

Binnen een bepaald tijdsbestek: een interview-onderzoek bij twee moedertaaldocenten naar opvattingen over moduleren

1. Achtergrond en probleemstelling¹

1.1. Doorstroming, diploma's en het nieuwe jasje voor het dag-/avondonderwijs

In juni 1987 ontvouwde de minister van Onderwijs en Wetenschappen een aantal gedachten "die een rol spelen bij de wens het (dag-)avond-a.v.o./v.w.o. in een nieuw jasje te steken". (SLO 1987, 14-15)

U en ik weten dat het (dag-)avond-avo/vwo tot stand is gekomen en groot is geworden als tweede-kansonderwijs voor volwassenen dat overigens identiek was en is aan het jeugdonderwijs. U en ik weten ook dat anno 1987 nieuwe en andere eisen gesteld worden aan dit onderwijs. De deelnemer vraagt om korte doelgerichte opleidingsmogelijkheden. Doelgericht voor wat betreft de doorstroming naar vormen van beroepsonderwijs en ander vervolgonderwijs; doelgericht ook gelet op specifieke omstandigheden en behoeften. (ib.)

De minister heeft een nieuw onderwijstype op het oog: het voortgezet algemeen volwassenenonderwijs (VAVO). Het is de bedoeling dat die scholen voor VAVO een vergaande mate van vrijheid en dus eigen verantwoordelijkheid krijgen voor de inrichting van het onderwijs. (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1988, 13) Vooral met het oog op de zogenaamde diploma- en doorstroombestemmingen van dit nieuwe schooltype wil het ministerie bevorderen dat een, nog niet bestaande, modulaire opbouw van het onderwijs ingevoerd wordt. Het gaat daarbij om een *onderwijskundige vernieuwing* die de overheid ook elders in het onderwijs krachtig stimuleert.

De essentie van een verandering als deze zal veeleer zitten in het feit dat de *leerweg* in het (dag-)avond-a.v.o./v.w.o. aanzienlijk *soepeler* zal kunnen zijn dan thans het geval is. (SLO 1987, 15)

De overheid plaatst haar bemoeienis met modulering van het onderwijs in eerste instantie in het kader van:

- de zorg voor de *kwaliteit* van het onderwijs;
- de zorg voor de *maatschappelijke functies* van het onderwijs;
- de zorg voor *rendement en efficiency*².

Het initiëren van een leerplanontwikkelingsproces, gericht op de ontwikkeling van modulen ziet de overheid in dit geheel als haar taak.

1.2. Moduleren als onderwijskundige vernieuwing

'Moduleren' wordt door de overheid gepresenteerd als een technisch middel om bepaalde, binnen het onderwijsbeleid, gestelde doelen, zoals met betrekking tot het VAVO, te bereiken. Aansluitend op dat overheidsbeleid werkt de leerplangroep Volwasseneneducatie van de SLO - samen met het Cito en de VSLPC (Vereniging Samenwerkende landelijke pedagogische centra) - aan de ondersteuning van modulering in het beroepsonderwijs en in het dag-/avondonderwijs avo/vwo.

De SLO gaat daarbij uit van drie ondersteuningsniveaus:

- het landelijk niveau: modulenontwikkeling in de vakken;
- het projectschoolniveau: ontwikkeling van een modulaair systeem;
- het schoolniveau: overdracht van de produkten die op de twee vorige niveaus zijn ontwikkeld.

Meer in het bijzonder zal de bijdrage van de SLO bestaan uit:

- het *inventariseren* van bruikbaar materiaal uit het deeltijd-, voltijd- en afstands-onderwijs;
- het ontwikkelen van nieuw materiaal in de vorm van modulen en/of bestaand materiaal aanpassen (op grond van die inventarisatie en van wat genoemd wordt, eindtermen, die gebaseerd zijn op de bestaande eindexamenprogramma's);
- het uitproberen van het materiaal op (project)scholen.

Over het begrip 'module' bestaan uiteenlopende opvattingen. Wardenaar/Willems (1984, 9) zijn van mening dat, afhankelijk van de invalshoek die gekozen wordt en de intenties die men met modulaair onderwijs heeft, aan het begrip module een meer administratieve of een meer onderwijskundige betekenis wordt gegeven. Van Opstal (1979), Hover (1982) en De Bie et al. (1984, 12-13) illustreren de variatie in opvattingen.

Opvallend is dat een begrip module in de aangehaalde literatuur inhoudelijk min of meer leeg is, en dat daarnaast de 'tijd', als structurerend element er een belangrijke rol in speelt. Verder gaan de genoemde auteurs uit van een aantal zelfzesprekendheden, zoals:

- leerstof leent zich voor 'verkaveling';
- leerlingen/studenten willen of kunnen met of in modulen werken;
- moduleren is 'ergens' goed voor³.

De Docentengids (1987, afl. 40, 2) merkt over die 'leegte' op:

Wezenlijk is dat een moduul een afgeronde eenheid is, waarmee studieprogramma's te construeren zijn.(...). Inhoudelijk en didactisch is het begrip 'moduul' leeg. Knelpunten die te maken hebben met de *inhoud* van een programma, lost men dan ook niet zonder meer op met modulering.

Hoewel er kennelijk van een eenduidig begrip 'moduleren' als onderwijskundig principe nauwelijks sprake is, speelt dat 'moduleren' in de (vakinhoudelijke) discussies over en in verspreide ontwikkelingsactiviteiten voor (moedertaal)onderwijs al (volop ?) een rol. Niet voor niets rekent de SLO er immers op bruikbaar materiaal te kunnen inventariseren. Dat betekent overigens wél dat zo'n inventarisatie zeer uiteenlopend materiaal bijeen kan brengen. Via bewerkingen kan dat materiaal weliswaar 'geharmoniseerd' worden, maar bij een daarop volgende overdracht duiken de verschillen in opvatting opnieuw op. Het gebruik van de aangeboden modulen zal immers beïnvloed worden door de opvattingen van de gebruikers over wat een module is of kan zijn. (Sturm 1987) Het is niet ondenkbaar dat de intenties (van de ontwikkelaars) achter de modulen daarbij in hun tegendeel verkeren.

Vanaf januari 1989 werkt de leerplangroep Volwasseneneducatie van de SLO aan de ondersteuning bij de modulering van het programma-aanbod Nederlands en Nederlands als tweede taal in het dag/avond-onderwijs. Daarbij staat in eerste instantie de

techniek op de voorgrond. Naast die oriëntatie op de techniek van het moduleren richt de SLO zich bij de ondersteuning voor het schoolvak Nederlands kennelijk vooral op de diplomafunctie van het dag-/avondonderwijs.

Bij de ondersteuning voor NT2-onderwijs gaat de SLO ervan uit dat anderstaligen, na doorstroming vanuit de basiseducatie naar vervolgopleidingen, specifieke problemen ondervinden met de onderwijstaal en de vaktaal. Via modulering in de basiseducatie wil de SLO daarvoor oplossingen helpen bieden.

