

# Kritiek, commentaar, beschouwing

Jan Sturm

**Moedertaalonderwijs en (de invoering van) basisvorming: Hoe staat het met de vrijheid van richting en inrichting?**

## 1 Een poging tot uitlokking?

Ik ben geen jurist, geen onderwijskundige en geen organisatiedeskundige. Dat is jammer, want mij kwellen, als betrokkene bij het *geven* van moedertaalonderwijs, drie vragen over de voorgenomen invoering van basisvorming, waarvan ik vermoed dat ze in eerste instantie beantwoord zouden moeten worden door respectievelijk een jurist, een onderwijskundige en een organisatiedeskundige.

De vragen lijken mij niet zò ingewikkeld. Toch heb ik tot nu toe nog geen deskundige ze zien of horen stellen. Misschien stel ik, vanuit het perspectief van andere betrokkenen bij het geven van moedertaalonderwijs: bijvoorbeeld de overheid, de verzorgingsstructuur, de verkeerde vragen of lees ik de verkeerde artikelen.

Vandaar dat ik, binnen de relatief veilige beslotenheid van deze rubriek, als leek, die vragen aan de orde stel in de hoop een discussie erover bij mijn vakgenoten op het terrein van het geven van moedertaalonderwijs uit te lokken. Wellicht dat er zo een basis ontstaat voor een bredere behandeling.

Maar ik laat het in deze bijdrage niet bij het formuleren van de vragen. Hoe moeilijk mij voor leken de antwoorden op mijn vragen ook te geven lijken, op één ervan, de legitimiteitsvraag, probeer ik mijn eigen antwoord toch te formuleren<sup>2</sup>.

Ik formuleer eerst de drie vragen; bij elke vraag geef ik een reeksje 'subvragen' die de hoofdvraag enigszins verduidelijken.

Vervolgens geef ik, als een standpuntbepaling, tegen de achtergrond waarvan mijn vragen begrepen moeten worden, lucht aan mijn twijfels bij de drie onderwerpen waarop mijn vragen betrekking hebben. Daarna ga ik dieper in op de legitimiteitsvraag.

## 2 Drie vragen van een betrokkene

1. Wie mogen - maar vooral: wie zullen - er eigenlijk allemaal beslissen over de invoering, de inhoud en vormgeving van (moedertaalonderwijs in) de basisvorming, op grond van welke (democratische) rechten, c.q. bevoegdheden?

Voorzover die invoering tot wettelijk verankerde, algemeen geldende verplichtingen voor scholen zullen leiden, is deze vraag naar de *legitimiteit* van de beslissingen erg belangrijk.

2. Wat zou er allemaal moeten gebeuren, wil de invoering überhaupt gerealiseerd kunnen worden zoals bedoeld? Wie moet er dan wat doen? Voorzien de plannen, zoals nu bekend, daarin? Zo ja, kan dat op die manier?

De vraag naar de *realiseerbaarheid* lijkt mij vooral van belang voor de (moeder-

taal)docenten als beroepsgroep, omdat zij uiteindelijk, als individuele leden van die beroepsgroep, 'de kar' zullen moeten trekken.

3. Is het allemaal de moeite waard? Staan er op de agenda van de beroepsgroep van (moedertaal)docenten geen belangrijker onderwerpen, waaraan ze liever haar tijd en energie zou besteden?

Ook deze vraag, naar de *relatieve zinvolheid* van de uitvoering van de plannen, lijkt mij voor de docenten als beroepsgroep van belang. Wie immers als docent (of als ondersteuner van docenten: leerplanontwikkelaar, schoolbegeleider, docentenopleider, onderzoeker) haar/zijn tijd aan de plannen besteedt, kan die tijd niet aan andere activiteiten besteden, ook al vindt zij/hij die even belangrijk of wellicht belangrijker.

