

Consequenties van de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs voor een universitaire lerarenopleiding

Motto:

"Dikke Boems de biggenknijper
kan niet door de puntenslijper"

A. Koolhaas, Mijnheer Tip is de dikste mijnheer

1. Vooraf

Formeel leidt een U.L.O. straks leraren op voor de tweede fase voortgezet onderwijs. Ik spreek namens één lerarenopleiding, nl. het PDI in Utrecht¹. Ik kan de consequenties voor de andere universitaire lerarenopleidingen onvoldoende overzien.

2. Historie

Sinds 1969 is de didactiek van het vak Nederlands in een stroomversnelling geraakt: in 1969 is de VON opgericht, in 1970 startten de eerste NLO's; de ULO's veranderden van gedaante en inhoud. Didactische zeloten roerden de grote trom. Er klonken veel vurige idealen en nieuwe ideeën over het schoolvak Nederlands of "moedertaalonderwijs" in didactische handboeken vanaf "Zeggenschap" (1974) van Jan Griffioen; andere en geavanceerder schoolboeken verschenen. In de marge, want 57% is nog steeds in handen van de uitgevers van "Opbouw", "Functioneel Nederlands" en "Taalgoed" (Van Roosmalen 1988). In het verlengde van al die ontwikkelingen, doelstellingen en richtingenstrijd ligt nu voor ons het "Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het V.O." anno 1989. 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"? (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1986, 24; 29-30).

Daarmee zijn de spanningsvelden tussen retoriek en praktijk en daarmee gepaard gaande innovatieperikelen en -weerstand niet verdwenen en niet geringer geworden.

Op papier lijkt nu met deze eindtermen ("geoperationaliseerde doelstellingen") een grote mate van helderheid in het schoolvak gekomen. Is het onderwijsklimaat anno 1989 net zo bruisend als in de zeventiger jaren? We weten allemaal wel beter.

3. Eindtermen

De papieren eindtermen zijn slechts een puntje van een ijsberg als we de pedagogische, didactische, toetstechnische en op selectie gerichte consequenties ervan voor leraren en lerarenopleidingen trachten te doorgronden. Ook al hebben 45 leraren ingestemd met dit advies, iedere realistische praktijkonderzoeker en/of lerarenopleider weet toch dat dit nog weinig of niets zegt. Niet alleen uit de nog geringe empirische onderzoeken in de klas blijkt immers dat er een grote kloof gaapt tussen wat didactische handboeken en tijdschriften schrijven, wat docenten in V.O. denken, en zeggen en wat docenten in hun klas *doen*?

De relevantie van onderwijsonderzoek voor de direct betrokkenen zelf, de docenten, is zeer vaak heel gering, zo niet afwezig. De grootste fout waarin de onderzoekers dan ook kunnen vervallen, is "een irrationeel geloof in de rationaliteit van de uiteindelijke toepassing van wetenschappelijk onderzoek" (Brus 1983, 6). En ronduit lachwekkend wordt in Brus' ogen de wetenschappelijke onderzoeker die meent de docent voor te kunnen schrijven hoe deze in de praktijk les moet geven. De docent heeft een compleet recht op autonomie, stelt Brus. Wanneer de onderzoeker dit negeert en met enig vertoon van superioriteit de docent tegemoet treedt, komt hij of zij er al doende wel achter hoe de zaak werkelijk in elkaar zit. "Tooit hij zich dan ook met het kleed van de wetenschappelijke onderzoeker, dan mag het hem niet verbazen dat hij van het ene compromis tot het andere wordt gedwongen, dat de keizer telkens weer zonder hemd blijkt te staan" (Brus 1983, 13). In Rigol 1979 wijzen de practici "apodiktisch geformuleerde concepten" rigoureus af, m.n. voor wat betreft mogelijkheden tot verandering. Wat menig theoreticus doet, zeggen ze, is er van uit gaan dat, als de juiste inzichten er eenmaal zijn, er alleen nog maar gestart hoeft te worden om de "schitterende doelen" spoedig te bereiken. Zo iemand gaat dan echter volledig voorbij aan de condities waarbinnen de docent moet werken: "In feite valt in de school echter nauwelijks iets in beweging te krijgen, daarvoor zijn de condities eenvoudigweg niet aanwezig" (Rigol 1979, 449).