1.3. Probleemstelling

In een soort schakelfunctie tussen overheidsbeleid en onderwijspraktijk wil de SLO ondersteuning bieden bij de modulering van het onderwijsaanbod Nederlands op dag-/avondscholen. Op een tamelijk abstract niveau zijn de doelstellingen van het overheidsbeleid duidelijk. Over de aard van het instrument waarmee de doelstellingen gerealiseerd moeten worden, modulering van het onderwijsaanbod, bestaat nog veel onduidelijkheid. Dat betekent enerzijds dat de SLO zelf voor de opdracht staat dat instrument binnen de beleidsdoelstellingen van de overheid, hanteerbaar te maken. Aan de andere kant leert de ervaring dat ondersteuning van de onderwijspraktijk alleen kans van slagen heeft, als ze op een of andere manier aansluit bij, al dan niet opgeroepen, behoeften. De SLO staat daarmee voor de taak zicht te krijgen op die behoeften, voorzover ze althans passen binnen de beleidskaders van de overheid. Gegeven de gesignaleerde onduidelijkheid rond modulering als verschijnsel lijkt het niet onproblematisch die taak te vervullen: een gemeenschappelijke taal om over die behoeften te communiceren en ze zodoende te modelleren naar het beleid, lijkt niet voorhanden.

2. Opdracht en vraagstelling van het onderzoek

Op verzoek van de Leerplangroep Volwassenen Eduactie van het Instituut voor de Leerplanontwikkeling (SLO), heeft de Veldadviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal (VALO-M), een opzet voor een adviesvoorbereidend onderzoek geformuleerd. Als doel van het onderzoek noemde de VALO-M: een gefundeerder en systematischer inzicht in behoeften aan leerplanontwikkeling Nederlands voor dag-/avondonderwijs avo-vwo, toegespitst op 'modulering' in het algemeen en voor 'NT2' meer in het bijzonder. Voor de uitvoering zocht de VALO-M contact met de Vakgroep Nederlands KUN: ze vroeg of het mogelijk was het onderzoek uit te voeren als leeronderzoek voor studenten. (Vgl. Klinkenberg et al. 1984; Sturm/Van der Ven 1987)

Gelet op de beperkingen van zulk onderzoek is in overleg gekozen voor een lang-interviewonderzoek bij een tweetal respondenten. Beiden zijn als docent Nederlands werkzaam zijn in het dag-/avond-onderwijs. Het onderzoek zou antwoord moeten geven op de vraag:

Welke behoeften aan ondersteuning bij een eventuele modulering van het onderwijsaanbod Nederlands en Nederlands als tweede taal brengen de respondenten onder woorden?

Als subvragen werden geformuleerd:

1. Welke opvattingen en ideeën verwoorden de respondenten over modulering in het

algemeen en over modulering van het onderwijsaanbod binnen het dag-/avond-onderwijs 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?

3. Opzet en uitvoering van het onderzoek

3.1. Een korte karakteristiek van het lange interview

Methodologisch benoemt het Nijmeegse onderzoek⁴ naar moedertaalonderwijs zichzelf als empirisch-interpretatief; daarmee wil het zich onderscheiden van de gangbare empirisch-analytische aanpak in (onderwijs)onderzoek. (Wardekker 1987; Kunneman 1987; Smaling 1987) Als globale probleemstelling voor het onderzoek geldt:

De vakinhouden van moedertaalonderwijs lijken in historisch perspectief in de praktijk weinig te veranderen.

O.a. Herrlitz et al. (ed.) 1984 en Kroon 1985 leveren hiervoor een, tamelijk globale, onderbouwing. Het tot nu toe uitgevoerde onderzoek leert, dat die stabiliteit te begrijpen is als een functie van de kloof tussen *retoriek* en *praktijk*. Het lopende onderzoek richt zich dan ook op de vragen:

- * Hoe gaan moedertaaldocenten (in hun praktijk) om met die kloof?
- * Hoe willen ze daarmee omgaan?

Aan de hand van enkele parafraserende citaten uit McCracken 1988 gaan we hier iets nader in op het lange interview als instrument om zulke vragen te beantwoorden.

Het lange interview brengt ons in de denkwereld van het individu, het geeft ons een indruk van de categorieën en redeneringen waarmee zij/hij de werkelijkheid waarneemt. Het brengt ons ook in de leefwereld van het individu, zodat we de inhoud en vorm van haar/zijn dagelijkse ervaringen kunnen waarnemen. Het lange interview biedt ons de mogelijkheid deel te nemen aan de denkwereld van anderen en de werkelijkheid op hun eigen manier waar te nemen en te ervaren.(ib.,9)

Het lange interview dient hetzelfde doel als participerende observatie, maar vraagt minder tijd. In tegenstelling tot de focus group (Morgan 1988) is het gericht op één respondent. Anders dan het diepte-interview houdt het zich bezig met culturele categorieën en gedeelde betekenissen, niet met individuele gemoedstoestanden.(ib.,7)

Bij het opzetten en uitvoeren van het lange interview onderscheidt McCracken vier, cyclisch geordende stappen.

1. Review of Analytic Categories: een overzicht en 'deconstructie' van de relevante, wetenschappelijke literatuur. (ib.,31)
2. Review of Cultural Categories: enerzijds je, als onderzoeker, vertrouwd maken met 'de werkelijkheid' die je wilt onderzoeken, anderzijds het vanzelfsprekende daarin 'vreemd' maken. Volgens McCracken leidt dat tot

- het opstellen van een lijst relevante onderwerpen die in het interview aan de orde zullen komen.
 - zelfonderzoek: Welke culturele categorieën gebruik ik zelf 'als vanzelfsprekend' in dit kader?
 - kritische distantie ten opzichte van de onderwerpen.
3. Discovery of Cultural Categories: de voorbereiding⁵, uitvoering en verschriftelijking van het interview zelf.
 4. Discovery of Analytic Categories: op welke categorieën, relaties en veronderstellingen berust de kijk van de respondent op de werkelijkheid in het algemeen en op het onderwerp onder studie in het bijzonder?

In deze analyse worden vijf fases doorlopen die aan de hand van de volgende vragen getypeerd kunnen worden:

- a. Welke uitspraken uit het interview kan ik, uitgaande van mijn intuïties en de gevonden analytische en culturele categorieën als ingang voor mijn analyse gebruiken?
- b. Welke andere uitspraken kan ik daarmee in verband brengen:
 - in het protocol;
 - in het resultaat van (1)?
 Wat is de aard van dat verband?
- c. Hoe hangen de gekozen uitspraken mogelijkwerwijs samen? (Speculatie)
- d. Welke overkoepelende thema's kan ik in de gekozen uitspraken ontdekken?
- e. Welke conclusies kan ik trekken; hoe zijn die te relateren aan de conclusies die ik kan verbinden aan de analyse van andere interviews uit hetzelfde onderzoek?