### 3 Drie twijfels van een betrokkene vooraf

#### Eén

Ik betwijfel, eerlijk gezegd al de *legitimiteit* van het WRR-advies (WRR 1986) zelf. Niet zo zeer naar de inhoud natuurlijk: de WRR mag en moet roepen wat hij wil, als hij een antwoord probeert te geven op de vraag, wat 'goede' basisvorming is en hoe de inhoud en vormgeving ervan er naar zijn oordeel uit zouden moeten zien. Maar wel gelet op de procedure die de WRR de Regering adviseert te volgen. Daaruit volgt immers, - zoals ik verderop nader zal laten zien - dat de *inhoud* en *vormgeving* van de basisvorming, zoals de WRR zich die voorstelt, *en daarmee de bepaling van zijn richting* en *inrichting* van het onderwijs die daaronder ligt, wettelijk aan scholen worden opgelegd. Dat lijkt mij in strijd met de vrijheid van onderwijs.

Ik vrees, dat impliciet eerst die vrijheid van onderwijs beperkt of afgeschaft moet worden, voordat de (kern van de) WRR-voorstellen, zoals de bedoeling is (zie: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1989, 18), tot wet verheven kunnen worden. Mijn twijfel neemt sterk toe, naarmate ik meer te weten kom over:

- de uitwerking van het WRR-advies in de richting van een *kerncurriculum*, zoals bij voorbeeld voorgesteld wordt door de Afdeling AVO van de SLO (zie: SLO/AVO 1988, 4);
- daarbij passende *eindtermen* op twee niveaus, zoals gedefinieerd door het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1987 en 1989, 18-19) en zoals nader uitgewerkt door CITO en SLO (Kremers/Van den Brink 1987);
- de vertaling van die eindtermen in landelijke, selectieve *toetsen*: het beeld dat daarvan in de zojuist genoemde CITO/SLO-publikatie oprijst, doet mij sterk denken aan de taaltoetsen uit het PPON (Wesdorp 1985)<sup>3</sup>.

Degenen die zich met deze uitwerkingen bezighouden zullen desgevraagd verklaren, dat ze zich, als professionals, slechts bemoeien met een *technisch* karwei<sup>4</sup>. Maar de uitkomsten van hun bemoeienissen leiden er onmiskenbaar toe, dat de ideeën van de WRR over de 'goede' leerling, burger en mens als 'produkt' van zijn basisvorming, d.w.z. over de gewenste *richting* van het onderwijs, en de WRR-ideeën over de 'goede' manier waarop aan dat 'produkt' in de basisvorming gewerkt kan en moet worden,



d.w.z. over de *inrichting* van het onderwijs, steeds onontkoombaar aan scholen opgelegd kunnen worden.

## Twee

Ik twijfel bijna even sterk aan de *realiseerbaarheid* van de plannen, voorzover het althans het moedertaalonderwijs betreft.

Die twijfel heeft te maken met de invoeringsstrategie waarvoor - voorzover nu althans bekend - gekozen wordt. Als ik mijn twijfel over de legitimiteit even tussen haakjes zet, kan ik niet anders dan constateren, dat gekozen wordt - in strijd met zo wat alles wat we weten over onderwijsinnovaties (zie: Lagerweij 1987) - voor een RDD-achtige, typische top-down strategie; kortom, een machts-dwangstrategie, die, zoals bekend, een grote investering aan tijd en energie vraagt en over het algemeen weinig meer dan 'cosmetische' veranderingen te weeg brengt.

Die twijfel neemt ook weer toe, naarmate ik meer te weten kom over de uitwerking ervan. Bijvoorbeeld over de naïeve - of uitermate cynische - plannen van de Afdeling BSO van de SLO (1989, 6) om de eindtermen basisonderwijs voor het vak Nederlands-/moedertaalonderwijs te 'implementeren' via voorlichtingsbrochures.