4. Empirisch onderzoek

Uit de schaarse praktijkbeschrijvingen van lessen in case studies van Bonset (1987), Rensman (1989) en het Werkverband voor Onderzoek van Moedertaalonderwijs in Nijmegen blijkt dat er nogal wat belemmerende factoren een rol kunnen spelen bij invoering van vakinhoudelijke vernieuwingsvoorstellen. Het is opvallend dat in het advies de eindtermen niet duidelijk zijn belicht tegen de achtergronden van dit overigens nog geringe empirisch onderzoek *in de klas* naar praktijk en didactiek van het vak Nederlands (zie Advies p.14: 2.2.1 en p.19: 3.1). En zelfs zonder die empirische wetenschap weten we toch ook wel dat er hoogstens sprake kan zijn van "mutaties", "kiemen van vernieuwing" (Rensman 1989) of "rimpelingen" (Plevier/Rijlaarsdam 1987).

Hebben de adviseurs de beginsituatie van de docenten in de huidige praktijk grondig gepeild?

5. Kritische vragen

Het lijkt me daarom van essentieel belang om in de lerarenopleiding a.s. leraren de volgende kritische vragen te laten beantwoorden bij het bestuderen van het advies:

- 1) Welke vernieuwingsvoorstellen zijn het en waar komen ze vandaan? Hoe zijn ze tot stand gekomen? Wie zijn de samenstellers? Is er een legitimatie vanuit ontwikkelings- en leerpsychologie? Van welke beginsituatie van docent en leerlingen gaat men uit? Is die realistisch? Welke visie, "approaches" en "beliefs" schuilen erachter?
- 2) Hoe interpreteren docenten de inhoud van het schoolvak, en die vernieuwingsvoorstellen?
- 3) Hoe kun je die interpretaties en het gebruik van die voorstellen verklaren én begrijpen tegen de achtergrond van de historie van het moedertaalonderwijs?
- 4) Welke consequenties hebben de eindtermen t.a.v. (open of gesloten) leerplannen en (centrale) toetsing? Welke "innovatiestrategie" wordt gevolgd in nascholing?
- 5) Wat moet, wil, resp. kan ik van die eindtermen uitvoeren? Hoe?

6. Kritische opmerkingen

Op het niveau van de retoriek vindt nu een voorkeur voor functioneel en communicatief gericht moedertaalonderwijs weerklank. Het communicatieve vakparadigma staat centraal, naast de conceptualiserende functie van taal. Van die laatste functie vind ik overigens weinig terug in de eindtermen (zie Advies p. 15 "meer aandacht - spelen"). In de dagelijkse lespraktijk op scholen vinden studenten en ook wij tot op heden niet veel terug van die vernieuwingsvoorstellen. Een helder inzicht in praktische uitvoerbaarheid, toetsbaarheid en rendement van communicatief georiënteerd taalonderwijs ontbreekt en lijkt me dringend gewenst. M.n. in onderwijs van "complete communicatieve situaties" (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1986, 30-32). T.a.v. vakaspecten als lezen van fictie (wat een "kale" eindtermen!) en non-fictie, schrijven en de traditionele grammatica en spelling zijn er natuurlijk wel wat meer (hoewel fragmentarische) didactische aanbevelingen en richtingwijzers voor leerplanontwikkeling. Wordt fictie straks centraal getoetst, met alle gevolgen van dien? Juist ten aanzien van de meest communicatieve vakinhouden als spreken/luisteren en taalbeschouwing staan we didactisch nog grotendeels met de mond vol tanden. Veel eindtermen zijn zo rekbaar als elastiek...

In welk klimaat komen deze eindtermen terecht? Alom merkbaar is een devaluatie van het beroep leraar/lerares, mede door het ontmoedigingsbeleid van de overheid (zie ook het gering aantal studenten in de ULO). In het vak heerst (noodgedwongen?) een "bourgeois ideal of the market" (Ball 1987). De positie van docent(e) is ambigu omdat hij/zij autonoom is en blijft in zijn klassen en omdat hij "gevangen zit in een dik web van historische en eigentijdse dwarsverbindingen (Smith 1978, 343).