3.2. Opzet en uitwerking van het onderzoek

In de periode oktober 1987 - maart 1988 hebben we drie interviews afgenomen. De eerste onderzoekslokatie, docent A op school B te C, is vooral gekozen, omdat twee van de onderzoekers, onafhankelijk van elkaar en vanuit verschillende relaties, de betrokken docent kenden. Daardoor leverde de toegang tot de respondent niet veel problemen op. Beide onderzoekers achtten de verwachting gerechtvaardigd dat de respondent makkelijker dan andere docenten zijn opvattingen over inhoud en vormgeving van het (moedertaal)onderwijs zou kunnen articuleren. Bovendien leek zijn dag-/avondschool voor avo/vwo qua voorgeschiedenis en opbouw tamelijk 'normaal': er waren en zijn geen gegevens die erop wijzen dat school B op belangrijke punten afwijkt van andere dag-/avondscholen.

De school verzorgt onderwijs in het kader van de dag-/avondopleidingen mavo/havo/vwo/meao en van de Basiseducatie. Onder Basiseducatie valt op B: alfabetisering, Open School en Nederlands voor anderstaligen. Sinds september 1987 is er op B ook sprake van Voorbereidend hoger onderwijs voor anderstaligen. De school telde in het schooljaar 1987/1988 ongeveer 2200 cursisten.

A is rector van de school; hij is eerder docent Nederlands in het voortgezet (jeugd)onderwijs geweest en op een NLO.

In het eerste interview ging het vooral om de spontane opmerkingen van de respondent over 'moduleren', leerplanontwikkeling voor Nederlands in het algemeen en voor Nederlands als tweede taal in het bijzonder. Het interview is geprotocolleerd en

globaal geanalyseerd op opvallende uitspraken. Die zijn gerelateerd aan de twee hoofdonderwerpen van het onderzoek: modulering van het onderwijsaanbod Nederlands in het algemeen en voor dat van NT2 in het bijzonder.

Het tweede interview met A vond plaats aan de hand van het protocol van het eerste interview. Tevens hadden wij A ons onderzoeksplan toegestuurd. Daardoor was hij meer in detail op de hoogte van ons doel en onze hoofdonderwerpen. Het gesprek spitste zich dan ook toe op moduleren en NT2. Ook dit interview is volledig geprotocolleerd en globaal geanalyseerd op opvallende uitspraken. Vervolgens zijn de eerste en tweede analyse samen, zeer nauwgezet doorgesproken op hoofdlijnen⁶. In de verdergaande analyse zijn die hoofdlijnen uitgewerkt.

De tweede onderzoekslokatie, school E, een avondcollege voor avo/vwo met ongeveer 1600 leerlingen te F, is gekozen omdat de betrokken docent, D, al eerder bij onderzoek vanuit Nijmegen betrokken was geweest. Op grond van de gegevens uit dat onderzoek mocht worden aangenomen dat de docent geïnteresseerd was in de ontwikkeling van het dag-/avondonderwijs, vooral op het gebied van het schoolvak Nederlands. Bovendien mocht aangenomen worden dat de school aandacht wilde schenken aan alle aspecten van het schoolvak Nederlands.

Om het onderzoek in tijd wat sneller te laten verlopen, hebben we er, in afwijking van het onderzoeksplan, voor gekozen om het interview met D, tamelijk strak omlijnd te laten verlopen. 'Strak omlijnd' wil zeggen, dat wij op basis van de gegevens uit de interviews met A een aantal aandachtspunten en vragen hebben opgesteld die wij aan D hebben voorgelegd⁷. Het is duidelijk dat dit interview daardoor minder open van karakter was.

Ook dit derde interview is eerst apart op hoofdlijnen geanalyseerd. Daarna heeft een vergelijking plaatsgevonden met de resultaten van de analyses van de gesprekken met A. Vervolgens zijn de analyses op hoofdlijnen gerelateerd aan de door ons geformuleerde vraagstellingen.

Voordat we in paragraaf 5 een overzicht geven van onze bevindingen, zullen we in paragraaf 4 een representatieve illustratie geven van onze manier van analyseren en interpreteren. Enerzijds biedt die illustratie een concretisering van onze werkwijze. Aan de andere kant geeft ze een aangrijpingspunt om onze bevindingen in paragraaf 6 ter discussie te stellen.

4. Twee illustraties

4.1. En dit zal wel een geruchtmakende uitspraak worden.

Als het systeem modulair wordt, opdat daarmee het aantal contacturen, dus lesuren maar even, kan worden verminderd dan geloof ik er totaal niet in voor ons type onderwijs. En dit zal wel een geruchtmakende uitspraak worden, maar ik wil 'm overal verdedigen. (II, 7, 425)⁸

Het is niet zo moeilijk om aan te geven, waarom de bovenstaande uitspraak bij eerste analyse in de categorie 'opvallend' terechtkomt. Allereerst markeert A zelf de uitspraak als zodanig. Maar er zijn meer argumenten. Te noemen zijn:

- het gebruik van het, zeker in gesproken taal, weinig frequente "opdat";
- de zelfcorrectie, waarin A contacturen als synoniem van lesuren aanmerkt;
- het gebruik van de bijwoordelijke bepaling 'totaal' als versterking van een negatie;
- het inclusieve gebruik van 'ons' in de woordgroep 'ons type onderwijs'.

Moelijker is het om, in het kort, duidelijk te maken, hoe zo'n opvallende uitspraak die status in de verschillende fases van de analyse behoudt - terwijl andere uitspraken als zodanig uitvallen - en op den duur zelfs de status van sleutelcitaat (Du Bois-Reymond/Jonker 1988) krijgt toegekend. Een belangrijke rol daarbij speelt zeker de omstandigheid dat A in de loop van de twee interviews op heel verschillende plaatsen bij de bovenstaande uitspraak een aantal argumenten aanvoert, waardoor die uitspraak met steeds meer betekenissen 'volloopt'. We geven de belangrijkste daarvan hieronder weer; in het korte commentaar dat we op die uitspraken geven, construeren we het verband met de 'sleutel'-uitspraak.

