

Redactioneel

Niet alleen in Nederland worstelt 'het onderwijs' met 'eindtermen' en andere vormen van rationalisering van het onderwijs, zoals 'modulen'. Niet alleen bij Nederlands/moedertaalonderwijs (in Nederland) levert die worsteling een verwarrend beeld op. De verwarring heeft in ieder geval te maken met de diffuse betekenis van de drie begrippen tussen aanhalingstekens: onderwijs en eindtermen en modulen. 'Het onderwijs' kan verwijzen naar alles en iedereen tussen nationaal onderwijsbeleid en alledaagse schoolpraktijk. Maar meestal verwijst het woord in gebruik naar specifieke groepen met specifieke belangen: dat hoeft nauwelijks betoog. Docenten, leerlingen, ouders verschijnen daarbij, als groepen, maar spaarzaam in beeld.

Ook de betekenissen van 'eindterm' lopen (nog) sterk uiteen. Ondanks de ministeriële definitie, ook in Nederland; getuige de gepubliceerde adviezen en de reacties daarop. Dat eindtermen met (rationalisering en vooral legitimering van) toetsing in en selectie via het onderwijs te maken hebben, daarover lijkt, ook in andere landen, consensus te bestaan. Niet over de wenselijkheid daarvan; ook dat hoeft geen betoog. Hetzelfde verhaal gaat op voor 'module'.

In de eerste aflevering van dit jaar van het *Journal of Curriculum Studies* probeert Gary Rhoades van de Universiteit van Arizona via een internationale vergelijking kennelijk wat meer greep te krijgen op de vage categorieën achter de structuur van het onderwijs, zoals die o.a. in eindtermen, modules, toetsen en examens gestalte krijgen. Vanuit het perspectief van de schoolvakken en van de (beperkte) toegang tot 'upper secondary education', vergelijkt hij historische en contemporaine ontwikkelingen in de Verenigde Staten, Engeland en Wales en Australië. Vooral zijn analyse in de paragraaf *Examinations and subjects: underlying systems of belief* geeft een helder beeld van de totaal verschillende, nationaal bepaalde, achterliggende ideeën die de relatie tussen schoolvak en selectie met behulp van toetsen definiëren. Hij maakt aannemelijk dat het Amerikaanse curriculum, in vergelijking met dat in Engeland en Wales duidelijk inclusieve trekken heeft: "Inclusion is the key in the United States. Upper secondary education is, after all, *de facto* if not *de jure* compulsory, the assumption being that all children should have access to it. Language reveals the national differences: in the United States students leaving school at the compulsory age are 'dropouts'; in England and Wales and Australia they are 'school leavers'. In the United States the category is normatively but not legally grounded." (Rhoades 1989, 16)

Exclusief tegenover inclusief als kenmerk van een (al dan niet sterk vakkengestructureerd) curriculum loopt volgens Rhoades parallel met een oppositie in selectiepraktijken ten behoeve van de tweede fase van het voortgezet onderwijs: gecentraliseerd in Engeland en Wales en Australië tegenover gedecentraliseerd op klassenniveau in de Verenigde Staten. In de Verenigde Staten "(t)he express aim is *not* the selecting and grooming of the few" - zoals in Engeland en Wales¹ -, "but the inculcating and inclusion of the many". (ib., 21) Het zou interessant, zo niet leerzaam, zijn de Nederlandse kenmerken van het curriculum voor de voorgenomen basisvorming en van de

daarmee te verbinden selectiepraktijken, in het voetspoor van Rhoades, bij de internationale vergelijking te betrekken. Hoewel 'de onderwijskunde' en het Nederlandse onderwijsbeleid zich, globaal gezien, tamelijk sterk lijken te oriënteren op Amerikaanse ontwikkelingen, verwijzen de herbevestiging van een stevige vakkencanon en de daaraan gekoppelde ontwikkeling van eindtermen op twee niveaus, waarbij landelijke toetsen ontwikkeld worden eerder naar Britse toestanden. Zo'n vergelijking kan duidelijker maken, waarvoor we 'eigenlijk' kiezen als we verder gaan met de voorgenomen basisvorming.

Deze aflevering van *Spiegel* levert flink wat basismateriaal, althans voor het schoolvak moedertaalonderwijs/Nederlands, dat bij zo'n vergelijking gebruikt kan worden. Alle bijdragen in dit nummer kunnen immers (ook) opgevat worden als pogingen *de kern van het (school)vak* vanuit verschillende perspectieven nader te definiëren (cfr. Tripp/Watt 1984) en via resultaten van en plannen voor onderzoek, verantwoordingen achteraf, toekomstverwachtingen en kritische beschouwingen toegankelijk te maken voor discussie. Daarbij spelen de problemen van 'toegang' en 'selectie', soms impliciet, maar vaak ook expliciet, steeds opnieuw een rol.

