen kunnen bereiken;
 3. of dat curriculum daarbij beter "werkt" dan de reeds bestaande en
 4. of de inspanning van het invoeren van het curriculum opweegt tegen de baten ervan. Op ieder van die vragen zijn verschillende antwoorden mogelijk en er moet van tevoren beslist worden bij welke antwoorden en combinaties van antwoorden het de moeite waard is door te gaan met de ontwikkeling en/of de implementatie van dat curriculum.
4. Tenslotte een aantal opmerkingen over de te leveren produkten. Het is ons niet duidelijk wat de precieze relatie is tussen de procesbeschrijving en implementatie, die strategieën en middelen bevat voor de invoering van een curriculum. Iets anders gezegd, als de mening bestaat bij de indieners van de aanvraag dat het voor implementatie van een dergelijk curriculum volstaat een beschrijving aan te bieden van hoe projectdocenten en leerplanontwikkelaars tijdens het ontwikkelen ervan vorm probeerden te geven aan communicatief taalonderwijs, dan staan we daar op zijn minst zeer sceptisch tegenover.

Verder lijkt ons de term produktbeschrijving voor het spiegelcurriculum zelf wat ongelukkig. In hoeverre is die produktbeschrijving nu ook werkelijk een produkt. Of is het de bedoeling dat een docent aan de hand van de produktbeschrijving zijn eigen produkt maakt? Als dat zo zou zijn is er natuurlijk geen sprake meer van implementatie en is dat probleem in ieder geval de wereld uit.

Tenslotte, het zou misschien wel de moeite waard zijn eens te kijken hoe in de zeer recente methode *Talent* vorm is gegeven aan het communicatief en taalbeschouwelijk onderwijzen van het vak Nederlands, evenals aan de implementatie daarvan. Misschien zouden de voorstellers van het *Spiegelcurriculum* wel tot de

ontdekking komen dat veel van wat zij zich vakinhoudelijk voorstellen, daar reeds in aanwezig is.

3. Conclusies

Gezien de bovenstaande tekortkomingen van de projectaanvraag kunnen wij niet enthousiast zijn, niet omdat we twijfels zouden hebben over de intenties van de opstellers van de aanvraag, maar juist omdat het alleen maar intenties zijn. Het ook in de aanvraag genoemde onderzoek van Kroon (1985) naar de vernieuwingen in het moedertaalonderwijs in de laatste twee decennia heeft ons geleerd dat we ons niet moeten verkijken op de vooruitgang die in de scholen geboekt is. Maar naar ons oordeel zijn de bevindingen uit dit onderzoek tevens de bevestiging van het onvermogen van vakwetenschappers en vakdidactici om een functioneel-communicatieve benadering van het taalonderwijs zodanig te vertalen naar de onderwijspraktijk, dat vernieuwingsgezinde docenten houvast krijgen, dat ze niet het gevoel hebben stuurlaars, structuurloos en oncontroleerbaar bezig te zijn.

Het lijkt erop, dat met deze projectaanvraag een serieuze poging is gedaan de vaak verbrokkelde en chaotisch aandoende discussies in de vakbladen over functioneel-communicatief taalonderwijs te overstijgen in een vernieuwingsproject op een of twee scholen, waarvan de uitkomst model kan staan voor andere scholen. In de projectaanvraag wordt een nieuwe koers uitgezet, een koers waarbij de vernieuwingstocht niet meer zal mogen vastlopen in de ondiepe plekken van het traditioneel-formeel georiënteerd taalonderwijs. Het spiegelcurriculum moet ervoor garant staan dat voorkomen wordt dat er "oude wijn in nieuwe zakken" (p. 3) gegoten wordt.

Die garantie is er echter naar onze mening zeker niet. Het belang van een projectaanvraag wordt in belangrijke mate bepaald door het uitzicht op een daadwerkelijke realisering van de in het project gestelde doelen. Deze projectaanvraag biedt wat dat betreft weinig of geen perspectief. Het ziet er naar uit, dat met deze aanvraag de bakens voor de nieuwe koers tijdens de tocht uitgezet moeten worden, in plaats van dat ze eventueel verzet worden, als dat nodig zou blijken te zijn.