## Drie

Ik betwijfel in iets mindere mate de *relatieve zinvolheid* van deze hele operatie voor het moedertaalonderwijs. Ik bedoel daarmee het volgende. Afgezien van mijn twijfels over de legitimiteit en realiseerbaarheid van de plannen: onmiskenbaar roept het hele gedoe een stevige, ook vakinhoudelijke, discussie op over de inhoud, vormgeving en rechtvaardiging van het moedertaalonderwijs. Dat is, wat mij betreft winst. Maar, even onmiskenbaar concentreert die discussie zich op het probleem van *eindtermen* en *toetsen* als *onderwijskundig* probleem. Vanuit vakinhoudelijk perspectief zijn dat, wat mij betreft, weinig interessante onderwerpen. Als de beroepsgroep van moedertaaldocenten toch tijd kan vrij maken voor vakinhoudelijke discussies, dan kan ik me interessanter onderwerpen voorstellen. Ik noem maar eens iets, voor de vuist weg.

- De inhoud, vormgeving en rechtvaardiging van onderwijs in mondelinge taalvaardigheid;
- de plaats van NT2 en OETC in het geheel van het Nederlandse moedertaalonderwijs;
- definities van geletterdheid gerelateerd aan institutionele normen voor taalvaardigheid en de praktijk van moedertaalonderwijs.

Een ander bezwaar dat ik tegen de op gang komende discussie gevoel - wat mijn twijfel aan de zinvolheid doet toenemen -, ligt in de omstandigheid dat, naar mijn waarneming, bijzonder weinig leden van de beroepsgroep zich actief in de discussie mengen. Ze wordt - enigszins gechargeerd geformuleerd - gevoerd door de 'hotemetoten' van de beroepsgroep en de 'happy few' uit de verzorgingsstructuur. De 'gewone' moedertaaldocent lijkt het allemaal wel te zien; veel interesse kom ik althans niet tegen. Dat is wellicht ook één van de oorzaken dat de veldraadpleging over de eindtermen niet bijster wil lukken<sup>5</sup>.

Goed, nu dan eindelijk de legitimiteitsvraag: welke, min of meer verborgen keuze met betrekking tot de richting en inrichting van het onderwijs wil de WRR dat de Regering aan de scholen bij of krachtens wet oplegt?

### 3. De legitimiteitsvraag

#### Een

Zoals bekend oogstte het WRR-rapport bij verschijning een brede waardering; ik vrees dat die waardering niet zo zeer op de *inhoudelijke* analyses van de WRR is gebaseerd. Als 'kwaliteiten' van het WRR-rapport die meer aan het publicitaire succes ervan hebben bijgedragen dan de inhoudelijke analyses erin, zou ik de volgende willen noemen<sup>6</sup>.

1. De aansluiting bij de gangbare *examenpraktijk*, en met name bij de *selectiepraktijk*, zoals die door de overheid bevorderd wordt.
2. De heldere (*doel-rationele*) *analyse* van doel- en criteriumvariabelen, en daaraan gekoppeld, een overzicht van keuzen<sup>7</sup>.
3. De aansluiting bij *dominante trends* in het onderwijsbeleid, vooral bij die tot veralgemening van de eerste fase van het voortgezet onderwijs.
4. De *distantie* die de WRR zich veroorlooft t.o.v. de reeds lang lopende onderwijsdiscussie<sup>8</sup>.
5. De (althans met de mond beleden) nadruk op de *inhoud* van het onderwijs en niet op de *structuur* ervan<sup>9</sup>.

Het warme publicitair onthaal, heeft er waarschijnlijk voor gezorgd dat tenminste één kernprobleem weinig besproken is: de manier waarop de WRR het zogenaamde trilemma van Fishkin (WRR 1986, 188) wil oplossen. Volgens Fishkin komen er in de westerse maatschappijen tegelijkertijd drie heel belangrijke, maar elkaar uitsluitende normen- en waardenoriëntaties voor, die elk voor zich een definitie inhouden over de 'goede' leerling, burger en mens. Ze worden respectievelijk door de WRR aangeduid als:

- het beginsel van de *gelijke kansen*;
- het (meritocratische) beginsel van de *prestatie*;
- het beginsel van de *autonomie van het gezin*.

