

Een instrument voor het verhelderen van begrippen ten behoeve van (moedertaal)didactisch onderzoek.

1. Inleiding

In dit artikel wil ik de aandacht vragen voor een instrument met behulp waarvan begrippen kunnen worden verhelderd. Daarbij gaat het om begrippen als *schrijfvaardigheid*, *funktionele taalvaardigheid*, *leerlijn*, of *continue ontwikkeling*. Begrippen die gehanteerd kunnen worden in (moedertaal) didactische en onderwijskundige communicatie, tussen onderzoekers, leerplanontwikkelaars, schoolbegeleiders, beleidsmakers, en leraren. Het gaat hier niet om de vakmatige begrippen die leraren hun leerlingen onderwijzen, al zou het instrument met enige modifikaties wellicht ook daar zijn diensten kunnen bewijzen¹.

2. Doelen van begripsverheldering

In alle communicatie leidt het gebruik van dezelfde term met verschillende begripsinhouden daarachter gedacht, tot misverstanden of schijnovereenstemming tussen de communicatiepartners. In wetenschappelijke communicatie is ditzelfde het geval. Vage begrippen bemoeilijken de communicatie tussen wetenschappers enorm, met als gevolg dat de opbouw van een gezamenlijk kennisbestand vrijwel onmogelijk wordt (Blok 1987, pg. 19-20).

Begripsverheldering dient ook in de wetenschap allereerst om na te gaan of er wel overeenstemming tussen wetenschappers bestaat over een bepaald belangrijk begrip, en zo nee, of het mogelijk is deze te scheppen. In het laatste geval ontwerpen wetenschappers een definitievoorstel voor het bewuste begrip. Ze geven dan een beargumenteerde definitie van *funktionele taalvaardigheid* (Blok 1987, pg. 28) of *schrijfvaardigheid* (De Gloppe 1989, pg. 18), waarvoor zij de instemming van andere wetenschappers (het "wetenschappelijk forum") pogen te verwerven.

Achter dat doel van overeenstemming bereiken liggen weer andere doelen, die per wetenschappelijke publikatie variëren. Bij Blok zowel als bij De Gloppe moesten de voorgestelde definities de weg banen voor hun verdere empirische onderzoeksactiviteiten: het ontwikkelen van taalproeven en het peilen van leerlingprestaties op het gebied van funktionele taalvaardigheid, resp. schrijfvaardigheid. De onderzoeksgroep van Nielen e.a. (1982) wilde overeenstemming bereiken ten aanzien van het door henzelf ontworpen onderwijskundige begrip *Behoorlijke School*, teneinde dit te kunnen omzetten in een normatief instrument met behulp waarvan "behoorlijke scholen" konden worden geselecteerd voor case-studies. Bonset 1989 ging na welke overeenstemming er over het begrip *funktionele taalvaardigheid* bestond tussen een aantal gebruikers/ontwerpers daarvan, met als achterliggend doel de waarde en bruikbaarheid van dit begrip te bepalen voor de leerplanontwikkeling op het gebied van kommunika-

tief moedertaalonderwijs. Kuiper en Snippe 1988 vroegen deskundigen naar de inhoud van het begrip *continue ontwikkeling* uit de Wet op het Basisonderwijs, om na te gaan of dit begrip wel iets nieuws toevoegde aan al bestaande inzichten ten aanzien van beleid en praktijk van het onderwijs, of het niet een overbodig begrip was. Hun opdrachtgever was het Ministerie van Onderwijs, dat bij de evaluatie van de W.B.O. wilde weten wat nu precies de inhoud was van dit belangrijke begrip uit de te evalueren wet. Eén van de ondervraagde deskundigen zei in dit verband: "Er staat een begrip in een wet die drie jaar geleden is aangenomen. En nu gaan we nog eens onderzoeken wat dat begrip eigenlijk kan betekenen. Dat is een nogal dwaze gang van zaken". (bron: Govaart 1988).