Op pagina 3 van de projectaanvraag halen de opstellers van de aanvraag (met instemming?) een passage aan uit een Beleidsnotitie (28-8-1984, p. 6) van de SLO: "(...) de sectie Moedertaal van de SLO (bestempelt) een systematisering van praktijkervaringen met en wetenschappelijke kennis omtrent functioneel moedertaalonderwijs (...) met een grote aandacht voor de evaluatieproblematiek als de meest fundamentele behoefte op het gebied van taalonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs". Als wij de projectaanvraag beoordelen vanuit deze uitspraak van de sectie Moedertaal, dan blijkt dat

de door ons gesignaleerde tekortkomingen de kern raken van wat volgens die Beleidsnotitie een essentieel onderdeel zou moeten zijn van de aanvraag. De projectaanvraag biedt geen uitzicht op een nadere analyse van de beginsituatie waarin het project zal starten, op een vakinhoudelijk gefundeerde invulling van het begrip functioneel-communicatief taalonderwijs of op het formuleren van de te stellen leerdoelen. Het perspectief op een adequate evaluatie van het leerproces, het niveau en de (eind)vaardigheden van de leerlingen is volkomen afwezig. In dit licht is een integratie van grammatica, literatuur en taalvaardigheid (zie p. 3) een ongewenst streven, omdat daardoor het zicht op de gewenste vernieuwing van het leerplan alleen maar slechter kan worden.

De tijd is misschien zo langzamerhand wel rijp om na al die jaren discussiëren en polemiseren over een wenselijk geachte vernieuwing van het moedertaalonderwijs, eindelijk iets te gaan doen. Naar ons idee is evenwel met deze aanvraag de koers nog onvoldoende uitgezet. Het onderzoeksterrein is nog dermate algemeen geformuleerd, de te verrichten werkzaamheden zijn nog zo weinig gespecificeerd en de vooruitzichten op een redelijkerwijs te verwachten resultaat nog zo onzeker, dat een herbezinning op de aanvraag ons onvermijdelijk lijkt.

4. Aanbevelingen

Omdat we in ons commentaar niet willen blijven steken in het signaleren van tekorten, willen we hieronder een aantal suggesties doen die van pas kunnen komen bij een herziening van de aanvraag. In de eerste plaats lijkt het ons verstandig de voorbereidingsfase los te koppelen van de ontwikkelingsfase en eerst een voorstudie te laten verrichten, waarin geprobeerd moet worden tot verheldering van de voor het uitvoeringsproject noodzakelijke begrippen en noties te komen. Daarin moet tevens bekeken worden welke bestaande theorieën en welke bestaande materialen daarvoor te gebruiken zijn. Op basis daarvan kan dan de aanvraag voor het uitvoeringsproject herzien worden, waarbij er aandacht zou moeten zijn voor:

1. het actualiseren van de aanvraag door de ideeën over basisvorming uit het WRR-rapport en de politieke en onderwijskundige ontwikkelingen daaromheen van de laatste tijd te betrekken in de projectaanvraag;
2. het nader afbakenen van het onderzoeksterrein met name door een zorgvuldige analyse van de beginsituatie in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, waarbinnen de projectwerkzaamheden gestalte dienen te krijgen;
3. het formuleren van wenselijk geachte leerdoelen, zowel in algemene termen als in meer concretiserende;
4. het geven van een vakinhoudelijke invulling aan het begrip functioneel-communicatief taalonderwijs, waarbij de keuze

voor de richting die wordt ingeslagen, zal moeten worden verantwoord;

5. het bieden van een uitzicht op mogelijke vakdidactische oplossingen voor de problemen die zich bij de vernieuwingsactiviteiten kunnen voordoen;
6. het scheppen van voorwaarden voor een deugdelijke evaluatie van het vernieuwingsproces en de toetsing van de voortgang en de (eind)resultaten bij de leerlingen;
7. het ontwikkelen van strategieën en middelen voor de implementatie van het curriculum.

Er zijn spiegels in allerlei soorten. Als wij een inschatting moeten maken van het spiegeleffect van het leerplan dat uit de ons voorgelegde projectaanvraag resulteert, dan denken we aan dat van een bolle spiegel, die -zoals bekend is- het te weerspiegelen object verkleint. Paradoxaal genoeg vertoont de projectaanvraag zelf vooral de kenmerken van een holle spiegel: binnen de brandpuntsafstand worden de objecten vergroot. Door het eenzijdig intentioneel karakter van de aanvraag overschrijden de verwachtingen ten aanzien van het project het redelijkerwijze te verwachten resultaat. Het lijkt ons dat docenten het meest gebaat zullen zijn bij een gewone spiegel; zeker geen combinatie van holle en bolle spiegels. Het effect daarvan is ons maar al te bekend... van de kermis.