De WRR merkt over de strijdigheid van die beginselen bij voorbeeld op:

"Wil men het beginsel van verdienste zonder meer behouden, alsmede de autonomie van het gezin handhaven<sup>10</sup> dan wordt daarmee het beginsel van de gelijke kansen opgeofferd". (ib, 188)

Hetzelfde geldt als je het beginsel van gelijke kansen wilt verbinden met het meritocratische; dan krijgt het autonome gezin geen kansen meer<sup>11</sup>. Of als je het beginsel van gelijke kansen wilt verbinden met de autonomie van het gezin; dan krijgt een maatschappelijke groepering naar verdiensten geen kans meer.

Als je nu, om wat voor reden dan ook, basisvorming *inhoudelijk* en *uniform* wil voorschrijven, moet je in ieder geval, zoals de WRR erkent, dat trilemma, op een of andere manier, 'oplossen'. Dat kan volgens de WRR door een (ideologische) 'mix' van de drie 'beginselen' te maken. En de beslissing dat dat rechtens mag en wat de inhoud



van die 'mix' dan moet zijn, wordt feitelijk door de WRR genomen. Althans de WRR stelt via zijn aanbevelingen een *onderwijskundige* uitwerking van de door hem gekozen 'mix' voor (die hij verder niet ter discussie stelt) en vraagt de regering, die over te nemen. D.w.z. straks de door de WRR gebrouwen mix dwingend op te leggen, natuurlijk na parlementaire goedkeuring. Maar juist de 'goedkeuring' van die ideologische mix zal opnieuw niet expliciet aan de orde komen, maar verborgen blijven onder de parlementaire discussies en stemmingen over de vakken, uren, eindtermen, niveaus, afsluitingssystemen en noem maar op.

Dat kan ook niet anders, want de vrijheid van richting, de vrijheid om te beslissen, hoe de 'goede' leerling, burger en mens, waaraan in het onderwijs 'gewerkt' wordt, eruit ziet, kan in het parlement grondwettelijk niet ter discussie staan. Toch is juist die beslissing aan de orde (geweest) bij de manier waarop de WRR het trilemma van Fishkin oplost.

## Twee

Naar mijn oordeel heeft de WRR trouwens tussendoor, en zonder het zo aan de orde te stellen als het Fishkintrilemma, minstens nog één, maar misschien wel meer trilemma's opgelost. Het éne dat ik hier nog wil noemen, heeft dan meer met de *vakinhouden* te maken, zeker met die van het moedertaalonderwijs<sup>12</sup>

De intenties achter de basisvorming worden door de WRR in verschillende contexten verschillend geformuleerd. Ik kies hier voor de formuleringen in de context van het schoolvak Nederlands. (O.a. o.c., 117-119)

De basisvorming dient in de daar gekozen formuleringen voornamelijk:

- het verder, langer en beter *leren op school* van de leerlingen; ze moeten toegerust worden om op een bepaalde manier, c.q. sterk cognitief, verder te kunnen leren;
- daardoor wordt de leerling beter toegerust voor *maatschappelijk functioneren*; een voorbereiding voor een tamelijk *meritocratisch gedefinieerde maatschappij*;
- tenslotte moet de leerling zich ook *persoonlijk* kunnen *ontwikkelen*.

In alle drie die functies spelen taal en taalonderwijs een uiterst belangrijke rol. (Zie: Van der Aalsvoort/Van der Leeuw 1982)

Het is aardig om oudere documenten over onderwijsbeleid<sup>13</sup> eens naast het rapport van de WRR te leggen en dan te zien hoe die drie aspecten steeds verschuiven. De ene keer staat persoonlijke ontplooiing bovenaan, de andere keer staat maatschappelijke voorbereiding bovenaan, dan weer komt leren verder leren als eerste.