Gezien vanuit het schoolvak Nederlands heeft het vakonderdeel lezen/letterkunde in de loop der tijden steeds een belangrijke rol gespeeld bij de 'toegang' tot het voortgezet onderwijs, en vooral bij de toegang tot, wat we nu noemen, de tweede fase van het voortgezet onderwijs². Als de *Nederlandse Taalunie* dan ook een conferentie organiseert over de nogal angstig klinkende vraag: "De letteren in de knel?" vraagt dat de aandacht van de beroepsgroep, zeker in een tijd waarin de discussies over de vakinhoud intensief gevoerd worden.

De *Nederlandse Taalunie* organiseerde niet alleen een conferentie om een antwoord te vinden op de vraag. Daaraan vooraf liet zij onderzoek verrichten, zowel in Nederland - door de SCO -, als in België - door de Rijksuniversiteit Gent. Het doel van het onderzoek was een beschrijving te geven van de vormgeving en inhoud van het aanbod 'literatuurdidactiek' aan alle lerarenopleidingen. Daarnaast moest het onderzoek de problemen in kaart brengen die de docenten ervaren die dit vak of vakonderdeel verzorgen. *Spiegel* opent met twee artikelen die rapporteren over de uitkomsten van dit onderzoek.

In het eerste doen Marianne Overmaat en Tanja Janssen verslag van het Nederlandse onderzoek. Ze geven een overzicht van de resultaten die een enquête onder de betrokkenen opleverde. Ze vullen dat aan met drie praktijkbeschrijvingen die ze ontlenden aan de interviews die ze, als vervolg op de enquête, met enkele lerarenopleiders gehouden hebben.

Wat het onderwijsaanbod betreft concluderen Overmaat en Janssen dat "(i)n alle drie de opleidingen - ULO, NLO en PABO (red.) - geprobeerd (wordt) de studenten tot een doorleefde analyse te laten komen en (dat ...) het accent vrij sterk op (ook andere dan cognitieve) werkvormen (ligt)." Ze noemen het "opvallend (...) dat ook voor het tweedegraadsgebied het zinnig leren omgaan met 'echte' literatuur einddoel lijkt te zijn."

De onderzoekers noemen vier problemen, die de docenten rapporteren:

- tijdsgebrek;
- gebrekkige kennis en vaardigheden van studenten;

- de relatie tussen literatuurwetenschap en literatuurdidactiek;
 - de relatie tussen literatuurdidactiek en de praktijk van het voortgezet onderwijs.
- Als eindconclusie formuleren Overmaat en Janssen dat "literatuurdidactici wel degelijk in de knel (zitten): bij hun streven naar minder cognitief, minder schools en meer leerlinggericht literatuuronderwijs ondervinden zij kennelijk weinig steun van de literatuurwetenschap en de onderwijspraktijk."

Over de voornaamste resultaten van het onderzoek voor Vlaanderen rapporteren Nicole Rowan en Bart Vandecasteele. Ze vragen allereerst aandacht voor de volgende uitkomsten van de enquête:

- het merendeel van de leraren (is) tevreden met de beroepsvoorbereidende component van de opleiding;
- binnen het literatuurdidactische aanbod zou meer aandacht gegeven moeten worden aan projectonderwijs, boekpromotie, de longitudinale opbouw van de leerstof en het kiezen van leermiddelen;
- veel aandacht wordt geschonken aan leesplezier;
- audio-visuele media wordt maar door een kwart van de leraren behandeld;
- tweederde van de ondervraagden zegt behoefte te hebben aan samenwerking met collega's en instellingen.

Als belangrijkste problemen noemen de Vlaamse onderzoekers:

- de onbevredigende beginsituatie van de studenten;
- tijdgebrek en personeelstekort;
- het omzetten van wetenschappelijke kennis in didactische principes;
- ontoereikende wetenschappelijke kennis en didactische vaardigheden van beginnende leraren.

Rowan en Vandecasteele hielden ook interviews; daarin vonden ze bevestiging van de enquête-resultaten, zij het op een concreter niveau. Naar aanleiding hiervan vragen de onderzoekers vooral aandacht voor de sturende rol van het schoolboek in het letterkunde-onderwijs.

Rowan en Vandecasteele sluiten hun artikel af met aanbevelingen voor de inrichting van de opleiding, de stagebegeleiding en de nascholing. Van groot belang achten ze een nader onderzoek onder de docenten in opleiding.