Want onze cursisten zijn tweede-kansers, die om allerlei redenen de eerste kans niet hebben kunnen of willen benutten. Ik merk dat die mensen de motivatie alleen maar gaande kunnen houden als er wekelijks de inspirerende en stimulerende lessen zijn. En die inspiratie en die stimulering moet dan van de docent komen, hè? Dat wekelijks contact met de docent, met de mede-cursisten in lesverband, nou, houdt de vaart erin. (II, 8, 430)

A specificeert hiermee "ons type onderwijs" nader; hij acht het groepsgebeuren, het werken in klasverband voor zijn leerlingen/cursisten erg belangrijk:

Ik moet er niet aan denken wat er gebeurt als die, als die mensen alleen op een kamertje met de leerboeken voor zich aan het werk moeten en alleen maar eens naar school moeten op een uur dat een docent spreekuur heeft om, om wat problemen te bespreken en dan volstrekt individueel moeten toetsen. Ja, dat is een uiterste van het modulaire systeem, ik zeg niet dat het zo wordt, maar daar ben ik dan tegen. (II, 8, 439)

In termen van leerlingenbelangen geeft A aan, waarom hij niet "geloof" in het "systeem". Als nadere argumentatie geeft A twee voorbeelden:

Ik heb het op de lerarenopleiding gezien, waar een heel ander type student is, beter toegerust, onder veel betere omstandigheden studerende, nou, geïndividualiseerde zelfstudie nou, een cynisch lachje komt niet op de bandrecorder, daarom zeg ik het nu maar even..maar nee..Open Universiteit, er is een hele rel ontstaan over de publicatie van de, van de studieresultaten, die sterk tegenvielen, nou, zelfs daar is dat regelmatige contact noodzaak. (II, 8, 447)

Voor de groep jongeren onder de leerlingen/cursisten zou volgens A helemaal niet zonder die wekelijkse contacturen kunnen:

Ja, ik denk dat die jongeren nog meer de regelmatige begeleiding van een docent nodig hebben, al zullen ze dat zelf niet altijd beamen, denk ik. (II, 12, 137)

Een ander aspect van A's 'ongeloof' heeft te maken met 'het cultureel-vormende aspect' van het schoolvak Nederlands: op zijn school wil hij dat niet verloren laten gaan.

Je kunt iemand natuurlijk scholen, trainen in, in het beheersen van de spelling en in het schrijven van een aardige zakelijke tekst, maar ja, dan ben je nog niet zozeer bezig met hem tot rijker mens te maken. Dat doe je bijvoorbeeld door literaire werken met elkaar te bespreken, mm, door, eh, eens op zoek te

gaan naar achtergronden, door de literaire geschiedenis eens te bekijken in samenhang met bijvoorbeeld de kunstgeschiedenis. (I, 14, 778)⁹

Wanneer gelooft A wel in het systeem? Over het opzetten van een modulair onderwijsaanbod en over de eventuele voordelen ervan, drukt A zich voorzichtig uit:

Dus als modulair onderwijs tot gevolg zou gaan hebben dat het aantal contacturen zou worden verminderd, dan denk ik dat we achteruit gaan in plaats van vooruit gaan. Maar als dat niet het geval is, als modulair onderwijs tot gevolg heeft dat het flexibeler wordt, dat cursisten het hele jaar door kunnen instromen en uitstromen, dan denk ik dat het voordelen kan hebben. (II, 8, 459)¹⁰

Dus ik ben er niet een tegenstander van als het op een bepaalde wijze vorm en inhoud krijgt. Dan denk ik dat je flexibeler wordt.

En of je het nu wilt of niet, je zult het toch moeten doen. (II, 10, 22)

Als het moduleren van het onderwijsaanbod flexibiliteit met zich meebrengt, ziet A zeker voordelen. Als eerste noemt hij dat mensen het gehele jaar door kunnen in- en uitstromen:

Want nu moet je tegen mensen zeggen die in november komen: "Nou ja, het heeft nou niet zoveel zin meer om, om aan het werk te gaan" (II, 8, 465)

En tegen een bedrijf dat in november bij ons aankomt met de vraag: "Kunnen jullie een cursus verzorgen?", moet je nu nee verkopen, want het mag niet, je hebt de middelen er ook niet voor. Nou, dat is natuurlijk helemaal een slechte zaak, dat is niet arbeidsmarkt-relevant. (II, 8, 473)

Naast het voordeel van het gehele jaar in- en uitstromen van leerlingen, ziet A ook nog het voordeel dat het mogelijk wordt het verschil tussen snelle en langzame cursisten op te lossen (al noemt hij daarbij alleen de meao en niet specifiek het schoolvak Nederlands):

D'r zijn mensen voor wie de drie-jarige meao-opleiding in feite nog teveel vraagt, te kort is, die zouden het nog wat rustiger aan moeten kunnen doen. (II, 10, 25)

Tenslotte noemt hij als een voordeel:

Er zijn ook mensen die zeggen, zeker als ze maar een paar vakken doen: "Moet ik hier drie jaar zitten alleen maar voor commerciële economie, kan dat niet sneller?" Nou, met zo'n gemoduleerd systeem kun je dat misschien wat beter opvangen. (II, 10, 34)

Voorzover A de komst van het modulair systeem als onafwendbaar ziet, wijst hij op verschillen in vormgeving. Hij voelt het meest voor een 'middenstroom' (in het denken over moduleren): wel klassen, maar dan in klasseverband een module uitwerken. Of de cursisten van één studiejaar bij elkaar zetten voor lessen basisgrammatica en daarna in werkgroepen uit elkaar gaan. Het klassikale aspect moet hoe dan ook bewaard blijven. A verwacht dat een modulair systeem hooguit het cursorisch onderwijs in, wat wel genoemd wordt, basisvaardigheden als spellen en ontleden, kan vervangen. Dit komt vooral doordat het vormingsaspect door A binnen het onderwijs benadrukt wordt. Daarnaast gaat hij er vanuit dat onderwerpen als literatuur, tekstanalyse en spreekvaardigheid het beste alleen in een directe interactie tussen docenten en leerlingen aan de orde gesteld kunnen worden. Bovendien gaat A er vanuit dat cursisten de

motivatie alleen maar gaande kunnen houden als er dat contact is met docent en mede-cursist. De klassikale les ziet A in dat perspectief als 'onvervangbaar'.

Leerlingen die maar in een paar vakken examen doen, zou je volgens A in 'zo'n gemoduleerd systeem' misschien wat beter (kunnen) opvangen. Maar over eventuele rendementsverbetering, uitgedrukt in verkorting van de studieduur, drukt A zich ook voorzichtig uit.

Een grotere flexibiliteit in de schoolorganisatie als gevolg van een modulair systeem, zodat cursisten het hele jaar kunnen in- en uitstromen ziet A, samen met het idee beter aan de wensen van het bedrijfsleven te kunnen voldoen, nog als het grootste voordeel van het systeem. Maar voordat hij een modulair systeem goed ziet functioneren, moet er aan heel wat voorwaarden worden voldaan.