Ook in dit 'trilemma': leren leren op school, maatschappelijke voorbereiding of persoonlijke ontwikkeling, heeft de WRR *impliciet* gekozen: hij kiest weer voor een bepaalde 'mix' van die drie<sup>14</sup>, en formuleert die in termen van een kerncurriculum<sup>15</sup>.

Maar elke definitie van een kern is, volgens een overtuigende analyse van Trip/Watt 1984, een expressie van persoonlijke en sociale idealen. Het voorstellen van een kern is dan ook geen taak voor deskundigen - en zelfs niet voor een WRR -, dat is allereerst een politieke beslissing. Deskundigen kunnen die beslissing, binnen helder getrokken grenzen, wel uitwerken.

Overigens berust m.i. de beslissing die de WRR in dezen tussendoor genomen heeft ook nog eens op één van de twee volgende aannamen, die geen van beide geldig zijn. De

eerste - tamelijk naïeve - aanname is: Onze maatschappij is aan de oppervlakte wel pluralistisch (wat de WRR ook in allerlei toonaarden beschrijft), maar de diepere structuren van onze maatschappij berusten op een gemeenschappelijk aanvaard normenpatroon, dat het b.v. mogelijk maakt een door iedereen gedeeld antwoord op de vraag te geven: Wat is een Nederlander? Of meer in gangbaarder termen: Wat is een beschaafde Nederlander?

De andere - tamelijk cynische - aanname luidt, dat je ervan uit mag gaan, dat de ene groep rehtens haar normen mag opleggen aan andere groepen.

De WRR noemt de keuze tussen die twee aannamen niet. Hij kiest ervoor te adviseren de legitimiteit van zijn voorstellen - die hij zelf niet waarmaakt - af te 'dwingen' via een parlementaire procedure. Vandaar dat de WRR als tweede aanbeveling heeft opgesteld:

"Een belangrijke voorwaarde voor invoering van de basisvorming is een duidelijke politieke wilsuiking van de regering en Staten-Generaal over de wenselijkheid ervan. Deze wilsuiking kan het beste geschieden in de vorm van een wet betreffende de algemene basisvorming. Deze politieke wilsuiking zal de zo lang uitgebleven duidelijkheid kunnen verschaffen over de gewenste inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs."

Naar mijn oordeel zal zò'n parlementaire procedure onvoldoende legitimiteit aan de voorstellen en dus ook aan de uitwerkingen van de basisvorming verlenen. De politieke wilsuiking hoort immers niet, in eerste instantie te gaan over de wenselijkheid van de invoering van basisvorming, maar over de INHOUD ervan. En die politieke wilsuiking hoort niet in de eerste plaats duidelijkheid te verschaffen over de *gewenste* inrichting van de eerste fase van het voortgezet onderwijs, maar over het bereik van de vrijheid van inrichting.

#### 4. Afsluiting

Wat kun je nu verwachten dat er gebeurt, als - wat velen kennelijk in een soort selffulfilling prophecy, geneigd zijn te denken - het hele gedoe rond basisvorming en eindtermen onontkoombaar is? Afgaande op resultaten van innovatieonderzoek wil ik op twee aspecten wijzen.

Allereerst, het gebruik van machtsdwangstrategieën - of die nu al dan niet parlementair goedgekeurd en legitiem zijn - leidt er nogal eens toe dat er vakinhoudelijk en onderwijskundig een geweldige retoriek ontwikkeld wordt<sup>16</sup>. Een retoriek die ver zweeft boven de praktijk zelve, maar een retoriek die er wel toe leidt, dat de onderwijspraktijk zich - vaak onwillig - aanpast, in zoverre dat de, arbitrair gekozen, operationele, meetbare effecten die met de machtsdwangstrategie beoogd worden, wel bereikt zullen worden. Concreet: de gevraagde selectie in de categorieën:

- 20% van de leerlingen valt uit;
- 40% bereikt lbo/verrijkt B-niveau en
- 40% stroomt door naar mbo/havo/vwo, (zie: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1989, 19)

zal wel bereikt worden.