Kennelijk bevatte de onderzoeksopdracht geen comparatieve vraagstelling; toch noemen Overmaat en Janssen wel een aantal verschillen tussen het aanbod in de Nederlandse en Vlaamse lerarenopleiding.

De vier volgende bijdragen gaan over de ontwikkeling van eindtermen Nederlands in Nederland en de mogelijke gevolgen daarvan. Willem van Roosmalen en Jan Verbeek, beiden zeer nauw betrokken bij het 'maken' van de eindtermen, gaan vooral in op een zestal knelpunten bij het formuleren van de eindtermen Nederlands. Aan de hand daarvan maken ze duidelijk dat de commissie die belast was met de constructie van de eindtermen lastige knopen heeft moeten doorhakken of gedwongen was oplossingen naar de toekomst te verschuiven. Over het resultaat dat de commissie bereikt heeft, lijken Van Roosmalen en Verbeek nogal tevreden: de eindtermen slaan de weg in van een communicatief georiënteerd taalonderwijs. Weliswaar constateren ze dat de eindtermen daardoor niet nauw aansluiten bij de huidige praktijk, maar de innovatie van

het vak krijgt zo wel een kans. Volgens de auteurs "staan we op dit moment (...) voor een tamelijk cruciale keuze". Doen we het of doen we het niet? Als we het niet doen, verspelen we de kans op innovatie van het vak. Doen we het wel, dan zal er nog heel wat moeten gebeuren, willen leraren het 'nieuwe taalonderwijs' in hun klaspraktijk kunnen realiseren. En wel op zodanige wijze dat het grootste deel van de leerlingen de geformuleerde eindtermen zal halen.

Johan Eimers, eveneens nauw betrokken bij het 'maken' van de eindtermen, gaat vervolgens in op de *Consequenties van Eindtermen Basisvorming voor de tweedegraads lerarenopleidingen Nederlands*. Hij schetst daartoe eerst de "benauwde realiteit" van de opleidingen, vergeleken met die bij de start van de NLO's. Hij vreest dat de opleidingen als gevolg daarvan "niet zo gemakkelijk prioriteit zullen geven aan het inspelen op de zogenaamde Eindtermenoperatie". Over de didactische vernieuwingskracht van de eindtermen lijkt Eimers niet erg optimistisch: "We komen niet veel verder dan het veronderstellen van een aantal eventuele verschuivingen in het onderwijsaanbod."

Eimers antwoord op de vraag naar de consequenties voor de opleiding luidt: "Waarschijnlijk zullen de eindtermen Nederlands voor de basisvorming voorlopig nog weinig consequenties hebben voor de tweedegraads opleidingen." Hij baseert dat antwoord grotendeels op de overweging dat "de eindtermenformulering (...) aardig (aansluit) bij wat in de opleidingen gemeengoed is." Tegelijkertijd constateert hij dat de eindtermenformulering "hier en daar nogal af(wijkt) van de huidige onderwijspraktijk".

Als universitaire lerarenopleider beantwoordt Wil van der Veur dezelfde vraag als Eimers. Ook hij begint met te verwijzen naar een 'beter vroeger' en merkt op dat het *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het V.O.* is "samengesteld door o.a. een aantal coryfeeën uit de 'stroomversnelling' van de zeventiger jaren. 'Normaal functioneel' en 'emancipatorisch' heten nu 'communicatief' en functioneel. Is de visie erachter ook gewijzigd of nog steeds 'humanistisch' en 'leerlinggericht'?"

De auteur formuleert een aantal kritische vragen rond de hele ontwikkeling van deze eindtermen. Bijna als een retorische vraag formuleert hij: "(Zijn) *déze* eindtermen op dit moment mogelijk en zelfs gewenst"? Voorlopig ziet ook Van der Veur weinig consequenties voor zijn opleiding. Hij wil de ontwikkelingen (vooral t.a.v. toetsing, selectie) volgen en "rustig doorgaan met de licht innoverende didactiek van ons reeds bekende en realiseerbare eindtermen waaraan we al jaren werken, zonder al te grote pretenties. Er zijn al heel wat vernieuwingsgolven zonder al te veel rendement over ons heen gespoeld. We liggen er niet wakker van en laten ons niet opjutten." Als de eindtermen definitief worden, hebben ze, naar het oordeel van de auteur, "diepgaande pedagogisch-didactische consequenties". Daarop zal de opleiding moeten anticiperen; aan de hand van een aantal voorbeelden illustreert Van der Veur dat.