Aan het goed functioneren van een gemoduleerd onderwijsaanbod stelt A een aantal voorwaarden:

Nou kijk, in de eerste plaats moet je modules hebben, je mag van de docenten hier niet verwachten dat die dat bij hun gewone werk ook nog eens goed allemaal doen. Dat hoeft ook niet want de SLO is aan het werk gezet en andere ook. Dan moeten de docenten vertrouwd gemaakt worden met het werken met de modules, ehm, dat vergt niet alleen inhoudelijke verandering, maar vooral ook in de aanbiedingsvorm, de overdrachtstechnieken. Er zal veel meer gebruik gemaakt moeten worden van audiovisuele middelen. Ook daarin moet training worden gegeven, vervolgens moeten die middelen er wel zijn. Als ik de mensen dat aanbiedt, geautomatiseerd bijvoorbeeld, moet ik wel hier in de school eh die computers hebben staan waarachter men kan gaan zitten en als daar de hele week door les wordt gegeven, ja, nou dan kunnen ze nog niet terecht. Dus er moet wel aan heel wat voorwaarden worden voldaan eer het zover is. Ontwikkelen van de modules, ter beschikking stellen aan de scholen, eh, na- en bijscholing van de docenten en voldoende hulpmiddelen. (II, 10-11, 40)

Het zal duidelijk zijn: als 'Den Haag' moduleren wil invoeren met het oog op bezuinigingen, dan kan moeilijk tegemoet gekomen worden aan A's voorwaarden. Maar bovendien: van een aantal problemen waarvoor A een oplossing wenst, is niet meteen duidelijk, wat die met 'modulair onderwijs' op zich te maken hebben, zoals:

- de komst van 'massale' hoorcolleges;
- meer audio-visuele presentaties;
- computerondersteunende instructie.

Toch verbindt A deze voorwaarden aan de invoering van het modulaire systeem; ze zijn voor hem onlosmakelijk daarmee verbonden.

De interesse voor het systeem en alles wat daarmee samenhangt lijkt bij A niet echt aanwezig. Dat lijkt nog sterker te gelden voor A's belang bij de ondersteuning ten behoeve van die invoering. De SLO (en anderen) moet(en) de modules maar ontwikkelen. Hij ziet het als taak van degene die het systeem graag wil gaan invoeren, om te zorgen dat de 'benodigdheden': modules, geld, tijd voor her- en bijscholing en andere 'hulpmiddelen' op de scholen terechtkomen en gerealiseerd worden.

A verwacht van leerplanontwikkelingswerk niet zoveel ondersteuning.

4.2. Binnen een bepaald tijdsbestek

...nou ik denk dan aan afgestudeerde leerstofeenheden die binnen een bepaald tijdsbestek moeten zijn doorlopen waarna testen worden afgenomen en waarna een mogelijkheid is om door te stromen naar een ander onderdeel. Hetzij van hetzelfde leerstofgeheel, hetzij naar een heel ander gebied van het vak Nederlands bijvoorbeeld. (III, 1, 25)

In dit sleutelcitaat geeft D een, sterk psychometrisch gekleurd, beeld van gemoduleerd onderwijs. Blijkens andere uitspraken acht D zulk gemoduleerd moedertaalonderwijs zeer geschikt voor mensen die met een gerichte leervraag komen en misschien geen examens willen doen. Ook de groep cursisten die een zelfstandige werkhouding heeft, kan hiervan profiteren, evenals mensen die een opleiding snel willen afronden: 'de snelle diploma-halers' en 'de echte tweede kansers'. Tenslotte noemt ze in deze categorie de mensen die alleen één onderwerp willen bijspijkeren.

Die categorieën omvatten overigens, volgens D, slechts een kleine groep binnen het dag-/avondonderwijs avo-vwo voor volwassenen, maar ze vindt dat je cursisten die het systeem aankunnen, het niet mag onthouden.

Maar er biedt zich nog een mogelijkheid aan voor een gemoduleerd onderwijs-aanbod: vooral de vraag naar spellingonderwijs is groot binnen dit type onderwijs en nu, binnen het huidige systeem, kan daar vaak geen voldoende antwoord op gegeven worden.

En dat is gewoon door tijdgebrek. Omdat andere onderdelen ook moeten. (III, 2, 96)

Voor spelling ziet D zeker veel mogelijkheden binnen een gemoduleerd onderwijs-aanbod. Ze spreekt over 'submodules' binnen spelling. Als mensen alleen bepaalde onderdelen binnen bijvoorbeeld spelling willen leren, zouden zij van zo'n submodule gebruik moeten kunnen maken. D ziet een module spelling ook als iets wat je weer kunt gaan onderbrengen, in korte herhalingsvorm, binnen schrijfvaardigheid, in de sfeer van het kunnen schrijven van zakelijke brieven.

Gaat het om grammatica dan acht D het ook waard te streven naar (multi-functionele) modules.

Je zou eigenlijk een cursus ontleden moeten creëren die zowel dienstig is aan het Nederlands als aan het Duits, als aan het Engels, als aan het Frans en aan het Latijn. Dus dan moet je zorgen dat je een soort basisprogramma maakt, met daaraan poten voor de diverse andere talen. (III, 14, 6)

Bij al deze onderdelen wordt meerdere keren gesproken over het gebruik van de computer.

Waar ik in ieder geval erg veel heil in zie is het werken door middel van de computer, via goede course-ware, dat werkt écht. (III, 12, 651)

Bij het spellingonderwijs op de dag-/avondscholen ziet D dit computer ondersteund onderwijs 'echt werken'. Cursisten kunnen zichzelf op die manier onderdelen eigen maken met behulp van de computer, maar ook kunnen ze even onderdelen bijspijkeren: de computer gebruiken voor remediërend onderwijs. Het aanmoedigen van het gebruik van de computer (en het gebruik van andere media) past bij het beeld van D, dat gemoduleerd onderwijs leidt tot individualisering van het onderwijs. D spreekt dan ook over een 'open studiecentrum', waarin cursisten (onder andere) zelfstandig kunnen werken.

D zegt voorafgaand aan het interview misschien wel de eerste te zijn die bij haar op school het modulaire systeem zou willen gaan invoeren. Maar daarna zegt ze ook bang te zijn dat bij invoering van het modulaire systeem een hele groep leerlingen buiten de boot zal vallen. Ze specificeert die groep als:

De cursist van rond de 30, 40 jaar, die na veel aarzeling (weer) naar onderwijs is gestapt en daarbij veel begeleiding nodig heeft. (III,)

Bovendien wijst ze erop dat leren lang duurt. Het betekent voor deze groep: er lang mee bezig zijn en dan komt eindelijk de produktie.

Bij de mogelijkheid voor module-vorming voor leesvaardigheid, c.q. tekstverklaren, schrijfvaardigheid en literatuur plaatst D haar vraagtekens. Het zijn allemaal meer procesmatige onderdelen, die moeilijker tot een module te verwerken zijn. D vraagt zich af hoe literatuur in een module 'te persen' is, zodat iedereen hier mee kan werken. Ze ziet literatuur in een module-vorm voor een bepaalde, zakelijk ingestelde groep leerlingen, wel functioneren. Maar vaak is die groep niet groot binnen het dag-/avondonderwijs.

Voor een groep wel, die heel zakelijk is ingesteld die zeggen: "O, literatuur, dat en dat moet je daar voor kennen, dat is kennelijk de bedoeling, nou dan lees ik toch die paar boeken met die doelstelling en dan kan ik een schoolonderzoek doen." Maar zo gaat het bijna niet altijd. (III, 18, 310)

Bijna aan het einde van het interview komen we op het culturele aspect binnen het onderwijs, binnen moedertaalonderwijs.