Dus, de retoriek rond basisvorming en moedertaalonderwijs die ontwikkeld wordt, zal ver boven de klas zweven, maar het beoogde effect zal bereikt worden. Tegelijkertijd



levert de oriëntatie van de praktijk op die retoriek *het* argument aan (sommige) docenten om niks anders meer te doen in het onderwijs dan de voorbereiding op de eindtermen en toetsen. Voor de vakinhoud van moedertaalonderwijs houdt dat het gevaar in van een geweldige verstarring en reductie, toegedekt door een prachtige retoriek.

Het zou een heel somber verhaal zijn, als ik hiermee eindigde. Dat hoeft gelukkig niet. Er is namelijk nog een tweede effect bekend van machtsdwangstrategieën: er ontwikkelen zich vakgebonden subculturen. Anders gezegd, een van de - onbedoelde - effecten die planners (en eindtermenmakers) oproepen, is, dat er extreme vormen van adaptatie, non-conformisme, subversie en weerstand ontstaan<sup>17</sup>.

Ik zou dat een uiterst positief effect vinden van een eventuele invoering van basisvorming. Als dat effect optreedt, zal ik niet aarzelen dat - naar vermogen - te ondersteunen. Ik denk zelfs dat daarin een heel boeiende uitdaging ligt, voor iedereen die het moedertaalonderwijs ter harte gaat.

Als ik met deze 'KCB' een kleine bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van die tegenkrachten, dan ben ik zeer tevreden.

## Noten

1. Er zijn natuurlijk veel betrokkenen, belanghebbenden, bij moedertaalonderwijs. In deze bijdrage beperk ik me vooral tot het belang van moedertaal*docenten*; "van kleuterschool tot universiteit", om nog maar eens een oude VON-slogan van stal te halen.
2. In een eerdere bijdrage aan de discussie over de invoering van basisvorming en de gevolgen daarvan voor moedertaalonderwijs ben ik op alle drie de vragen ingegaan. (Sturm 1989a) Ik kom daarbij globaal, natuurlijk, tot dezelfde antwoorden. De argumentatie die mij in deze bijdrage tot het antwoord op vraag 1 leidt is enigszins anders van karakter dan in de eerdere bijdrage. Voor mijn antwoorden op vraag 2 en 3 verwijs ik naar die eerdere bijdrage.
3. Ik verwijs ook naar de (taalvaardigheids)toetsen en beoordelingsinstrumenten, zoals die in allerlei 'ander' onderzoek van de SCO, en meer specifiek in de onderzoeken van Rijlaarsdam (1986) en Blok (1987) gepubliceerd zijn. Mijn bezwaren tegen dat soort taalvaardigheidstoetsen heb ik onder woorden gebracht in Sturm 1989b.
4. Illustratief in dezen is de behandeling van het advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs in de openbare vergadering van de Bestuursraad van de SLO, d.d. 30 november 1988. (SLO 1988, 5-11) De Raad sprak zich slechts uit over de technische kwaliteit van de eindtermen.
5. Zie daarover o.a. het eerder genoemde advies van de SLO. De 'zwakte' van de veldraadpleging wordt daarin (opnieuw) als een technisch probleem gedefinieerd.
6. Ik steun hierbij op de analyse van Oud-De Glas/Oud 1987. Ik geef hun uitkomsten echter in mijn eigen woorden en volgorde weer.
7. Het blijft mij overigens onduidelijk op grond van welke overwegingen de WRR zelf zijn uiteindelijke, inhoudelijke keuzen maakt.
8. Eigenlijk: t.o.v. de direct-betrokkenen en vooral, t.o.v. de docenten als degenen die de plannen zullen moeten realiseren. Die afstand kon de WRR in acht nemen,

omdat er in de WRR geen onderwijskundigen zaten en ook geen vakinhoudelijke deskundigen. Dat laatste zal niemand verbazen die leest wat de Raad over vakinhouden zegt. (Zie: Jansen 1985 en Sturm 1986)