7. Normatieve eindtermen?

Deze eindtermen kunnen wel eens normatieve stenen zijn naar het hoofd van die autonome docent(e) wanneer deze allerlei schitterende eindtermen niet zelf kan of wil legitimeren, didactisch vertalen, bereiken en toetsen. Zijn autonomie en de zwaarte en complexiteit van zijn beroep worden voor de zoveelste keer onderschat of zelfs genegeerd. Weet men nog steeds niet dat een docent(e) Nederlands met een volledige betrekking 52,5 uur per week werkt? Een nascholinkje ertegenaan en U bent uit de brand... Ik vraag me daarom af of déze eindtermen op dit moment mogelijk en zelfs gewenst zijn.

Vanuit het belang van leerlingen:

- 1) Kunnen zij die eindtermen bereiken? Ook als hun afkomst, sexe en culturele bepalendheid niet in hun voordeel werken?
- 2) Is een onderscheid in 2 niveaus niet te rigoureuus en dubieus? Waar berust dat eigenlijk op? Is geen differentiatie mogelijk?

Vanuit het belang van de leraren:

- 1) Van welke beginsituatie gaan de eindtermen uit? Van wie moet dit allemaal en waarom? Hebben docenten reeds voldoende ervaring met deze termen? Of moeten ze van hogerhand wederom experimenteren en zich verplicht nascholen, terwijl ze al zoveel moeten...
- 2) Niet de dagelijkse praktijk van de docent maar ideale omstandigheden lijken het uitgangspunt; zo blijven die eindtermen wederom retoriek en verdwijnen tussen de vele paperassen.
- 3) Hoe realiseer je die eindtermen in 3 jaar ($= 1 \times 160 + 2 \times 120$ lessen)? Wie toetst nu wat? En hoe gaat dat precies? Leiden die termen niet tot een grabbelton van drijfzand - deelvaardigheidsoefeningen zonder samenhang (zie schoolboeken als "Opbouw" en "Taalgoed")?

8. Consequenties voor een uló

Ik kom langzamerhand tot de kern van de zaak: Welke consequenties hebben deze voorlopige eindtermen voor een lerarenopleiding als de onze?

Enerzijds nog geen en wellicht geen enkele, want ze zijn "voorlopig" en ze zijn nog niet geaccepteerd. De eindtermen van de tweede fase v.o. die met de eindtermen van de basisvorming moeten samenhangen, zijn van evenveel zo niet groter belang voor docenten in het *eerstegraads* gebied. Zij ontbreken nog, evenals een toegespitste didactiek, leerplannen, leermiddelen en toetsontwikkeling (door wie?) van de eindtermen basisvorming. Afwachten of zelf vast aan de slag gaan? Wij vinden: kritisch 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 opjatten.

Anderzijds hebben de eindtermen diepgaande pedagogisch-didactische consequenties, als ze eenmaal definitief zijn. Daarop zullen we moeten anticiperen. Een leraar moet dan namelijk wellicht nog meer dan voorheen in de klas een werkklimaat en voor-

waarden hebben, of kunnen creëren, waarin de communicatieve en functionele functies van taal aan bod kunnen komen. Valkuilen van quasi-realistische taalspelletjes en wanorde dreigen anders. Geen sinecure lijkt me, als je dat allemaal serieus neemt! Daarom is het van belang om ook en vooral een beginnend docent condities waarbinnen je moet werken duidelijk te maken (wel of niet met eindtermen). Veel problemen van (alleen?) beginnende docenten liggen op het gebied van orde houden (= een ontspannen werkklimaat kunnen creëren waarin men het met elkaar eens is over de doelen en men naar elkaar wil luisteren), werkvormen en omgaan met leerlingen. In fasen: eerst zijn zij bezig met overleven, daarna met de onderwijssituatie en vervolgens met de leerlingen. Als die 3 à 5 jaren voorbij zijn, kun je je pas richten op problemen van de mesostructuur (samenwerking in sectie; school- en sectiewerkplan e.d.) Anders gezegd: het socialisatieproces en de druk daarvan zijn aanvankelijk groter dan die mooie eindtermen. Beginnende leraren zoeken eerst een evenwicht in al die rituelen, normen en waarden in een school. Voorlopig aanpassen dus en doelgericht "prutsen" aan bestaand lesmateriaal en lesboeken (die niets, weinig of alles weerspiegelen van de eindtermen?) en af en toe gebruik maken van de door jezelf in onze opleiding opgebouwde eigen kaartenbak met lesideeën.