Ja, dat zou je helemaal niet kunnen inpassen in het modulair systeem, toch, hè? (III, 16, 149)

Nou heb je de kans om in een klas over het toneelstuk van, uit welke taal ook te praten. Zeggen: "Jongens, dat is goed, daar gaan we naar toe." (III, 16, 157)

D wil deze activiteiten eigenlijk niet opgeven:

Maar ja, ik denk dat je daar toch ook weer een gaatje voor moet vinden. (III, 16, 152)

D hanteert binnen het volwassenenonderwijs kennelijk twee definities van 'leren in en van taal':

- een 'smalle' die past bij het beeld van gemoduleerd (moedertaal)onderwijs dat ze in het sleutelcitaat oproept. Dat nieuwere moedertaalonderwijs wordt afgedwongen door:
 1. de wens dat onderwijs te geven dat haar publiek aankan;
 2. haar wens tot moduleren;
 3. de voelbare druk van de overheid.
- een 'brede' die past bij een 'oudere' opvatting van haar over moedertaalonderwijs, waarin vorming een belangrijke plaats inneemt.

5. Conclusies

In het onderzoek komen twee docenten Nederlands aan het woord over het onderwijs-aanbod Nederlands op dag-/avondschole. Hun uitspraken daarover zijn geanalyseerd en geïnterpreteerd in het perspectief van de zogenaamde modulering van het onderwijs-

aanbod Nederlands in het algemeen en daarbinnen met het oog op en problematiek van de anderstaligen.

De beide docenten onder studie kijken verschillend naar de op gang komende verandering. A benadrukt in eerste instantie de schoolorganisatorische implicaties, vooral met het oog op docentenbelangen. Als docent Nederlands neemt hij een afwachthouding aan, waarbij hij vooral zijn vrees laat uitkomen dat wezenlijke inhouden van het schoolvak Nederlands - met name literair-culturele inhouden - verloren zullen gaan.

D brengt een positievere houding onder woorden: vooral voor leerlingen met duidelijk gestructureerde leerbehoeften - in termen van diploma's en specifieke vaardigheden - en vermogen tot zelfstandig werken, verwacht zij, zij het in tamelijk abstract-onderwijskundige termen, voordelen.

Noch A, noch D geven er in dit onderzoek blijk van een meer dan globale voorstelling te hebben van wat modulering voor het schoolvak Nederlands zou kunnen of moeten inhouden. Op basis daarvan lijkt het voor hen moeilijk 'behoeften aan ondersteuning' bij het ontwikkelen van modules te formuleren. Als ze concreter worden verwijzen zij 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.

D lijkt het meest geneigd de consequenties van wat zij ziet als gemoduleerd onderwijs Nederlands te verdedigen: onderwijs Nederlands kan gerechtvaardigd worden als een aanbod om 'binnen een bepaald tijdsbestek' een meetbare vaardigheid te verwerven op grond waarvan een kwalificatie verkregen wordt. Slechts in de marge van haar uiteenzettingen uit zij zorg over het verlies aan culturele inhouden.

De doelstellingen die de overheid zegt na te streven met modulering van het onderwijsaanbod worden door beide docenten niet of nauwelijks onder woorden gebracht. Gerelateerd aan het leerstofjaarklassensysteem noemen zij expliciet het probleem van de tussentijdse instroom en voortijdige uitstroom. Het leerstofjaarklassensysteem stellen de docenten niet fundamenteel aan de orde. Doelstellingen gerelateerd aan de wensen van de arbeidsmarkt worden wel genoemd, maar daar blijft het bij; op de consequenties ervan gaan de respondenten niet in. De mogelijkheid die modulering zou bieden om vakinhoudelijke vernieuwing in te voeren, blijft in dit onderzoek onbesproken.

Misschien gaat D's opmerking over de moeilijkheid om een basisprogramma ontleden voor alle talen van de grond te krijgen, straks ook gelden voor de ontwikkeling van een modulair onderwijsaanbod Nederlands binnen het dag-/avondonderwijs avo/vwo:

Want docenten zijn eigenwijze mensen, hè? Daar heb je toch mee te maken. Ja, en als zij het moeten geven, ben je toch afhankelijk van wat zij willen geven op een gegeven ogenblik en waar zij achter staan. Dat is toch zo? (III, 14,25)

Beide docenten lijken geneigd de problematiek van de anderstaligen te erkennen, maar oplossingen daarvoor buiten het schoolvak Nederlands te zoeken.

Wensen, behoeften op het gebied van leerplanontwikkeling brengen beide docenten vrijwel niet onder woorden. Ze lijken geneigd de opgang komende verandering als van-boven-af opgelegd en daarmee als min of meer onontkoombaar te interpreteren. A lijkt geneigd in dat kader te pleiten voor het oplossen van een aantal schoolorganisatorische problemen. D lijkt kansen te zien bepaalde onderdelen van het schoolvak Nederlands voor een bepaalde leerlingpopulatie te rationaliseren.

De globale SLO-plannen voor ondersteuning op het gebied van leerplanontwikkeling in het kader van modulering en NT2 zijn niet eenduidig te relateren aan wat de docenten onder studie onder woorden brengen.

6. Discussie

6.1. Een confrontatie van de opdracht en de resultaten

In paragraaf 5 hebben we onze bevindingen steeds opnieuw slechts geldig verklaard voor de twee docenten onder studie. Dan rijst natuurlijk meteen de vraag, welke conclusies de SLO daaraan kan verbinden met betrekking tot de vraag welke "behoeften (er bestaan) aan leerplanontwikkeling Nederlands voor dag-/avondonderwijs avo-wo, toegespitst op 'modulering' in het algemeen en voor 'NT2' meer in het bijzonder."

Het hoeft geen betoog dat onze bevindingen in statistische zin geen generalisering toelaten. Zo geredeneerd zou de opdrachtgever onze bevindingen slechts kunnen 'gebruiken' als de voorgenomen ondersteuning zich alleen zou behoeven te richten op de twee docenten onder studie. In niet-statistische zin zijn wel generalisering mogelijk, op grond van de volgende overwegingen.

1. In paragraaf 3.2. hebben we betoogd dat, naar onze inschatting, de docenten onder studie tamelijk 'normaal' zijn. In de data die we gaande het onderzoek verzameld hebben, vinden we geen gegevens die op het tegendeel wijzen. Ook de docenten zelf geven in geen enkel opzicht aan, dat ze zich als uitzondering beschouwen. Evenmin hebben de docenten bij de respondenten-validering van het onderzoek aangegeven, dat de conclusies weliswaar voor hen golden, maar niet voor hun collega's. We moeten hierbij opmerken, dat we dat niet expliciet aan hen gevraagd hebben.
2. De bespreking van de resultaten in de Resonansgroep van de VALO-Moedertaal leverde weliswaar kritiek op, maar die had geen betrekking op de 'herkenbaarheid' van de docenten onder studie. Evenmin leidde die 'herkenning' tot de conclusie, dat de docenten onder studie 'buitenbeentjes' zouden zijn.