Kees de Glopper

VI Enkele opmerkingen bij het "Spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs"

Het onderwijs Nederlands in de eerste fase van het voortgezet onderwijs staat ter discussie. De plannen voor de basisvorming van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid hebben de nooit aflatende discussie over de inhoud van het onderwijs van nieuwe impulsen voorzien. Ook onderzoek heeft daartoe een steentje bijgedragen, door de publikatie van de resultaten van taalvaardigheidsspeilingen aan het einde van het basisonderwijs en aan het einde van de eerste fase voortgezet onderwijs. Tegen deze achtergrond lijkt het voorstel voor een nieuw leerplanontwikkelingsproject voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs -het "Spiegelcurriculum"- in goede aarde te kunnen vallen. Immers, het voorstel is gericht op de eerste fase voortgezet onderwijs. Het bedoelt een leerplan voor "communicatief taalonderwijs" tot stand te brengen: een curriculum waarin vooral taalvaardigheid centraal staat. Het project zal zich richten op de voorzichtige, aarzelende

vernieuwers, waartoe veronderstellenderwijs de grote groep gemiddelde docenten gerekend wordt. En de opbrengsten van het project moeten vooral praktisch bruikbaar zijn. Zo bezien lijkt het Spiegelcurriculum een goede kans van slagen te maken. Daadwerkelijk succes is echter geenszins gegarandeerd. Aan het voorstel zelf kleven namelijk een paar ernstige problemen; problemen die het project gaandeweg kunnen gaan opbreken. Over die problemen wil ik hieronder een paar korte opmerkingen maken.

Teveel problemen tegelijk

In het voorstel worden herhaalde malen problemen aangeduid waar nadere studie naar verricht zou moeten worden. Onder 1.3 is sprake van een onderzoek naar de veranderingen in de inhoud van schoolboeken in de afgelopen 20 jaar en naar de verspreidingscijfers van oude en nieuwe taalmethodes. (Over dit laatste zijn overigens gegevens verzameld, door het CITO.) In 1.4 wordt gewag gemaakt van een analyse van de factoren die de kloof tussen retoriek en praktijk bewerkstelligen. Verder moeten kernbegrippen uit het voorstel nader geanalyseerd worden: "traditioneel-formeel taalonderwijs" en "communicatief taalonderwijs" (6). Ook de doelgroep en haar onderwijspraktijk moeten nader omljnd en grondig beschreven worden.

Al deze problemen en geplande activiteiten doen mij vrezen dat het project wel eens in zijn voorbereidingsfase zou kunnen blijven steken. Het is nogal wat dat ter voorbereiding gebeuren moet. De zaak wordt er bovendien niet eenvoudiger op door de veelomvattende voornemens. Niet alleen aan taalvaardigheid, maar ook aan grammatica en literatuur moet aandacht besteed worden. Bovendien moet een tot nu toe ontbrekende geïntegreerde aanpak tot stand gebracht worden. Bijzondere aandacht is daarbij dan ook nog geboden voor Nederlands als tweede taal.

Het zou jammer zijn als de toekomstige uitvoerders van het project aan een teveel aan hooi op de vork zouden bezwijken. Om dat te voorkomen is beperking nodig. Die kan op allerlei manieren gevonden worden; maar gekozen moet er worden.

Een onduidelijke en verkeerde probleemstelling

Wat is communicatief taalonderwijs eigenlijk? Welke vakinhouden kunnen als communicatief taalonderwijs aangemerkt worden en wat is de samenhang tussen die vakinhouden? Deze vragen vormen de probleemstelling voor het Spiegelcurriculum. In het voorstel is nog geen spoor van een antwoord op deze vragen te vinden. Dat hoeft niet erg te zijn, als dan maar tenminste aangegeven wordt langs welke weg een antwoord gezocht zal worden. Maar ook dat is niet het geval. De probleemstelling is daardoor buitengewoon onduidelijk. In feite staat er dit: we gaan een leerplan ontwikkelen voor een type onderwijs waarvan de doelstellingen en

de leerstof nog vastgesteld moeten worden...

