

Eindtermen in de maak

1. Inleiding

Hoe zijn de voorlopige eindtermen Nederlands voor de basisvorming (Advies 1988) tot stand gekomen en welke overwegingen hebben daarbij een rol gespeeld? In dit artikel geven we hierover enige informatie. De auteurs hebben beiden zitting in de commissie die deze eindtermen heeft opgesteld. Zij zijn verder respectievelijk medewerker van het CITO en medewerker van de SLO. De laatste was uit hoofde van die functie tevens secretaris van de commissie. We merken nadrukkelijk op dat de uitspraken en stellingnames in dit artikel onze persoonlijke visie weergeven en geheel voor onze eigen verantwoording zijn. Met de andere leden van de commissie¹ is er geen overleg geweest.

Het artikel is als volgt ingedeeld:

- in de eerste paragraaf komt het algemene politieke kader aan de orde, waarin de eindtermenontwikkeling zich - tot nu toe - afspeelt;
- de tweede paragraaf behelst de opdracht aan de commissie, haar verantwoordelijkheden en haar werkwijze;
- in de derde paragraaf worden achtergronden en keuzen beschreven met betrekking tot een aantal knelpunten waarvoor de commissie zich zag geplaatst tijdens het maken van het ontwerp;
- in de vierde paragraaf wordt een schets gegeven van de verdere ontwikkeling voorzover de auteurs daar zicht op hebben.

2. Het politieke kader

Onder Nederlandse politici leeft, zo goed als elders - bijvoorbeeld in Groot-Brittannië -, het verlangen om de verantwoordelijkheid van de centrale overheid voor de "basisvorming", die ruwweg omschreven kan worden als het onderwijs aan vijf- tot vijftienjarigen, een nieuwe inhoud en vorm te geven. De overheersende zorg daarbij is hoe men de kwaliteit van dit onderwijs kan handhaven en zelfs verbeteren en tegelijkertijd een gemeenschappelijk onderwijsaanbod aan alle leerplichtige leerlingen kan bevorderen. Natuurlijk wordt de kwaliteit van het onderwijs door verschillende factoren beïnvloed. Daarin domineren de professionaliteit van de leraar en de voortreffelijkheid van het schoolboek. Maar de grondwettelijke vrijheid van onderwijs in Nederland beperkt de invloed van de politiek nu juist op deze twee punten. Nationale, verplichte "eindtermen" - voor een omschrijving zie paragraaf 2.1 - voor het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs zijn van essentieel belang voor het bereiken van een minimale gemeenschappelijkheid in het onderwijsaanbod en voor de handhaving van de kwaliteit daarvan.

In december 1987 is bij de volksvertegenwoordiging een Ontwerp van Wet op de Basisvorming ingediend. Of dit wetsvoorstel ooit kracht van wet krijgt, is onzeker

geworden door het aftreden van de regering in mei 1989. In de Nederlandse politiek geldt de spelregel dat mogelijk omstreden wetsvoorstellen niet behandeld worden in een politiek machtsvacuüm als dit: eerst moet er een nieuwe regering gevormd zijn. Maar deze politieke wapenstilstand maakt de discussie rond de eindtermen niet minder actueel, bijna integendeel: iedereen kan proberen het in deze te sluiten regeerakkoord in de door hem gewenste richting te beïnvloeden.

Wat houdt het ingediende wetsontwerp in grote lijnen in?

- er komen eindtermen voor het basisonderwijs, geformuleerd op één beheersingsniveau;
- er komen eindtermen voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs (eindleeftijd van de leerlingen ongeveer 15 jaar) op twee beheersingsniveaus (bewegingsonderwijs op één niveau);
- het verplicht vakkenaanbod bestaat uit Nederlandse taal, twee moderne vreemde talen, wiskunde, informatiekunde, natuur- en scheikunde, biologie, aardrijkskunde, geschiedenis, economie, techniek, muziek, tekenen en bewegingsonderwijs;
- voor het verplichte vakkenaanbod is 80% van de totale onderwijstijd beschikbaar; voor de verplichte eindtermen per vakgebied eveneens 80% van de beschikbare tijd per vak. (De overgebleven vrije tijdsruimte moet de vrijheid van onderwijs waarborgen.)

3. De commissie

3.1. Opdracht en verantwoordelijkheden

Op 2 februari 1988 heeft de minister voor elk van de veertien vakgebieden onafhankelijke commissies geïnstalleerd met een dubbele opdracht:

- in de periode tot januari 1989 moesten zij eindtermen formuleren op twee niveaus;
- daarna zou hun belangrijkste taak bestaan uit het geven van adviezen over de scholing van docenten en over het ontwikkelen van leerplannen, leermiddelen en toetsen ter bevordering van de implementatie van de eindtermen in het onderwijs.