9. Communicatie

We krijgen als lerarenopleiders een complexe taak. Die eindtermen zijn een puntje van de ijsberg, zoals ik in het begin al zei. Studenten moeten naast het verwerven van communicatieve vakinhoudelijke en vakdidactische bagage eerst een klas ook leren zien en ervaren als een communicatie-systeem met X individuen, d.w.z. communicatieprocessen leren herkennen die zich in de klas afspelen tussen leraar en leerlingen.

Een docent(e) moet dus ook zo goed mogelijk het wel/niet functioneren van een communicatiesysteem als de klas (leer- en leefdomein) en zijn/haar leidinggevende rol daarin leren ervaren, begrijpen en hanteren. Zelf congruent zijn in communicatief gedrag om communicatief/functioneel onderwijs te kunnen geven/organiseren. Groeps-werk kunnen hanteren.

Met dat leefdomein blijven wij in de opleiding tot leraar (zonder of met eindtermen) vooral bezig naast schoolvakdidactiek, omdat we uit ervaring weten dat "proces" (leefdomein) voor "inhoud" (leerdomein) gaat of andersom. Kun je als docent(e) niet de kaders en geen "spelregels" aangeven als gespreks-verkeersleider en geen goed werkklimaat creëren, dan kun je je vakinhoud wel vergeten (Créton/ Wubbels 1984). Versta je je vak(inhoud) niet, dan kun je je "proces" wel vergeten. Ter verduidelijking in schema (Hermans 1981):

	leerdomein	leefdomein
externe eisen	schoolvakkundige	pedagoog
interne eisen	didacticus	groepsdynamicus

10. Attitudeverandering?

We ervaren dat bij studenten attitudeveranderingen tijd kosten, en soms slechts een laagje vernis zijn dat verdwijnt in de eerste praktijk(schok), of slechts aanwezig zijn omdat dit t.a.v. de opleider sociaal wenselijk is. Onze invloed op het vak is ook veel minder diepgaand dan we wensen en denken. Daar ligt dan ook een netelige kwestie voor de lerarenopleider bij invoering van de eindtermen! Taalervaringen buiten onderwijsinstellingen, eigen schooltijd en leraren van toen en (sacrosancte) leerervaringen in het vak Nederlands op de universiteit buiten de schoolvakdidactiek om hebben een vast vakwetenschapsbeeld doen ontstaan dat vaak bepaald niet revolutionair is, niet goed past in ons schema (zie boven) en soms zelfs haaks staat op wat wij aan vakdidactiek aanbieden (laat staan aan eindtermen!).

In onze opleiding zullen we ernaar blijven streven dat studenten valkuilen, spanningsvelden en achtergronden van innovatie en van de praktijk beter leren begrijpen en hanteren. Wij willen immers dat ze adequaat didactisch leren handelen (= soms heel wat universitaire ballast afleren).

Wij wijzen a.s. leraren daarbij op drie conclusies over de complexiteit van het beroep:

"Ten eerste wordt de typische situatie van docenten of wie dan ook binnen organisaties in beweging gekenmerkt door onbeweeglijkheid in een chaos van krachten die de dingen op hun plaats houden. Ten tweede is er om zo te zeggen weinig ruimte voor verandering. Als van buitenaf verandering wordt opgelegd, wordt dat als een uiterst kwalijke zaak ervaren. Wanneer men vrijwillig tot verandering besluit, pakt dit als een bedreigende en verwarring oproepende aangelegenheid uit. Steeds is het omvormen van subjectieve werkelijkheidsbelevingen de essentie van mogelijke veranderingen. Ten derde hebben mensen sterk de neiging te volstaan met de "verandering onder handbereik", door zo weinig als mogelijk is te veranderen - waarbij ze de veranderingen die ze oorspronkelijk gewild hebben aanpassen of laten vallen, of van buiten af opgelegde veranderingen bestrijden dan wel gewoon negeren" (Fullan 1982, 28-29).

Scholen, secties en individuele docenten bepalen uiteindelijk zélf waar het om gaat in hun moedertaalonderwijs en welke middelen ze daarbij willen gebruiken.