We willen in geen dele beweren dat de SLO met de gepresenteerde uitkomsten van het onderzoek een instrument in handen heeft, waarmee zonder veel problemen een adequate ondersteuning opgezet kan worden. Zo'n instrument levert geen enkel onderzoek op.

Het onderzoek levert wel 'referentiepunten' op, waaraan beslissingen over de inhoud en vormgeving van de ondersteuning gerelateerd kunnen worden. Gemakkelijk zal dat niet zijn: de SLO lijkt de schakelfunctie tussen overheidsbeleid en onderwijspraktijk te moeten vervullen in een kennelijke top-down-strategie. Dat de docenten

onder studie er blijk van geven er niet veel voor te voelen daaraan mee te werken, maakt hen opnieuw niet tot 'buitenbeentjes'.

6.2. Verder onderzoek

Het zou interessant zijn te onderzoeken in hoeverre de gegevens uit dit onderzoek te gebruiken zijn in survey-achtig onderzoek dat wel (statistische) generalisaties toelaat. Hoewel heel wat methodologen van naam en faam een dergelijke verhouding en 'samenwerking' tussen 'kwalitatieve' en 'kwantitatieve' onderzoekers bepleiten, lijken er tot nu toe weinig rapportages voor handen die zo'n samenwerking gerelateerd aan de onderzoeksresultaten beschrijven. De (kwantitatieve) onderzoeker die op basis van de uitkomsten van het hier, verkort, gerapporteerde onderzoek een nieuw onderzoek zou ontwerpen en uitvoeren, zou in een concreet geval duidelijk kunnen maken of de resultaten van kwalitatief onderzoek niet alleen in waarde hebben op zichzelf, maar ook zinvol gebruikt kunnen worden in een empirisch-analytische aanpak van onderzoek.

McCracken, op wie we ons in dit artikel in methodologische zin hebben beroepen, lijkt niet erg optimistisch over zo'n samenwerking.

(T)he two research approaches represent two very different sets of intellectual habits and frames of mind. (...) Learning the qualitative tradition will require the absorption of new assumptions and "ways of seeing". (T)he qualitative and quantitative approaches are never substitutes for one another. This is so because, necessarily, they observe different realities, or different aspects of the same reality. (1988, 17-18)

De uitdaging om de bepleite samenwerking eens concreet uit te proberen, wordt daardoor alleen maar groter.

Nijmegen, voorjaar 1989

Noten

1. Het onderzoek waarop dit artikel is gebaseerd, is mede mogelijk gemaakt door een subsidie van de Leerplangroep Volwassenen Educatie van de SLO. De resultaten van het onderzoek zijn samenvattend gerapporteerd in Wooldrik 1989a. Het onderzoek maakt deel uit van een afstudeer-onderzoek uitgevoerd bij de Vakgroep Nederlands KUN. (Wooldrik 1989b, te verschijnen) Beide rapporten zijn, tegen vergoeding van de kostprijs, te verkrijgen bij de Vakgroep Nederlands KUN, afd. VD, Erasmusplein 1, 6525 GG Nijmegen.
2. Andere doelen die de overheid in ieder geval in het kader van het beleid betreffende modulering nastreeft, zijn:
 - verbeterde aansluiting op vervolgsituaties;
 - horizontale en verticale afstemming;
 - verbetering van het civiel effect;
 - bevordering wederkerend onderwijs;
 - verbetering van de motivatie van de leerlingen;
 - individualisering naar inhoud en middelen binnen de modulen;

- snellere aanpassing aan veranderde vereisten van beroep en/of vervolgoopleiding;
 - mogelijkheden voor 'op maat gesneden' opleidingen voor nieuwe doelgroepen.
- De invoering van een modulair systeem in het algemeen, en van bepaalde modules in het bijzonder, kan en zal niet worden voorgeschreven. Het bevoegd gezag van de school is verantwoordelijk voor het al dan niet modulair inrichten van het onderwijs.
3. Voor meer informatie over het lopende Nijmeegse onderzoek verwijzen we naar Klinkenberg et al. 1984, Sturm 1987 en Sturm/Van de Ven 1987. Blanckesteijn/Van Rooij/Sturm 1989 (te verschijnen) gaat verder in op de achtergronden van interview-onderzoek.
 4. Tussen de regels wordt dat 'ergens' in de artikelen wel aangeduid. In de citaten is het daarom moeilijk te 'vangen'.
 5. Die richt zich concreet op het inventariseren van adequate vraagstrategieën. (cfr. McCracken 1988, 34-37)
 6. Die gesprekken werden aanvankelijk gevoerd tussen de twee uitvoerende student-onderzoekers, Van der Linden en Wooldrik, onderling en met Sturm als begeleider. Na de periode van globale analyses staakte Van der Linden zijn medewerking. De gesprekken over de analyses en interpretaties vonden daarna plaats tussen Sturm en Wooldrik.
 7. Dit maakte het mogelijk om tot een gerichtere vergelijking tussen de uitspraken van A en D te komen.
 8. De manier van verwijzen zullen we duidelijk maken door een voorbeeld te geven: (I, 8, 440). Deze uitspraak is te vinden in het protocol van het eerste interview op bladzijde 8, regel 440. II en III staan respectievelijk voor het tweede en derde interview.
 9. Het cultureel -vormende aspect geldt eigenlijk voor A voor het gehele dag-/avond-onderwijs, getuige een citaat ontleend aan de inleiding van de studiegids van B te C, door A geschreven:
 "In het Rijksmuseum te Amsterdam ontdekte ik een curieus schilderij van Gerard Dou (overleden 1675), getiteld "De Avondschool". Het tafereel is zo donker dat het niet mogelijk is een kopie ervan in deze schoolgids op te nemen. Dat is jammer, want enerzijds zou die afbeelding ons doen beseffen hoezeer de drang tot zelfontplooiing van alle tijden is, doch anderzijds zou blijken hoe groot het contrast met het huidige volwassenenonderwijs is. Het dag-/avondonderwijs is uit de verborgenheid tevoorschijn gekomen".
 10. Het is mogelijk dat hier 'een rector' aan het woord is, die impliciet ook de docentenbelangen behartigt. Mocht immers het modulair systeem tot gevolg hebben dat het aantal contacturen terugloopt, dan zal dat formatieplaatsen kunnen kosten. A laat zich in dit interview echter niet expliciet over de werkgelegenheid van docenten uit.