9. Hierbij moet ik wel opmerken dat die aandacht voor de inhoud van het onderwijs vooral blijkt uit het feit dat de WRR op dát terrein de Regering adviseert de scholen - arbitrair gekozen - verplichtingen op te leggen en niet op het terrein van de structuur. Daarmee kiest de WRR m.i. alleen een ànder, maar een, in de Nederlandse omstandigheden, duidelijk minder legitiem sturingsinstrument dan bij eerdere pogingen om de eerste fase van het voortgezet onderwijs te veranderen. Of dat meer is dan een *strategische* keus is maar de vraag.
10. Ik neem aan dat die combinatie nogal dicht aanzit tegen wat de *parlementaire* meerderheid in Nederland op dit moment zo'n klein beetje wil, althans gegeven de regering die we op dit moment hebben.
11. Voor een historische uitwerking van die combinatie verwijs ik naar de plannen van Vatebender, zoals beschreven in Lenders 1988, 57-60. Ze roepen reminiscenties op aan plannen uit het begin van de zeventiger jaren.
12. Het Fishkin-trilemma is duidelijk meer een maatschappelijk, c.q. pedagogisch trilemma. Vandaar dat elke 'oplossing' ervan tot een beperking van de vrijheid van (pedagogische) richting leidt.
13. Bijvoorbeeld: de Contourennota (zie Ahlers 1975) en het OPVO uit 1979 (zie Docentengids 1984).
14. Daaronder liggen, opnieuw kennelijk al door de WRR opgeloste 'trilemma's'. Om er eentje te noemen: ervaringsleren en buitenschools leren, lijken weinig kans te maken naast schools leren.
15. In zijn vijfde aanbeveling stelt de WRR dat de inhoud van de basisvorming opgenomen dient te worden in een kerncurriculum (261). Er is de laatste jaren, ook in Nederland, driftig gediscussieerd over het verschijnsel kerncurriculum. Er zijn ten minste drie belangrijke eigenschappen van zo'n kerncurriculum te onderscheiden.

1. Een kerncurriculum is per definitie gecentraliseerd.
2. Een kerncurriculum is per definitie ook geformaliseerd; dat blijkt uit het feit dat het curriculum omgezet kan worden in eindtermen.
3. Een kerncurriculum brengt een geweldige institutionalisering met zich mee, en dat blijkt ook weer in de gretigheid waarmee SLO, CITO en SCO als geïnstitutionaliseerde verzorgingsinstituten erop af springen.

De hamvraag is natuurlijk, waar het nu eigenlijk om gaat bij het streven naar een kerncurriculum:

- de zorg om de *inhoud* van het curriculum;
- de zorg om de *leerling*, en wat die wil, kan en moet leren, en om de *docent*, en wat die wil, kan en moet onderwijzen;
- de zorg om de *beheersing* van het onderwijs als organisatie?

Ik heb de indruk dat het in de huidige operatie vooral om het laatste gaat. En daar is kennelijk haast bij: er is al een wet(svoorstel). Maar in de vorm van een wijziging van wet: er wordt geen nieuwe wet gemaakt. Dat geeft wellicht aan dat het vrij moeilijk is om zelfs de nodige parlementaire, steun te krijgen. Als wetgeving de codificatie is van wat gemeengoed is, lijkt hier die regel in zijn tegendeel verkeerd.



16. Ik verwijs naar de inmiddels verschenen reeks van twintig deeltjes in Adviezen voorlopige eindtermen en de daarop verschenen commentaren.
17. Ik parafraseer hier Tripp/Watt 1984, 139.