Ten aanzien van de eerste opdracht kregen de commissies de algemene richtlijn dat de eindtermen geformuleerd moesten worden in termen van inzicht, kennis en vaardigheden. Dat sloot eindtermen die geformuleerd waren als streefdoelen, of formuleringen in termen van een onderwijsaanbod uit. Ook houdingsaspecten vielen daarmee buiten de eindtermen.

3.2. Werkwijze

Aangezien er tussen de commissieleden grote verschillen bestaan ten aanzien van de tijd die de minister hun beschikbaar stelt voor het commissiewerk, koos de commissie Nederlands voor een werkwijze waarbij de medewerkers van het CITO en de SLO het voorwerk en het uiteindelijke schrijfwerk hebben verricht en de overige commissieleden een commentariërende rol hebben vervuld. Als uitgangspunt voor de opzet van het ontwerp koos de commissie de CITO/SLO-nota *Op weg naar eindtermen*. (Kreemers & Van den Brink 1987).

Het concept-ontwerp van de concrete eindtermen is besproken met een groep van 45 leerkrachten uit het huidige voortgezet onderwijs. De samenstelling van deze groep

kwam tot stand door een representatieve steekproef te trekken uit het huidige scholenbestand. In een tweede bijeenkomst is commentaar gevraagd aan vertegenwoordigers van eerste- en tweedegraads opleidingsinstituten. Tenslotte is aan een kleine groep van vak- en velddeskundigen om schriftelijk commentaar gevraagd².

De commentaren kunnen in vier categorieën worden ingedeeld:

- algemene reacties op het ontwerp;
- voorstellen tot inhoudelijke wijziging van afzonderlijke eindtermen;
- redactionele wijzigingsvoorstellen;
- adviezen met betrekking tot ondersteuning bij het invoeringsproces.

Alles overziend kunnen we constateren dat het ontwerp in grote lijnen zinvol werd gevonden, maar dat er getwijfeld werd aan de haalbaarheid van het geheel zonder brede ondersteuning door middel van nascholing en ontwikkeling van leerplannen, leermiddelen en toetsen. Dat laatste is in het ontwerp verwerkt in hoofdstuk 5, waarin een aantal adviezen worden gegeven. Vrijwel alle redactionele wijzigingen konden verwerkt worden. Alle voorstellen tot inhoudelijke wijziging zijn in de commissie besproken en gewogen, maar lang niet altijd leidde dat tot aanvaarding ervan.

4. Knelpunten bij het formuleren van de eindtermen Nederlands

4.1. Eindtermen en het ontbreken van een leerplan

Bij de constructie van eindtermen zijn er in principe twee werkwijzen mogelijk:

- eerst eindtermen ontwikkelen en in een latere fase een daarbij behorend leerplan en lesmateriaal ontwikkelen;
- een leerplan ontwikkelen met bijbehorende lesmaterialen en op basis daarvan eindtermen construeren.

In de werkelijkheid zijn deze twee procedures natuurlijk niet scherp te scheiden en is er meer sprake van het leggen van het accent op een ervan.

De overheid heeft in het kader van de basisvorming gekozen voor de ontwikkeling van eindtermen zonder leerplanconstructie. Wel zijn er voor het vak Nederlands in de afgelopen jaren in de vakliteratuur en bij de instellingen uit de onderwijsverzorging ideeën uitgewerkt over wenselijke richtingen voor het vak, maar deze hebben geen van alle de status van een officieel raamplan waarbinnen de eindtermen geformuleerd konden worden. Dat had tot gevolg dat er tijdens de formulering van de eindtermen vele malen is gediscussieerd over de legitimiteit van bepaalde keuzes: waarom deze eindterm wel en die andere niet? De commissie voelde duidelijk de behoefte om eindtermen te plaatsen binnen een geaccepteerd en voldoende geoperationaliseerd leerplankader. Ook het concept "communicatief taalonderwijs", dat door de commissie als inhoudelijk uitgangspunt voor de formulering van eindtermen gekozen is, gaf om een aantal redenen weinig houvast. Hoewel de keuze voor dit concept duidelijk ondersteund wordt door de vakdidactische handboeken en door de opvattingen van leerkrachten³, is het in diezelfde handboeken te weinig geoperationaliseerd om werkelijk dienst te kunnen doen als kader voor de formulering van eindtermen.