Bibliografie

- Bie, D. de et al, *Modulair en probleemgestuurd onderwijs*; over kontaktonafhankelijk leren. Utrecht: VBBSP0 1984(DOZ-schrift nr. 7)
- Blankesteijn, E., M. van Rooij, J. Sturm, 'Analyseren en terugkoppelen': opvattingen over het gebruik van computers bij reteaching zinsontleden; een verslag van een open interview-onderzoek onder vijf moedertaaldocenten. In: *Spiegel* 7 (1989), nummer 3 (te verschijnen)
- Bois-Reymond, M. du, A. Jonker, Relaties in het gezin tussen ouders en kinderen, 1900-1930; een 'oral-history'-onderzoek in Leiden. In: *Comenius* 1988, nr. 30, 175-267
- Hover, C., Modulen; Een onderwijsprogramma ontwikkelen is nu net metselen. In: *HBO-journaal* (5) 1982, nr. 2, 30-33
- Cito et al. 1987
- Herrlitz, W. et al. (eds.), *Mother Tongue Education in Europe*; a Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries. Enschede: SLO 1984
- Klinkenberg, S. et al., Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs. In: *Spiegel* 2(1984), nr. 3, 5-32
- Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1985
- Kunneman, H., *De waarheidstrechter*; een communicatietheoretisch perspectief op wetenschap en samenleving. Amsterdam: Boom Meppel 1987
- McCracken, G., *The long interview*. London etc.: Sage 1988 (Qualitative Research Methods Series 13)
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Concept - Beleidsnotitie*; Modulering in het Voortgezet Onderwijs; kaders voor de ontwikkeling van modulair onderwijs in het beroepsonderwijs, het lbo en het avo/vwo. Den Haag: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1988 (ref. nr. TR 872645)
- Modulair onderwijs. In: *Docentengids* aflevering 40, juni 1987, rubriek 8, 1-11
- Morgan, D.L., *Focus Groups as Qualitative Research*. London etc.: Sage 1988 (Qualitative Research Methods Series 16)
- Opstal, R.C.J. van, Gemoduleerd onderwijs; Een onderwijskundig alternatief voor het hoger onderwijs. In: *Intermediair* (15) 1979, nr. 46, 13-19
- Reuten, J.T.H.M.(voorz.) et al, *Nederlands voor anderstalige volwassenen*; Doelstellingen en exameneisen voor de Certificaten A en B. (z.p.) 1986 (Advies van Programma-commissie Nederlands als Tweede Taal voor Volwassenen)
- SLO, *Vastberaden, maar soepel en met mate*; Rapportage over het eerste halfjaar 1987 van de projectleider VE aan de directeur van de SLO. Enschede: SLO 1987(interne publicatie, ref. nr. 54/3683/87719)
- Smaling, A., *Methodologische objectiviteit en kwalitatief onderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger 1987 (diss. RUL)
- Spradley, J.P., *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston 1979
- Sturm, J., *Schooletnografisch onderzoek en leerplanontwikkeling voor schrijfonderwijs*: een bespreking aan de hand van een voorbeeld. In: *Pedagogische Studien* 65(1988), nr. 4, 159-172
- Sturm, J., P.H. van de Ven, *Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs*; een stand van zaken. Nijmegen: KUN 1987 (mimeo)

Wardekker, W. L., *Wetenschapstradities en onderwijsvernieuwing*; naar een cultuurhistorische visie. Amsterdam: VU Uitgeverij 1986 (diss. RUG)

Wardenaar, E., J. Willems, *Het modulensysteem*. Nijmegen: KUN 1984

Wooldrik, J., '*Binnen een bepaald tijdsbestek*'; een interviewonderzoek naar behoeften aan leerplanontwikkeling op het gebied van moduleren en NT2 binnen het dag/avondonderwijs. Enschede: VALO-M 1989a (Mimeo)

Wooldrik, J., '*Binnen een bepaald tijdsbestek*'; een interviewonderzoek naar behoeften aan leerplanontwikkeling op het gebied van moduleren en NT2 binnen het dag/avondonderwijs. Nijmegen: KUN 1989b (doctoraalscriptie)

hij het vak Nederlands als een 'basismodel Nederlands'. Redacteur van deze scriptie is van. Prof. Schuyt, onder wiens leiding ook het WRR-rapport (1986) over basisvorming is stand kwam. Het initiatief tot de reeks koninkrijks zich door een grote vooruitgang, de de lering van auteurs door de wilkekenge eigengerechtigd die het al bestond van de WRR al; het gaat om schoolvakadviesing. Maar gebrek heeft het tot een van een beter adviesgeronden dan Jansen (1985). Het boekje van Gert Rijklaarsdam mag niet niet worden gemist door alle betrokkenen bij het vak Nederlands in de eerste leer van het voortgezet onderwijs. Na een zeer slimmere waargave van de inhoud, zal ik proberen te zetten wat ik er belangwekkend aan vind.

In een korte inleiding (hoofdstuk 1) stelt Rijklaarsdam enkele problemen op met betrekking tot het vak Nederlands die al samenvatting geeft van de basisvorming. Een daarvan is een tendens naar eenzijdigheid van de leerstof, maar tegelijk een gebrek aan leermateriaal daarvoor. In hoofdstuk 2 gaat Rijklaarsdam in op 'basismodel' kenmerken van de basisvorming'. Dit is dit een weergave van deken van het WRR-rapport, deels ook interpretert Rijklaarsdam al enkele begrippen uit dat rapport (bv. 'problemen') in de richting van de inhoud van het vak Nederlands Jansen (1985) dat hij vrijelijk onbesproken). In hoofdstuk 3 schetst Rijklaarsdam het vakgebied Nederlands'. Toelichting, taalbeschouwing en filosofische komen aan de orde, een apart paragraaf is gewijd aan attitude-ontwikkeling bij Nederlands. Hoofdstuk 4 biedt een breedgevoerd voorstel voor de curriculum Nederlands aan het algemeen niveau in de basisvorming; hoofdstuk 5 gaat in op de inhoudsproblematiek van eindtermen en veel eindtermen voor het hogere niveau voor. (Bij het opstellen van deze eindtermen waren de voorstellen van de Eindtermencommissie Nederlands van Rijklaarsdam nog ontbrekend.) Hoofdstuk 6 schetst de problematiek van 'eindtermen en evaluatie' (beoordeling); hoofdstuk 7 tenslotte biedt een 'problematiek- en differentiatieplan voor basisvorming Nederlands'. Nuttige tips en adviezen in een literatuurbibliografie het boekje af.

Wat maakt dit boekje zo zo interessant? In de eerste plaats is de inhoudelijke structuur van het aanbrengen van een inhoudelijke structuur in het vak Nederlands, uitmondend in een 'basismodel Nederlands'. Verrekenpunt hier van is dat het niet opvattingen over basiskennis die de WRR onderscheidt: basiskennis als 'problemen' (voor het verwerven en verwerken van verdere kennis), en basiskennis als 'verhouding op' (over de scholing, beroep, burgerschap). Volgens de WRR, basiskennis is 'verhouding op' basiskennis in het curriculum voor de basisvorming. Het is echter niet Rijklaarsdam die zich daarbij aan, en interpreteert de WRR op deze wijze in de richting van het vak Nederlands. Basisvorming alleen als 'verhouding op' zou kunnen leiden tot een onderwijsprogramma bestaande uit relevant, maar onafhankelijk los van elkaar staande