Erger nog dan de onduidelijkheid vind ik de onjuistheid van de probleemstelling. "Wat is communicatief taalonderwijs eigenlijk?" is een schoolvoorbeeld van een slechte, onbeantwoorbare vraag (De Groot & Medendorp, 1986). "Waarnaar verwijst de term communicatief taalonderwijs, voor wie en wanneer", is een betere formulering, omdat daarmee duidelijk wordt dat verschillende personen of groepen onder verschillende omstandigheden een uiteenlopende inhoud aan de term kunnen geven. De eerste formulering leidt al snel tot een tot mislukken gedoemde zoektocht door de literatuur naar de "ware" kenmerken van communicatief taalonderwijs. (De toevoeging "eigenlijk" is in dit verband veelzeggend.) De tweede formulering maakt verschillen zichtbaar en dwingt tot keuzen: wat wil ik onder communicatief taalonderwijs verstaan, gelet op de gebruikers (gemiddelde docenten Nederlands) en de context (een bruikbaar leerplan).

Ook zo geformuleerd is de vraag nog moeilijk genoeg. Men leze daarvoor Blok (1987). Volgen we diens definitie van functionele taalvaardigheid -een term die in 1.3 in één adem met communicatief taalonderwijs genoemd wordt- dan zijn we een grote stap verder op de weg naar de verheldering van het concept communicatief taalonderwijs. Daaronder valt dan dit te verstaan: onderwijs dat tot doel heeft om bij leerlingen de effectiviteit van hun taalprogramma in alledaagse taalgebruikssituaties te verhogen. De term alledaagse taalgebruikssituaties omschrijft Blok als situaties die zeer frequent zijn en elke dag kunnen voorkomen of die zeer gewoon zijn en iedereen kunnen overkomen. Onder een taalprogramma moet een repertoire van instructies en oplossingsregels verstaan worden: een mentaal programma voor taalgebruik.

Onder een leerplan communicatief taalonderwijs zouden we dan een leerplanfunctionele taalvaardigheid kunnen verstaan.

Bij de ontwikkeling van zo'n leerplan dienen zich tal van vragen en problemen aan. Om er enkele te noemen: voor welke taalgebruikssituaties moet het taalprogramma van leerlingen (hun taalvaardigheid) effectief zijn? Dient de ontwikkeling van functionele taalvaardigheid alleen plaats te vinden door oefening in gesimuleerde taalgebruikssituaties? Kan een "cursorische lijn" ontwikkeld worden voor die onderdelen van het taalprogramma die in verschillende situaties in stelling gebracht moeten worden?

Het zal duidelijk zijn dat ik meen dat het Spiegelcurriculum gebaat zal zijn bij een dergelijke herformulering van de probleemstelling.

Onduidelijke opbrengsten

De bruikbaarheid van de produkten van het project heet voorop te staan. Volgens het voorstel is een procesbeschrijving één van de eindprodukten van het Spiegelcurriculum: een beeld van het ontwikkelingsproces, beginnend bij de oude praktijk, vervolgens de stappen die gemaakt worden ter verbetering van die oude praktijk, en tenslotte de nieuwe praktijk (1.4). De documenten die zo'n beschrijving bevatten, dienen in de eerste plaats als middel om de doelgroep inzicht te verschaffen in haar eigen praktijk. Op basis daarvan kunnen dan stap voor stap keuzen gemaakt worden in de richting van het nieuwe curriculum. Het Spiegelcurriculum moet ook in een produktbeschrijving uitmonden; bijvoorbeeld een systematisch overzicht van vormen van praktisch taalonderwijs en de daarbij behorende leerlijnen, criteria voor het selecteren van lesmateriaal en voorbeelden van dergelijk materiaal.

Voor de beoogde produkten zal naar ik vrees geen grote markt bestaan. Een procesbeschrijving zoals hierboven aangeduid, lijkt mij een te zware wissel trekken op de vernieuwingsdrift van docenten. De voorzichtige, aarzelende vernieuwers zijn ongetwijfeld meer gebaat bij een vergaand uitgewerkt leerplan, compleet met leerstof, oefenopdrachten, instrumenten voor evaluatie en wat dies meer zij. In plaats van een procesbeschrijving lijkt een "invoeringsplan" of "handleiding voor de implementatie" mij veel nuttiger. En in plaats van een produktbeschrijving zijn bruikbare, liefst kant en klare produkten nodig. Een docent is ook maar een mens en heeft zijn nachtrust nodig.