Een zorgwekkend gevolg hiervan is dat nu reeds in de discussie over de concept-eindtermen het verschil in functie tussen eindtermen en een leerplan verwaarloosd wordt. Omdat bepaalde vakonderdelen niet in de eindtermen zijn opgenomen, zouden ze

voor het onderwijs in het Nederlands ook niet van belang zijn, menen sommigen. Deze opvatting delen wij geenszins. Eindtermen zijn slechts die elementen uit een leerplan waarvan de overheid meent dat zij door alle leerlingen aan het eind van een bepaalde opleiding beheerst moeten worden ten behoeve van hun verdere studie en beroep en hun maatschappelijk functioneren. Daarentegen moet in een leerplan voor de basisvorming in onze opvatting een breed aanbod beschreven staan voor alle leerlingen. Dat aanbod moet beschreven staan in termen van houdingen, inzichten, vaardigheden en kennis en moet in tegenstelling tot de eindtermen ook gericht zijn op de persoonlijke vorming van de leerlingen. Daarnaast geeft een leerplan inzicht in de weg waarlangs de eindtermen en de overige doelen bereikt moeten of kunnen worden, en aanwijzingen voor een tijdsplanning van drie of vier jaar. Kortom, een leerplan bevat een overzicht van het complete onderwijsaanbod aan alle leerlingen in de basisvorming en de eindtermen bepalen slechts wat alle leerlingen aan het eind van de basisvorming in ieder geval moeten beheersen aan kennis en vaardigheden.

Een tweede gevolg van het ontbreken van een uitgewerkt leerplan heeft betrekking op de constructie van toetsen voor de eindtermen. Valide toetsen moeten rekening houden met de brede context van het leerplan waarin de eindtermen ingebed zijn. In de commissie is dan ook besloten op dit moment nog geen advies te geven over de wijze waarop de eindtermen getoetst zouden moeten worden.

4.2. De kloof tussen retoriek en praktijk

Het is een bekend gegeven dat de vakinhoudelijke klassepraktijk van docenten voor een belangrijk gedeelte stoelt op de traditie. De vernieuwingen in het vakdidactische denken die in artikelen en handboeken naar voren komen, dringen door allerlei oorzaken slechts druppelsgewijze tot het klasselokaal door. Het is ook bekend dat als aan docenten gevraagd wordt naar de ideale inhoud van het schoolvak Nederlands, hun ideeën daarover meer blijken overeen te stemmen met die uit de genoemde literatuur dan uit hun handelen blijkt. De praktijk ijlt na bij de theorie³.

Bij het formuleren van eindtermen vormt deze kloof tussen retoriek en praktijk, tussen wat docenten zeggen te willen doen en wat zij in werkelijkheid doen, een belangrijk probleem. Vernieuwingsideeën geven aan waar we met het vak naar toe willen. Eindtermen zijn voor dezelfde toekomst bedoeld. Het ligt dus voor de hand bij het formuleren van eindtermen zo veel mogelijk van bruikbare vernieuwingsideeën gebruik te maken. Maar een eindtermenontwerp mag natuurlijk nooit zo ver van de gangbare dagelijkse klassepraktijk af komen te liggen dat de docent zijn tot dan gebruikelijke handelen niet in het ontwerp herkent.

In het eindtermenontwerp voor Nederlands is een poging gedaan een evenwichtige keuze te maken tussen traditie en vernieuwing. Terwille van de herkenbaarheid is de wijze waarop de diverse eindtermen gegroepeerd zijn grotelijks op de traditie gebaseerd. In de structuur van het vak onderscheiden we als hoofdcomponenten taalgebruik, taalbeschouwing en informatiekunde. Alleen de laatste is nieuw, althans wat de naam betreft. Inhoudelijk komt hij voor een groot deel overeen met een aantal activiteiten die in de huidige wet op het voortgezet onderwijs bij "studievaardigheden" zijn ondergebracht.

De keuze voor een afzonderlijke component taalbeschouwing naast taalgebruik betekent dat afgezien is van een volledige integratie van deze activiteiten. Taalbeschouwing bevat een aantal eindtermen die naar onze mening afzonderlijk aandacht

verdienen in de les. Verder is de definitie van taalbeschouwing een andere dan in de traditie van het vak gebruikelijk is. Daar bedoelt men er vaak slechts grammatica mee. In de eindtermen verstaan we onder taalbeschouwing iedere vorm van reflectie op de taal als systeem en op het gebruik van taal. Dat is meer dan grammatica en dat meer krijgt ook de grootste aandacht. Er is slechts een enkele eindterm die betrekking heeft op grammatica als zodanig.

In het gehele ontwerp ligt het accent op communicatief taalonderwijs, dus niet op het verwerven van kennis van het taalsysteem, maar op het actief en adequaat leren gebruiken van taal en op het verwerven van inzicht in de functies van taal en de aan die functies gekoppelde taalvormen. Er vindt in het onderwijs zo een verschuiving plaats van niet communicatief georiënteerd deelvaardigheidsonderwijs naar taalonderwijs in zo compleet mogelijke communicatieve situaties, waarbinnen het onderwijzen van deelvaardigheden slechts een methodisch hulpmiddel is. Dat is kortweg het toekomstbeeld dat de ontwerpers van de eindtermen voor ogen staat.