We hopen dat studenten in hun individuele eindstage van de opleiding de onderwijskundige wijsheid hebben gekregen van het tevreden zijn met de beperkingen van henzelf en collega's in elke situatie. Wij willen dat ze net als Janet Emig (Kroon/Sturm 1986) tot de volgende conclusie komen:

"Ik denk dat het onjuist was docenten de schuld te geven. Ik denk dat docenten van hun vak iets opmerkelijk moois maken, gegeven de buitengewoon moeilijke omstandigheden waarin ze verkeren en het feit dat die omstandigheden nog slechter aan het worden zijn".

11. Tenslotte

Mochten de eindtermen straks worden ingevoerd, dan moeten wij op de beginsituatie van studenten en schoolpracticumdocenten kunnen aansluiten. In onze geïntegreerde pedagogisch-didactische opleiding blijven we in elk geval rekening houden met vrijheid

van richting en inrichting, met weerstanden en een complexe, weerbarstige praktijk. Door onze ervaring in o.a. het MAVO-project, door het meewerken aan diverse geavanceerde schoolboeken, door ervaringen met vernieuwingstendensen in de zeventiger jaren wijzer en nuchterder geworden laten we ons en a.s. leraren niet meer zo snel "de wet voorschrijven".

Kritisch zullen we samen de eindtermen analyseren op praktische haalbaarheid. Op basis van die analyses zetten studenten ze om in daden, wanneer zij dat willen en kunnen waarmaken in de praktijk en wanneer zij daar ook volledig achterstaan.

Bennekom, zomer 1989

Noot

1. Tekst van een inleiding voor de VDN-studiedag over Eindtermen Nederlands van 24 februari 1989.

Bibliografie

- Ball, S. J., English teaching, the state and forms of literacy. In: Kroon/ Sturm 1987, 19-35
- Bonset, H., *Onderwijs in heterogene groepen*. Purmerend: Muusses 1987 (diss. RUU)
- Brus, B.Ph., Kleren voor de keizer. In: *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 6, 1983, 242-26
- Créton, H., Wubbels, Th., *Ordeproblemen bij beginnende leraren*. Utrecht 1987 (diss. RUU)
- Fullan, M., *The meaning of educational change*. New York/London 1982
- Hermans, J.J., *Niet-voortgezet onderwijs*. Lisse 1981 (diss. RUU)
- Kroon, S., Sturm, J., Janet Emig Visiting The Netherlands; An interview. In: *Mother Tongue Education Bulletin*, 1 (1986), nr. 1-2)
- Kroon, S., J. Sturm (eds.), *Research on Mother Tongue Education in an International Perspective*. Enschede: VALO-M 1987 (Studies in Mother Tongue Education 3)
- LeidseWerkgroepMoedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek*. Muiderberg: Coutinho 1986
- Ministerie van O. en W., *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs*, 8 Nederlands, Den Haag 1989
- Plevier, J.W.L., Rijlaarsdam, G.C.W., *Rimpelingen*. Een onderzoek van onderwijsmateriaal voor stelsvaardigheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs. Enschede: VALO-M 1987
- Rensman, Th., *Kiemen van vernieuwing*. Een verslag van een case study op het gebied van het lezen van teksten in de les Nederlands (1982-1985). Utrecht: PDI RUU 1989 (mimeo)
- Rigol, Rosemarie, Erwartungen. Gespräche mit Lehrern über die Bedeutung von Theorie für ihre Arbeit. In: *Diskussion Deutsch*, 49 (1979), 447-450
- Roosmalen, W.M.M. van, *Aspecten van de onderwijspraktijk van docenten Nederlands en Engels in de brugperiode*. Verslag van een enquête. Arnhem: CITO 1988

- Smith, L.M., An Evolving Logic of Participant Observation, Educational Ethnography and other case studies. In: *Review of Research in Education* 6 (1978), 316-367
- Ven, P.H. van de, Van vluchttheuvel naar reservaat? Een bijdrage over verleden, heden en toekomst (?) van literatuuronderwijs. In: *Verslag van de derde conferentie*. Het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs, Amsterdam 14-10-1988. Enschede: VALO-M 1988, 209-227
- Watzlawick, P. e.a., *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie*. Deventer 1978