## Bibliografie

- Aalsvoort, M. van der, B. van der Leeuw, *Leerlingen, taal en school*; de rol van taal in elke onderwijsleersituatie. Enschede: SLO/ACLO-M 1982
- Ahlers, J., *Meer mensen mondig maken*; samenvatting discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel'. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1975
- Blok, H., *Taal voor alledag*; feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties. 's-Gravenhage: SVO 1987 (diss. UvA)
- Docentengids voor het voortgezet onderwijs, Ontwikkelingen in het denken over voortgezet onderwijs. In: *Docentengids voor het voortgezet onderwijs*, Aflevering 30 (1984), rubriek 3, 1-22
- Jansen, F., *Nederlandse Taal*. 's-Gravenhage: WRR 1985 (Werkdocumenten Basisvorming in het Onderwijs WB 5)
- Kemenade, J.A. van, N.A.J. Lagerweij, J.M.G. Leune, J.M.M. Ritzen (red.), *Onderwijs in ontwikkeling*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1987 (Onderwijs: Bestel en beleid III)
- Kremers, E. J. J., G. J. van de Brink, *Op weg naar eindtermen*; aanwijzingen voor het opstellen van vakspecifieke eindtermenontwerpen voor de basisvorming in het voortgezet onderwijs. Arnhem: CITO 1987 (Algemene Publikatie nr. 55)
- Lagerweij, N. A. J., Theorie van de onderwijsvernieuwing. In: *Kemenade et al.* (red.) 1987, 99-178
- Lenders, J., *De burger en de volksschool*; Culturele en mentale achtergronden van een onderwijshervorming. Nijmegen: SUN 1988
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *De ontwikkeling van eindtermen voor het basisonderwijs en de basisvorming in het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van O&W 1987 (mimeo; ref.: TR 863688/Richtlijnen)
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *De ontwikkeling van eindtermen voor het basisonderwijs en de basisvorming in het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1989 (Adviezen voorlopige eindtermen nr. 1)
- Oud-De Glas, M. M. B., J. H. L. Oud, Tussen wetenschap en politiek; Het advies van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid over basisvorming in het onderwijs. In: *Beleid & Maatschappij* 1987, nr. 4, 147-154
- Rijlaarsdam, G. C. W. *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam: SCO 1986 (diss. UvA; SCO-rapport nr. 88)
- SLO, *Verslag van de zevende vergadering in 1988 van de bestuursraad van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO)*. Enschede: SLO 1988 (mimeo; ref. BR/0102/-88-502)
- SLO/AVO, *Project Nederlands eerste fase V.O.*; Uitvoeringsplan augustus 1988 - augustus 1989. Enschede: SLO 1988 (mimeo; ref. AVO/305/88-50)
- SLO/BSO, *Projectplan Handreikingen Eindtermen Basisonderwijs*. Enschede: SLO 1989 (mimeo; ref. BSO/210A/89-171)

- Sturm, J., Een "werkelijk puur onkundig buitenstaander" (Jansen 1985, 22) adviseerde de WRR over moedertaalonderwijs en basisvorming. In: *Spiegel* 5 (1987), nr. 2, 119-127
- Sturm, J., Basisvorming en moedertaalonderwijs; over legitimiteit, realiseerbaarheid en relatieve zinvolheid. In: *VALO-Moedertaal* 1989 (ter perse) (a)
- Sturm, J., Wat weet je als je 'taalvaardigheid' meet? In: *Moer* 1989: 1/2, 66-77 (b)
- Tripp, D. H., A. J. Watt, Core Curriculum: What it is and Why We Don't Need One. In: *Journal of Curriculum Studies* 16 (1984), nr. 2, 131-141
- VALO-Moedertaal, *Als er basisvorming komt*; Verslag van de studiedag Moedertaalonderwijs en basisvorming (december 1987). Enschede: VALO-M 1989 (ter perse)
- Wesdorp, H. *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie Periodieke Peiling van het onderwijsniveau*; een samenvatting van de resultaten van het proefonderzoek naar het taalonderwijs in de zesde klas van de basisscholen. 's-Gravenhage: SVO 1985 (Selecta reeks)
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1986 (Rapporten aan de Regering 27)