Een eindtermenontwerp dat vorm tracht te geven aan de toekomst kan functioneren als een innovatie-instrument. Dat is echter alleen maar mogelijk als er aan twee voorwaarden wordt voldaan: het ontwerp moet een wettelijke basis hebben en er moet een voldoende ontwikkeling komen van leerplannen en van leermiddelen om zo een bedding te scheppen waarin oud en nieuw tezamen stromen. Het Ontwerp van Wet op de Basisvorming schept het kader waarbinnen aan de eerste voorwaarde voldaan wordt. Aan het voldoen aan de tweede zal in de komende jaren intensief gewerkt moeten worden.

4.3. Kwaliteiten van produkten

Leerlingen leren in het schoolvak Nederlands hun taal gebruiken. Het resultaat van dat gebruik is een taalprodukt. Dat geldt niet alleen voor spreken en schrijven, maar ook voor lezen en luisteren. Het verschil is slechts dat bij de eerste twee activiteiten het produkt zichtbaar is en bij de laatste twee niet. Een van de belangrijkste problemen bij het formuleren van eindtermen voor leerlingen aan het eind van de basisvorming is te bepalen en te omschrijven aan welke kwaliteiten die produkten precies moeten voldoen.

Het probleem wordt in belangrijke mate bepaald door de omstandigheid dat de op te leveren taalprodukten niet alle uniek van karakter zijn voor deze groep leerlingen: leerlingen in de basisschool of aan een hogeschool moeten vergelijkbare produkten kunnen leveren. Het onderwijs in het vak Nederlands is voor een groot deel concentrisch opgebouwd. Leerlingen leren daarbij hun taal in vergelijkbare situaties steeds beter te gebruiken.

De vraag is nu wat er precies bedoeld wordt met dat "beter". Wat kan een leerling bij het afsluiten van een opleiding aan een hogeschool nu beter dan een leerling aan het eind van de basisvorming? Beiden moeten bijvoorbeeld brieven kunnen schrijven en teksten kunnen lezen. Het blijkt buitengewoon moeilijk te zijn om precies te omschrijven waarin brieven of teksten op beide niveaus van elkaar verschillen. Natuurlijk moet een leerling met een hogere opleiding moeilijker teksten kunnen lezen en begrijpen. Maar hoe kan men vaststellen wat een moeilijke en wat een gemakkelijke tekst is? En zo men dat al kan vaststellen, hoe moet men vaststellen wat precies de moeilijkste tekst is die een leerling met een bepaalde opleiding moet kunnen beheersen? Of als men liever uitgaat van een typologie van teksten, welke typen

teksten moeten leerlingen met een bepaalde opleiding dan kunnen lezen of schrijven? Moeten we daarbij al dan niet rekening houden met de moeilijkheidsgraad?

Wat we graag zouden willen weten is wat iemand tot een goede taalgebruiker maakt. Anders gezegd: we zouden graag willen weten welke talige of andere middelen iemand tot zijn beschikking moet hebben om een goede taalgebruiker te zijn. Een inventarisatie van deze middelen is echter niet voorhanden.

Verder zijn uitspraken over de kwaliteit van een taalgebruiker niet absoluut, maar relatief van aard. Mensen zijn goede of slechte taalgebruikers in relatie tot hun leeftijd en hun opleiding. Van een leerling op het eind van de basisschool verwachten we een ander taalgebruik dan van een universiteitsstudent. We kunnen zeggen dat we van de laatste in absolute zin een beter taalgebruik verwachten, maar in relatieve zin kan de eerste een even goed taalgebruiker zijn.

Dit probleem leidt ertoe dat het onmogelijk is in de eindtermen een nauwkeurige aanduiding te geven van de kwaliteiten waaraan de leerlingen aan het eind van de basisvorming moeten voldoen. De commissie heeft daarom - liever dan de opdracht terug te geven aan de minister - ervoor gekozen bij de formulering van de eindtermen gebruik te maken van bij ervaren docenten en andere vakdeskundigen impliciet aanwezige kennis en ervaring.

4.4. Verschil in niveau

Het in de vorige paragraaf geschetste probleem speelt een nog grotere rol bij de formulering van eindtermen op twee niveaus: een algemeen en een hoger niveau. In principe kan een niveauverschil aangebracht worden op twee dimensies: de kwantitatieve en de kwalitatieve. Het is van belang aan deze dimensies een welomschreven betekenis toe te kennen. Aangezien er op dit gebied nog maar weinig onderzoek bekend is, moeten de volgende omschrijvingen als tentatief beschouwd worden.