Op de laatste publikatie ben ik wat uitgebreider ingegaan, omdat de onderzoekssituatie daarin enigszins lijkt op degene waar dit artikel over gaat: het onderzoek naar het begrip *leerlijn* (Bonset/De Boer 1989). In het zogenaamde Spiegelcurriculum (Van der Leeuw 1987), een veldaanvraag voor leerplanontwikkeling kommunikatief moedertaalonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs, vielen hoge verwachtingen te lezen van *leerlijnen*. Deze moesten de leraar houvast kunnen bieden bij het plannen van vakinhouden en leeractiviteiten voor kommunikatief taalonderwijs, binnen een les, een periode, en een volledig leerjaar. Ze moesten helpen om het fragmentarische beeld te repareren dat zowel leraren als leerlingen hebben van kommunikatief taalonderwijs, en dat in de sfeer ligt van "Feiertags"-onderwijs. Ze moesten een volwaardig alternatief helpen vormen voor het traditioneel-formeel, niet-kommunikatief georiënteerde schoolboek. Maar merkwaardig genoeg werd dit kennelijk zo belangrijke begrip nergens in het Spiegelcurriculum expliciet gedefinieerd, en ook uit impliciete tekstgegevens werd niet duidelijk hoe het zich verhiel tot andere gehanteerde begrippen als *planning*, *inhoud*, en *organisatie*. Ook in een notitie in opdracht van de VALO-moedertaal waarin Van Langen (1986) probeerde een typering te geven van leerlijnen voor taalonderwijs in methoden en handboeken, werd *leerlijn* niet gedefinieerd, noch door haar, noch door haar opdrachtgevers. Niet veel later verscheen een SLO-publikatie, *Taalleerlijnen* geheten, (Salverda 1987), waarin eveneens iedere omschrijving van het begrip *taalleerlijn* ontbrak. Het bovenstaande geeft aan dat de gang van zaken waarbij een begrip al gebruikt wordt voordat men de betekenis ervan eenduidig omschreven heeft en daarover overeenstemming heeft bereikt, misschien wel dwaas is maar geenszins uitzonderlijk². In zo'n situatie moet uitgezocht worden wat het bewuste begrip zou kunnen betekenen, en in hoeverre die betekenis van waarde kan zijn voor de ontwikkeling van het denken binnen een bepaald domein. En dat is wat ik, in opdracht van de VALO-moedertaal, heb geprobeerd ten aanzien van het begrip *leerlijn*, voor het domein Leerplanontwikkeling kommunikatief moedertaalonderwijs.

3. Methoden voor begripsverheldering

Mij waren, toen ik het instrument ontwikkelde wat in dit artikel centraal staat, twee methoden bekend voor het verhelderen van begrippen. De ene was "signifische analyse van een gegeven begripsterm" (De Groot en Medendorp

1986). De tweede was "conceptuele analyse" (Wilson 1976). Van beide methoden volgt hieronder een korte en globale typering.

De methode van de signifijsche begripsanalyse (SBA) van De Groot en Medendorp heeft ten doel het verbeteren van de communicatie tussen wetenschappers voor wat betreft de omgang met begrippen. De methode bestaat uit het toepassen van een aantal heuristische regels, die geen oplossing voor het probleem garanderen, maar wel behulpzaam zijn bij het vinden van zo'n oplossing (pg. 43-44). Die regels worden gegroepeerd in een zevental fasen/activiteiten (pg. 186; zie bijlage 1 bij dit artikel). Einddoel van SBA is het presenteren van een "akkoorddefinitie" aan het "wetenschappelijk forum". Dat wil zeggen een beaigumenteerde voorstel om een begripsterm op een bepaalde wijze te gebruiken, voorgelegd aan de wetenschappelijke gemeenschap die zich bezighoudt met het domein waar de begripsterm onder ressorteert. Wetenschappelijk-historische achtergrond van de SBA vormen de significans (Mannoury), het positivisme (Von Mises), en de taalkritiek van de Wiener Kreis (pg. 31-43).