Besluit

De ontwikkeling van een leerplan voor communicatief taalonderwijs -in de zin van functionele taalvaardigheid- acht ik een belangrijke zaak, die toekomstige inspanningen van de SLO volledig waard is. Het Spiegelcurriculum lijkt me echter niet de aangewezen weg.

Amsterdam/Arnhem/Nijmegen/Tilburg/Utrecht, voorjaar 1987

Noten

1. Onder andere in termen van additionele verrijking.
Soortgelijk verbalisme constateren L. Lentz en anderen, 1986.

2. Dat deze overwegingen geen verwijt aan het onderwijsveld inhouden, zal de lezer duidelijk zijn uit de voorafgaande paragraaf.
3. Zie korthedshalve het rapport zelf.
4. De polen selectiviteit en non-selectiviteit bijvoorbeeld worden ongenueanceerd gebruikt. Selectie die leerlingen met elkaar in concurrentie brengt, is nog wat anders dan functionele selectie, bijvoorbeeld naar leerstijl.
5. Bart van der Leeuw koos in dit verband een treffend citaat van Douglas Barnes als motto voor de SLO-uitgaven *Van probleem tot leerplanontwikkeling in een school* (1983).
6. Ik ben het uiteraard niet eens met de stelling van Kees de Gloppe (1987, 54) die luidt: "Discussies over de inhoud en vormgeving van het moedertaalonderwijs worden eerder belemmerd dan bevorderd door adjectieven als "communicatief", "functioneel" (...)"'. Inderdaad oefenen we het reddend zwemmen ook niet in echte noodsituaties. Maar wel in echt water.

Bibliografie

- Beleidsnotitie van de sectie Moedertaal ten behoeve van de BR/IB-conferentie op 5 en 6 oktober 1984 (interne publikatie van de SLO). Enschede, 28 augustus 1984.*
- Blok, H. *Taal voor alledag. Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties*. Den Haag, SVO, 1987.
- Brinke, S. ten, Van Driel, H. Bonset, E. Nielen, *Biologie in breed-heterogene brugklassen*. PDI-verslag, Utrecht, 1984.
- Colette, P., M. Dankers, *Wat moeten we nou? Alternatief A, B of C? Reacties op de drie alternatieve schetsen van leerplanontwikkelingsprojecten, zoals voorgesteld in het Eindrapport van de Ad hoc subcommissie Nieuw Project*. Amsterdam, december 1984.
- Eindrapport van de Ad hoc subcommissie Nieuw Project (concept), Drie Alternatieve schetsen van leerplanontwikkelingsprojecten, augustus 1984.*

- Glopper, K. de, Schrijfonderzoek onder het mes. In: *Spiegel* 5 (1987), nr. 1, 43-54.
- Griffioen, J., H. Damsma, *Zeggenschap*. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978.
- Griffioen, J., H. Damsma, A.J. Evenboer, *Tegenspraak*. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.
- Groot, A.D. de en F.L. Medendorp, *Term, begrip, theorie. Inleiding tot de signifi sche begripsanalyse*. Meppel/Amsterdam, Boom, 1986.
- Heyden, H. van der et al., *Talent; Nederlands voor het AVO*. Den Bosch, Malmberg, 1983-1987, (4 delen).
- Klinkenberg, S., J. Sturm, P.H. van de Ven, J. de Vroomen, Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs. In: *Spiegel* 1984, nr. 3, p. 5-32.
- Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985.
- Kuhlemeier, J.B., *Inventarisatie van leergangen in MAVO, HAVO en VWO*. Arnhem, CITO, 1987.
- Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, *Moedertaal didactiek*. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg, Coutinho, 1980.
- Leeuw, B. van der, *Van probleem tot leerplan vernieuwing in een school*. Enschede, SLO, 1983. (De rol van taal bij het leren op school 1.)
- Lentz, L. et al. (red.), *Schrijfonderwijs onder het mes*. Enschede, SLO, 1986.
- Levende Talen*, maandblad van de "Vereniging van Leraren in Levende Talen".
- Moer, uitgave van de "Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands".

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1986.