Een taalgebruiker heeft kwalitatief een hoger niveau, als hij bepaalde welomschreven talige of andere middelen beter beheerst. Deze uitspraak veronderstelt een theorie over welke taalmiddelen in de verschillende taalgebruikssituaties een rol spelen, en onderzoek naar de mate van beheersing daarvan in termen van vergelijking van taalgebruikers. Een dergelijke theorie is niet voorhanden en daarmee is ook het aangeduide onderzoek onmogelijk.

In kwantitatieve zin heeft een taalgebruiker een hoger niveau, als hij in staat is meer - van elkaar verschillende - taalmiddelen te gebruiken of meer - van elkaar verschillende - taalprodukten te produceren. Ook hier gooit het ontbreken van een theorie over taalmiddelen en over de verschillen tussen te onderscheiden taalprodukten roet in het eten.

Zowel in de leerpsychologie als in sommige theorieën over moedertaalverwerving wordt ontwikkeling in de taalverwerving gezien als een proces van toenemende abstrahering. In Van Peer & Tielemans (1984) wordt dit verschil voor taalgebruikssituaties vertaald in een verschil in de afstand die er bestaat tussen bijvoorbeeld de spreker en de hoorder of tussen de lezer en de inhoud van een tekst. Het begrip afstand kan verder vertaald worden in begrippenparen als praktisch versus theoretisch, informeel versus formeel, concreet versus abstract, dichtbij versus veraf, weinig gestructureerd versus gestructureerd en dergelijke. Bij deze vertaling wordt het begrip afstand toegepast op verschillende aspecten die in de taalgebruikssituatie een rol spelen: cognitie, tijd en ruimte, sociale omgeving, vormgeving, e.d. Daarbij dient

bedacht te worden dat de elementen van deze paren telkens de twee polen vormen van een glijdende schaal.

Iedere zo geconstrueerde afstandsschaal is zowel op kwantitatieve als op kwalitatieve verschillen in het taalgebruik gebaseerd: meer middelen of een verfijnder gebruik van die middelen. De middelen die de polen van de schaal definiëren, zijn telkens die welke voor het gekozen aspect van de taalgebruikssituatie van belang zijn. Bij een afstandsschaal die betrekking heeft op de cognitie, zullen andere taalmiddelen een rol spelen als bij een afstandsschaal die betrekking heeft op de sociale omgeving. Bij de eerste speelt kennis van of het kunnen hanteren van argumentatiestructuren een grote rol; bij de tweede gaat het om de taalmiddelen die in informele en formele situaties een rol spelen.

Een probleem is dat de verschillende aspecten die aan een taalgebruikssituatie kunnen worden onderscheiden, niet onafhankelijk van elkaar zijn, maar juist een ingewikkeld netwerk van onderlinge relaties vormen. Zolang een goed begrip van die relaties ontbreekt en zolang een heldere theorie ontbreekt over de rol van het begrip afstand in de verschillende aspecten van de taalgebruikssituatie, blijft het uitermate lastig, zo niet onmogelijk, op basis van dat begrip niveauverschillen vast te stellen tussen taalgebruikers.

Bovendien is het de vraag of de toepassing van het begrip afstand voor het maken van niveau-onderscheid uit emancipatorische overwegingen wel wenselijk is. Het gevolg zou kunnen zijn dat leerlingen die niet verder komen dan het voldoen aan de eindtermen voor het algemene niveau, in het onderwijs niet of nauwelijks geconfronteerd worden met talige situaties die wat verder van hen af staan. Dit zou hun maatschappelijke mondigheid bepaald niet ten goede komen.

Deze overwegingen hebben ertoe geleid dat de commissie bij het formuleren van eindtermen op twee niveaus heeft gekozen voor een zeer praktische aanpak. In het voorstel van wet op de basisvorming is het hoger niveau van belang om vast te stellen welke leerlingen geschikt zijn voor het volgen van een HAVO- of VWO-opleiding. Derhalve heeft de commissie gekeken of er aan deze leerlingen eisen gesteld zouden moeten worden met betrekking tot taalvaardigheden die voor een dergelijke opleiding onmisbaar zouden zijn en voor leerlingen op het algemene niveau onhaalbaar. De eindtermen die in dit kader zijn geformuleerd hebben merendeels betrekking op het bewust kunnen omgaan met argumenten en conclusies en met teksten waarin deze een rol spelen. Er zij nadrukkelijk op gewezen dat ook hier weer het gestelde uit par. 3.1 geldt en dat argumentatiestructuren in het onderwijsaanbod aan alle leerlingen aan de orde gesteld moeten worden.