De methode van conceptuele analyse (CA) van Wilson heeft eveneens tot doel het verbeteren van communicatie voor wat betreft de omgang met begrippen, maar richt zich daarbij op een breder publiek dan SBA. Dit zijn in de eerste plaats (aankomende) studenten, in de tweede plaats alle volwassenen die zich bezighouden met zaken van algemeen belang (naast wetenschap ook religie, politiek, moraal of gewoon persoonlijke betrekkingen) (pg. VIII en IX). De methode bestaat uit een aantal technieken, voor de toepassing waarvan weinig of geen vaste regels te geven zijn: deze technieken worden al doende verworven, zoals men ook een spel al doende leert beheersen (pg. 20-22). Het elftal technieken dat Wilson beschrijft op pg. 23-39 heb ik getracht samen te vatten in bijlage 2. Konkreet einddoel van CA lijkt te zijn dat de gebruiker ervan een verhelderend essay kan schrijven over een vraag met een conceptueel element, b.v. "Is astrologie een wetenschap?", dit eventueel in reaktie op een bestaand essay of ander betoog. Dit einddoel moet dan wel gezien worden in het licht van Wilsons overtuiging dat filosofie in het algemeen, en CA in het bijzonder, een belangrijke bijdrage kan leveren aan rationele probleemoplossings- en veranderingsprocessen. (pg. 139-140). Wetenschappelijke achtergrond van de methode vormt wat Wilson noemt: "linguistic philosophy" (pg. 53).

Het instrument dat ik heb ontworpen, is geïnspireerd door De Groot en Medendorp, en Wilson, maar niet meer dan dat. Het is geen getrouwe uitwerking ervan (Blok 1987, pg. 19, wijst er terecht op dat dit bij het toepassen van heuristische regels ook onmogelijk is, omdat er geen sluitend regelsysteem in het geding is). Evenmin kan het gezien worden als een verfijning van een van beide methoden, laat staan als een bijdrage aan de theorie daarachter. Het is eenvoudigweg een eclectisch tot stand gekomen instrument, dat ik alleen aanbied aan collega's in de hoop dat zij het even eclectisch kunnen omvormen voor eigen onderzoeksdoeleinden.

Wat is de aard van het instrument, en hoe verhoudt het zich tot De Groot/Medendorp en Wilson? Het instrument is een interview-guide: een tiental interviewvragen aan gebruikers van de te onderzoeken begripsterm, met een toelichting op het doel van het onderzoek en de opzet van het interview. Van

de tien vragen informeren de eerste vijf naar de wijze waarop de geïnterviewden de te onderzoeken begripsterm hebben leren kennen, tegenkomen in hun omgeving, zelf gebruiken, waarderen, en (in definiërende zin) omschrijven. In de tweede vijf vragen wordt de geïnterviewden verzocht de begripsterm te konkretiseren aan de hand van modelvoorbeelden, modelvoorbeelden van het tegendeel, grensvoorbeelden, en een verwant voorbeeld, dit alles liefst uit de eigen lespraktijk. (Het instrument is opgenomen als bijlage 3 bij dit artikel).

Het idee voor de eerste vijf interviewvragen is ontleend aan fase 2 van De Groot en Medendorp (vergelijk bijlage 1), waarin o.a. wordt aanbevolen huidig gebruik en betekenissen, en oorsprong van een begripsterm na te gaan. Nieuw is, voor zover ik kan zien, het idee om hiertoe gebruikers van de begripsterm te ondervragen. De Groot en Medendorp noemen deze mogelijkheid niet, en ook Blok 1987 en De Glopper 1989 hanteren slechts woordenboeken en relevante vakliteratuur. Kuyper en Snippe 1988 interviewen wel gebruikers, maar baseren zich hierbij niet op een systeem van begripsanalyse.