Gert Rijlaarsdam probeert aan te geven "welke behoefte aan onderzoek de eindtermen Nederlands op(roepen)". Hij besteedt daarbij aandacht aan drie soorten onderzoek: kwaliteitsbepalend onderzoek, doelstellingenonderzoek en theoretisch-psychologisch taalvaardigheidsonderzoek. Met betrekking tot de eindtermen constateert Rijlaarsdam dat "funderend kwaliteitsbepalend onderzoek zeer gewenst (is)". Eigenlijk kunnen de

resultaten daarvan pas duidelijk maken of "een majeure operatie als de basisvorming (...) wel gerechtvaardigd (is)."

Ook op het terrein van het doelstellingenonderzoek - waartoe "het Advies Eindtermen Nederlands haast dwingend (noodt)" - ziet de auteur tenminste vier onderzoeken die aan de invoering van basisvorming vooraf zouden moeten gaan.

Tenslotte pleit Rijlaarsdam voor de ontwikkeling van een 'aanpaktheorie' die antwoord geeft op de vraag: "Hoe pak je idealiter een taaltaak in de onderwijsleersituatie (dus niet in de gewone werkelijkheid) aan?"

Joke Wooldrik en Jan Sturm rapporteren over een kleinschalig studentenonderzoek naar "behoeften aan ondersteuning (op het terrein van leerplanontwikkeling) bij een eventuele modulering van het onderwijs-aanbod Nederlands en Nederlands als tweede taal" binnen het dag/avond-onderwijs avo-vwo. Twee docenten werden uitvoerig geïnterviewd. Bij de analyse van die interviews ging het erom een antwoord te vinden op de volgende vragen.

1. Welke opvattingen en ideeën verwoordden de respondenten over modulering in het algemeen en over modulering van het onderwijsaanbod binnen het dag-/avondonderwijs avo-vwo meer in het bijzonder?
2. Welke mogelijkheden zien de respondenten voor een gemoduleerd onderwijsaanbod van hun moedertaalonderwijs binnen het dag-/avondonderwijs? Onder welke voorwaarden, met name met betrekking tot ondersteuning?
3. Welke opvattingen en ideeën hebben de respondenten over Nederlands als tweede taal (NT2) binnen het dag-/avondonderwijs avo-vwo?
4. Welke mogelijkheden zien zij om het onderwijsaanbod voor NT2 te moduleren? Onder welke voorwaarden, met name met betrekking tot ondersteuning?

De onderzoekers concluderen o.a. dat beide respondenten in verband met modulering verwijzen naar sterk cursorisch georiënteerd deelvaardigheidsonderwijs op het gebied van spelling- en grammatica-onderwijs. Beiden leggen daarbij de nadruk op het remediërend karakter van dit deelvaardigheidsonderwijs; bij beiden is gemoduleerd onderwijs dan zeer sterk gebonden aan computer ondersteund onderwijs.

Wensen of behoeften op het gebied van leerplanontwikkeling brengen beide docenten vrijwel niet onder woorden. Ze lijken geneigd de op gang komende verandering als van-boven-af opgelegd en daarmee als min of meer onontkoombaar te interpreteren. Beide respondenten lijken bevreesd dat de veranderingen 'bedreigend' zijn voor wat zij opvatten als de kern van hun vak.

Ook de boekbespreking van Helge Bonset is gewijd aan de basisvorming. Hij bespreekt *De kern van het vak*, een boekje van Gert Rijlaarsdam dat z.i. niet mag "worden gemist door alle betrokkenen bij het vak Nederlands in de eerste fase van het voortgezet onderwijs." Bonset waardeert vooral Rijlaarsdams streven "naar het aanbrengen van een inhoudelijke structuur in het vak Nederlands". Mede op grond daarvan is Rijlaarsdam in staat "de kern van het vak te (raken)." Maar merkt de recensent tenslotte op: "Die kern is alleen breder dan hij denkt". Daar richt zich Bonsets kritiek op: "Het lezen van fictie (belandt) geheel in de marge van de basisvorming Nederlands." Ook de verenging van 'communicatie-onderwijs' tot "Functionele Taalvaardigheid, zoals dat opgeld doet in de eindexamens LBO/MAVO en in PPON" bevalt Bonset niet. Hij schrijft die keuze van Rijlaarsdam toe aan zijn oriëntatie op oordelen van

taalgebruikers-respondenten. Daarmee wordt miskend "dat onderwijsinhouden, ook kerninhouden, heel goed kunnen stoelen op *normatieve* argumenten."

Tenslotte mengt ook Kees de Glopper zich, in de rubriek *Kritiek, Commentaar en Beschouwing*, in de discussie over de eindtermen.