4.5. Basisvorming voor allen

Een belangrijk uitgangspunt voor de overheid om de basisvorming op te zetten is de wens om te komen tot verhoging van de kwaliteit van het jeugdonderwijs. Voor de commissie is dat een zwaarwegend uitgangspunt geweest. Zij heeft er daarom ook voor gekozen geen aparte eindtermen te formuleren voor leerlingen met specifieke taalproblemen, zoals veel leerlingen uit het huidige Individueel Beroepsonderwijs en veel leerlingen uit etnische minderheidsgroepen die hebben. Anders zouden deze leerlingen in een nog grotere uitzonderingspositie terecht komen dan zij nu al zijn. Zij zouden dan kennelijk niet in staat zijn te voldoen aan de minimumeisen met betrekking tot verdere studie, beroep en maatschappelijk functioneren.

Deze principiële stellingname betekent niet dat de commissie blind is voor de problemen waarmee deze leerlingen geconfronteerd worden. In een aparte paragraaf (4.2) van de voorlopige eindtermen wordt zeer nadrukkelijk gewezen op de noodzaak tot de ontwikkeling van extra leermiddelen voor deze leerlingen en het nader uitwerken van een didactiek die specifiek gericht is op hun problemen. Dit zijn maatregelen die noodzakelijk voortvloeien uit het principe van basisvorming voor allen. In een op deze leerlingen toegesneden leerplan moet nadrukkelijk aandacht geschonken worden aan de voorwaardelijke en basale vaardigheden. Eerst wanneer leerlingen deze vaardigheden leren beheersen in de extra leertijd die hen ter beschikking wordt gesteld, kunnen zij succesvol deelnemen aan een onderwijsaanbod dat toewerkt naar de beheersing van de eindtermen van de basisvorming.

4.6. Criteria voor een definitieve keuze

Natuurlijk zijn er talloze eindtermen te formuleren voor het schoolvak Nederlands in de basisvorming. Natuurlijk zijn die niet alle van even groot belang. Als er dus een keuze gemaakt moet worden - en dat moet vanwege de beperkte beschikbare tijd in het onderwijs - dan is het van belang een overzicht te hebben over het totaal van mogelijke doelstellingen en te beschikken over criteria op grond waarvan een keuze gemaakt kan worden.

Het overzicht over het totaal is verkregen door het raadplegen van leergangen, examenprogramma's, relevante vakdidactische literatuur, publicaties van de SLO en het CITO, en onderzoeksverslagen. Dit leverde een ontzaglijke hoeveelheid mogelijke eindtermen op.

Bij de definitieve afweging van welke eindtermen er nu wel en welke niet opgenomen moesten worden, zijn vragenderwijze een aantal criteria gehanteerd:

(1) Is deze eindterm voor bijna alle leerlingen van belang voor hun functioneren op school en in de maatschappij? Hierbij hebben we ons gebaseerd op onderzoek naar de opinie van oudleerlingen over de wenselijkheid van bepaalde leerstof (zie Janssen & Bonset 1987) en op in de commissie aanwezige kennis over het belang van bepaalde leerstof voor de leerlingen in verband met hun schools en maatschappelijk functioneren.

(2) Is het noodzakelijk deze eindterm in de school na te streven, omdat deze niet voldoende buiten de school bereikt kan worden? Leren communiceren in informele taalsituaties gebeurt grotelijks buiten de school. Dat geldt niet voor formele situaties. Daarom moet in de eindtermen wel aandacht geschonken worden aan de laatste en niet aan de eerste.

(3) Is deze eindterm in principe voor bijna alle leerlingen haalbaar bij voldoende beschikbare leermiddelen, leerplannen en toetsmateriaal? De haalbaarheid van een eindterm hangt in belangrijke mate af van de beschikbaarheid van middelen. Voor een aantal eindtermen is het duidelijk dat de huidige situatie weinig kans op slagen geeft. Toch is het bereiken van deze eindtermen voor de leerlingen van groot belang.

(4) Is het nastreven van deze eindterm ook uitvoerbaar voor de leerkrachten, eventueel na voldoende na- en bijscholing op bepaalde gebieden en bij beschikbaarheid van adequate leerplannen en leermiddelen? Veranderingen in de doelstellingen van het onderwijs vragen verandering van lesstof en verandering van docentengedrag. Dat impliceert dat de huidige methodes in een aantal opzichten niet meer toereikend zijn evenmin als het huidige repertoire van didactisch handelen. Als de eindterm echter

van belang is en de uitvoerbaarheid onder de gegeven conditie mogelijk is, is opname in het ontwerp gewenst.

(5) Zijn de via de eindterm nagestreefde kennis en vaardigheid ook waarneembaar in leerlingengedrag? Het nastreven van onderwijsdoelstellingen kan gelijk gesteld worden aan het streven naar verandering van attitudes en gedrag. De richtlijnen schreven voor dat de commissie zich in de concrete eindtermen moest richten op het laatste. Het is niet doelmatig een verandering van gedrag na te streven als deze niet kan worden waargenomen.