Het idee van de tweede vijf interviewvragen is ontleend aan een aantal van de technieken van Wilson (vergelijk bijlage 2: konstrueren van modelgevallen, modelgevallen van het tegendeel, verwante gevallen en grensgevallen). Ook hier geldt: nieuw is het idee deze technieken te verwerken in interviewvragen aan gebruikers van een begripsterm.

Aan De Groot en Medendorp heb ik tenslotte de fasering van het gehele onderzoek ontleend.

In de volgende paragraaf beschrijf ik het onderzoek naar de begripsterm *leerlijn*, en in het bijzonder de constructie van de interview-guide, meer in detail. Daarbij geef ik ook de ervaringen weer die ik tijdens de uitvoering van het onderzoek heb opgedaan.

4. Het onderzoek naar de begripsterm *leerlijn*

Ik startte het onderzoek met het specificeren van doel en onderzoeksvragen. Het doel dat ik me stelde was het verhelderen van de begripsterm *leerlijn* op het gebied van het kommunikatief moedertaalonderwijs. Als eerste onderzoeksvraag volgde daaruit: *wat betekent de begripsterm leerlijn?*; te beantwoorden in de vorm van een "voorlopige akkoorddefinitie met argumentatie". Daar lag een tweede onderzoeksvraag achter: *kan de begripsterm leerlijn van waarde zijn bij de leerplanontwikkeling voor kommunikatief moedertaalonderwijs?* Het antwoord hierop zou beperkt moeten blijven tot enkele beargumenteerde gissingen. Als derde onderzoeksvraag formuleerde ik er een van methodisch-technische aard: *levert de hier gevolgde methode van conceptverheldering zo veel resultaten op, dat zij ook vruchtbaar lijkt voor andere concepten dan leerlijn?* Het is het antwoord op deze vraag dat centraal staat in dit artikel. Ook beargumenteerde ik in deze fase het doel van het onderzoek; waarom het belangrijk zou kunnen zijn nu juist het begrip *leerlijn* te verhelderen ten behoeve van de leerplanontwikkeling voor kommunikatief moedertaalonderwijs. Die argumentatie heb ik al weergegeven in paragraaf 1 van dit artikel.

Bij het voornoemde specificeren en beargumenteren heb ik mij duidelijk gesteund gevoeld door het SBA-kader van De Groot en Medendorp (vergelijk bijlage 1, fase 1). Misschien zou ik het meeste van dit voorwerk anders

intuïtief ook uitgevoerd hebben; nu was mij in ieder geval duidelijker binnen welk "groter plan" het paste, wat mijn gevoel van zekerheid over het onderzoek vergrootte.

Vervolgens selecteerde ik gebruikers van de term *leerlijn* voor interviews. Met de VALO-moedertaal was de volgende verdeling van de geïnterviewden afgesproken: drie onderwijsgeevenden en één leerplanontwikkelaar voor het basisonderwijs, en idem voor het voortgezet onderwijs. Alle acht heb ik gekozen uit een lijst van door de VALO-moedertaal voorgestelde personen. De selectie van geïnterviewden maakte ik op grond van de telefonisch gestelde vraag of de potentiële geïnterviewde tenminste passief bekend was met de term *leerlijn*, doordat hij deze in zijn omgeving wel eens hoorde en er dan een betekenis aan toekende. Wanneer een potentiële geïnterviewde dan zei "Leerlijn? nooit van gehoord" of "Ja, daar hoor ik wel eens over, maar geen idee wat het betekent" merkte ik hem niet aan als gebruiker van de term en kwam hij niet in aanmerking voor een interview.

Hierna stelde ik het instrument op: de interview-guide (bijlage 3). Op de inspiratie die De Groot en Medendorp, en Wilson, me daarbij hebben gegeven, ben ik al ingegaan in paragraaf 2 van dit artikel.