In 1984 stelden Tripp en Watt, vanuit de Angelsaksische ervaringen, de vraag: Core Curriculum: What it is and Why We Don't Need One. In dit nummer van *Spiegel* lijkt voldoende materiaal bijeen gegaard om een zinnige discussie te voeren over de vraag wat de kern van het schoolvak Nederlands in leerplanontwikkelingsperspectief zou moeten zijn. Of er in Nederland ook behoefte aan is, die kern in een dwingend document vast te leggen, zal nog moeten blijken.

Warnsveld, september 1989

Noten

1. Zie de opvallende uiteenzetting in Shaw 1988 over de "contrivance for moulding people to be exactly like one another".
2. Zie voor een (historische) beschrijving van die rol van de letterkunde Van Pinxteren/Swennen 1985. Daaruit blijkt ook waarom het in dat geval meer voor de hand ligt te spreken over het schoolvak Nederlands, in plaats van moedertaalonderwijs/Nederlands.

Bibliografie

- Pinxteren, P. van, A. Swennen, *Letterkunde-onderwijs op de VHBO*. Nijmegen: KUN 1985 (Doctoraalscriptie)
- Rhoades, G., Conceptions and institutional categories of curriculum: cross-national comparisons of upper secondary education. In: *Journal of Curriculum Studies* 21 (1989), nr. 1, 11-35
- Shaw, B., The National Curriculum: 'a mere contrivance for moulding people to be exactly like one another'? In: *Curriculum* 9 (1988), nr. 1, 5-11
- 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

Rectificatie

In *Spiegel* 7 (1989), nummer 1 zijn twee storende fouten gemaakt, die allebei te maken hebben met Rita Rymenans. In haar artikel *Verbale interactie in de klas* is in tabel 5 (pagina 31) de regel 1 HOOG weggevallen. De cellen in de kolommen Z M G klas moeten respectievelijk de volgende waarden weergeven: 35 27 28 29. In de rubriek **Over de auteurs** (pagina 97) is de informatie over Rita Rymenans in disorde geraakt. Haar curriculum wordt hier opnieuw afgedrukt.

Rita Rymenans (1956) studeerde Germaanse filologie (Nederlands/ Engels - specialisatie sociolinguïstiek) (1978) en bibliotheek- en documentatiewetenschappen (1985) aan de Universiteit van Antwerpen. Sinds 1982 wetenschappelijk medewerker aan verscheidene onderzoeksprojecten van de Universitaire Instelling Antwerpen, departement Didactiek en Kritiek, bijzondere didactiek Nederlands: schooltaal/thuistaal, verbale interactie, de positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Vlaanderen (i.o.v. de Nederlandse Taalunie), taalvaardigheid in het hoger onderwijs, de kwaliteit van het moedertaalonderwijs (lopend onderzoek 1988-1990). Hoofdredacteur van VONK, het tijdschrift van VON-België.

Adres: Romeinse put 50
B 2520 Edegem

2. Doel en opzet van het onderzoek

Doel van het onderzoek was een beschrijving te geven van het onderwijsaanbod aan alle universitaire en niet-universitaire lerarenopleidingen. Deze beschrijving moest gericht zijn op de vormgeving en inhoud van het aanbod "lerarenstudie", en op de problemen die de docenten die dit vak of vakonderdeel verzorgen, ervaren.

Binnen het korte tijdsbestek dat voor het onderzoek beschikbaar was (twee weken), hebben we op verschillende manieren getracht om deze doelstelling te bereiken. Ten eerste hebben we een schriftelijke enquête gebonden onder lerarenopleiders, waarbij wij een groot aantal vragen voorlegden over de leeractiviteit in het algemeen en hun programma literatuurdidactiek in het bijzonder.

Als tweede onderzoeksactiviteit hebben wij interviews gehouden met enkele leeropleiders. Daarin is eveneens aandacht besteed aan de vormgeving, inhoud en kwaliteit van de onderwijsprogramma's en aan de problemen waarop literatuurdidactiek in de praktijk stuit. Door middel van deze interviews wilden wij het toch wat globaal beeld uit de enquête aanvullen en verhelderen.

De enquête is gebonden onder de validiteitswet die aan de Universitaire Lerarenopleidingen (ULO's) werkzaam zijn en onder de documenten vakdidactiek of literatuur, verbonden aan de voltijd- of deeltijdsopleidingen voor leraren voortgezet onderwijs. (Knoedelsnive handten we in het vervolg van dit artikel de benaming NLO resp. MO, in plaats van "voltijdsopleiding voor leraren voortgezet onderwijs", resp. "deeltijdsopleiding voor leraren voortgezet onderwijs"). De interviews zijn gebonden met drie docenten, één voor elk opleidingstype (ULO, NLO en MO).