Als bij een potentiële eindterm het antwoord op alle vragen positief was, is de eindterm in het ontwerp opgenomen. Ter toetsing werden de eindtermen met deze vragen voorgelegd aan deskundigen (zie ook par. 3.1). Als hun oordeel niet strookte met dat van de commissie, werd de eindterm nogmaals kritisch gewogen. Soms leidde dat tot uitsluiting van de eindterm, soms niet. Bij de beslissing hing uiteraard veel af van de unanimiteit onder de deskundigen.

5. Besluit

We besluiten dit artikel met het trekken van een paar conclusies uit het voorgaande. We vermijden het daarbij op deze plaats hoofdstuk 5 van het advies nog eens dunnetjes over te doen. Natuurlijk blijven de conclusies en adviezen die de commissie daar geformuleerd heeft, naar onze mening onverkort van kracht. De conclusie die we in deze paragraaf trekken, is breder en van meer algemene aard.

Naar onze mening staan we op dit moment in de ontwikkeling van de eerste fase van het voortgezet onderwijs voor een tamelijk cruciale keuze. Voor het eerst sinds vele jaren bestaat de mogelijkheid een nieuwe wettelijke basis te geven aan de richting waarin het taalonderwijs zich zal kunnen ontwikkelen. De richting die in de voorlopige eindtermen ingeslagen wordt, is die van een communicatief georiënteerd taalonderwijs, waarin complete taalsituaties aan de orde gesteld worden. Het huidige onderwijs in het schoolvak is echter veelal meer formeel georiënteerd en gericht op het onderwijzen van deelvaardigheden (Van Roosmalen 1988). Met de bestaande leerplannen, schoolboeken en toetsen, en bij de huidige stand van zaken van de didactiek van bepaalde vakonderdelen kan de vernieuwing in de richting van communicatief taalonderwijs niet zo vormgegeven worden dat leerkrachten in hun klaspraktijk mee deze kunnen realiseren. En daarom kan redelijkerwijs ook niet aangenomen worden dat het grootste deel van de leerlingen de geformuleerde eindtermen zal halen. De eindtermencommissie had deze taxatie zo zwaar kunnen laten wegen dat zij tot een voorstel van eindtermen was gekomen dat veel nauwer aansloot bij de huidige praktijk dan het voorliggende ontwerp. De commissie heeft deze keuze niet gemaakt, omdat zij de innovatie van het vak middels de formulering van eindtermen in ieder geval een kans wilde geven.

Deze stellingname moet naar onze mening twee belangrijke gevolgen hebben:

1. In de komende jaren van invoering van de eindtermen basisvorming zal uit de plannen van de instituten in de onderwijsverzorging (CITO, SLO, LPC, SVO) en uit die van de Opleidingen moeten blijken, hoe serieus men bereid is de voorzet van de eindtermencommissie Nederlands te honoreren door een daadwerkelijke gezamenlijke ondersteuning van dit vernieuwingsproces. Aan de initiatieven die tot op heden

genomen zijn, mag een voorzichtig optimisme ontleend worden⁵. De overheid zal overigens met haar mogelijkheid tot overheidsprogrammering in het kader van de wet op de Onderwijsverzorging een belangrijke bijdrage aan de innovatie kunnen leveren.

2. De invoeringsperiode van de basisvorming zou een experimenteerperiode moeten zijn, waarin onderzocht wordt:

- of de omschrijvingen van de eindtermen voldoende richting geven aan het werk van met name de inspectie, de uitgevers en de leerplan- en toetsontwikkelaars;
- of het niveau-onderscheid voldoende helder en bruikbaar voor is voor de genoemde groeperingen;
- of het bereiken van de eindtermen haalbaar is voor de meeste leerlingen en het onderwijzen ervan uitvoerbaar voor docenten onder de condities zoals geschetst in par. 3.5.

Verder zou overleg met vertegenwoordigers uit alle geledingen van belanghebbenden onder leiding van de inspectie moeten resulteren in een jaarlijks advies dat aangeeft aan welke eindtermen leerlingen moeten voldoen in de experimenteerperiode.

Arnhem/Enschede, mei 1989

Noten

1. De commissie was verder als volgt samengesteld: Steven ten Brinke zit de commissie voor als onafhankelijk voorzitter. Addie Gerritsen heeft zitting namens de VON, Paul Doesborgh namens de sectie Nederlands van Levende Talen en Johan Eimers uit de kring van de opleidingen voor tweede-graads leraren. Gerrit Hartdorff is waarnemer namens de GEU.
2. De verslagen van deze bijeenkomsten en de ontvangen schriftelijke commentaren zijn op te vragen bij het secretariaat van de eindtermencommissie Nederlands, p/a SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.
3. Voor relevante literatuur zie Janssen/Bonset 1987.
4. We verwijzen naar de handboeken en onderzoeksverslagen die beschreven staan in de literatuurlijst van de publicatie onder Projectgroep 1988.
5. Wij kennen op dit moment de volgende plannen:
 - De VON en Levende Talen hebben bij de SVO onderzoeksaanvragen ingediend over de volgende thema's:
 - a. de ontwikkeling van spreek- en luisteronderwijs in het voortgezet onderwijs;
 - b. de ontwikkeling van een strategie-georiënteerde leesvaardigheidsdidactiek voor zwakkere leerlingen in heterogene klassen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs.
 - In het projectplan Nederlands VO1 van de SLO zijn voor de komende drie jaar de volgende ontwikkelingen gepland:
 - a. de ontwikkeling van deelleerplannen voor spreek- en luisteronderwijs, informatief lezen en procesmatig schrijven;
 - b. in deze leerplannen zal steeds aandacht besteed worden aan de ontwikkeling van materiaal voor taalzwakke eerste- en tweedetaalleerders.
 - Bij het CITO wordt gewerkt aan de ontwikkeling van modellen voor de toetsing van de eindtermen van de basisvorming.

- Bij de meeste lerarenopleidingen voor tweedegraads leraren gaan vanaf augustus 1989 nascholingscursussen van start, die gericht zijn op ondersteuning bij de realisering van de toekomstige eindtermen in de basisvorming.

Bibliografie

- Eindtermencommissie Nederlands, *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs: Nederlands*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1989
- Janssen, T., H. Bonset, *Empirisch onderzoek van het voortgezet moedertaalonderwijs*. Enschede: SLO 1988
- Kreemers, E.J.J., G.J. van de Brink, *Op weg naar eindtermen*. Arnhem: CITO 1987 (Algemene Publikatie nr. 55)
- Peer, W. van, J.T. Tielemans, *Instrumentaal*; Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs. Leuven: Acco 1984
- Projectgroep Nederlands VO1, *De inhoudselementen nader onderzocht*. Enschede: SLO 1988
- Roosmalen, W.M.M. van, *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels in de brugperiode*; Verslag van een enquête. Arnhem: CITO 1989 (nog te verschijnen)

Ik wil graag mijn dank uitspreken voor het belang hebben bij de inhoud van mijn bijdrage.

Hoewel ik gewond ben aan informele contacten en communicatie met mijn medeleiden van de VDM, is de situatie nu enigszins geformaliseerd. Ik heb mij op verzoek even buiten de groep geplaatst om mij op conventionele wijze, namelijk door het houden van een lezing en het schrijven van een artikel, te richten tot mijn vakgenoten. Daarmee is de communicatiesituatie gecristalliseerd en volgt zij nu het formele.

Wat mijn eigen positie betreft moet nog worden opgemerkt, dat ik weliswaar deel uitmaak van de Ontwikkelingsgroep Eindtermen Nederlands, maar dat ik niet uitgenodigd ben om te spreken of te schrijven namens die groep. Wat ik te goede zal brengen met betrekking tot de eindtermen Nederlands is dus ook volkomen voor eigen rekening. Ik zal ook geen informatie verstrekken over de achtergronden of bedoelingen van bepaalde eindtermen. Ik wil me vooral openstellen als iemand die verwond heeft van de tweede- en derdegraads opleiding Nederlands. Dat verwond is voornamelijk gebaseerd op ervaring. Ik ben sinds 1970 verbonden aan m'n opleiding, werk ik als docent zowel in de docent- als de volksopleiding, zowel in de middelbare opleiding als in de nascholing.

Hiermee heb ik de communicatiesituatie voldoende geëxpliciteerd; evenals valt te constateren, dat ik daarmee voldoe aan eindterm nummer 20: "De leerleren kunnen onderscheid maken tussen meer en minder formele mededelingssituaties en weten wel metgebruik in deze situaties gehanteerd wordt." Dat ook op het niveau van de volwassen taaleigenaar deze eindterm toepasbaar blijkt, suggereert een zekere mate van universaliteit. Ik kom daar nog op terug!

Ik stel nu voor de voorlopige Eindtermen even te nemen voor wat ze zijn en overeenkomstig de aan mij gestelde vraag te bedenken, wat de consequenties van de invoering van deze Eindtermen kunnen zijn voor de tweede- en derdegraads opleiding Nederlands.

Daartoe wil ik eerst ingaan op de actuele situatie van de opleidingen. Wat is de positie, de bestelling, wat zijn de concrete mogelijkheden? Vervolgens wil ik mij