Zoals ook uit de tekst van de interview-guide blijkt, werd deze enige weken tevoren verzonden aan de geïnterviewden, met het verzoek zich schriftelijk voor te bereiden op de gestelde vragen. Zeven van de acht geïnterviewden hadden dit gedaan; de achtste slechts zeer summier, wat verloop en kwaliteit van het interview niet ten goede kwam. Bij dit type interview is van veel belang dat de geïnterviewde zich degelijk voorbereidt: er wordt hem immers niet slechts gevraagd iets uit zijn praktijk te rapporteren, wat hij wellicht ook voor de vuist weg wel zou kunnen, maar er wordt daarnaast een nogal uitvoerige begripsmatige exercitie van hem gevraagd.

De afname van de interviews leverde mij de grootste (aangename) verrassing. Voor alle geïnterviewden bleken de vragen uit de interview-guide duidelijk en stimulerend! Allen (zelfs de slecht voorbereide geïnterviewde) waren in staat tot activiteiten als: de vermoede herkomst weergeven van het begrip *leerlijn*, modelvoorbeelden verzinnen van het begrip *leerlijn*, enz. Daarnaast gaven vooral de onderwijsgevende geïnterviewden regelmatig aan het interview en de voorbereiding daarop spannend, interessant enz. te vinden. Eén van de interviews is bij wijze van voorbeeld opgenomen als bijlage 4.

De gemiddeld twee uur durende interviews zijn opgenomen op cassette. Een inmiddels aangetrokken tweede onderzoeker (Martien de Boer) heeft de interviews samengevat, en deze samenvattingen laten autoriseren door de geïnterviewden. Dit verliep in alle gevallen zonder problemen.

Vervolgens vatte Martien de Boer de interviews samen per vraag, zodat voor ieder van de tien vragen uit de interview-guide een vergelijkende beschrijving van de acht antwoorden ontstond. Ook deze bewerking gaf weinig tot geen problemen.

Nu volgde de moeilijkste stap, naar al gauw bleek: uit de samenvattingen per vraag (tien stuks) een voorstel destilleren voor een voorlopige akkoorddefinitie, zulks in lijn met fase 4 van De Groot en Medendorp (bijlage 1). Hoe het voorstel er ook uit zal zien, deze stap betekent altijd een subjectieve keuze door de onderzoekers uit het totale interviewmateriaal, en tegelijk een ferme reductie ervan. Voor dit probleem hebben Martien de Boer en ik geen andere oplossing gevonden dan het aanbieden van het totale interviewmateriaal aan de lezer, zodat deze desgewenst onze subjectieve keuze uit het materiaal kan rekonstrueren, en de reductie ervan opheffen. (Dat dit voor lezers, i.c. de VALO-moedertaal, inderdaad uitvoerbaar bleek, zal verderop blijken). De subjectieve keuze van Martien de Boer en mij was om bij ons definitievoorstel nogal sterk te steunen op de definiërende omschrijvingen die de geïnterviewden gaven bij vraag 5. Dit roept op het eerste gezicht tenminste twee vragen op:

a) waarom dan niet alleen vraag 5 gesteld?

b) waarom vraag 5 dan niet als laatste vraag gesteld?

Wat a) betreft: de vragen 1 t/m 4 zijn nodig om het de geïnterviewde mogelijk te maken in vraag 5 tot een definiërende omschrijving te komen. Ze activeren zijn bewuste en onbewuste kennis ten aanzien van het begrip, en dwingen hem deze te ordenen. De vragen 6 t/m 9 zijn nodig om de reeds gegeven definiërende omschrijving vervolgens te toetsen op zijn empirische houdbaarheid, wat een antwoord betekent op b). Beter zou het wel geweest zijn vraag 10 als volgt te stellen: *geven uw antwoorden op de vragen 6 t/m 9 u aanleiding uw omschrijving van leerlijnen uit vraag 5 bij te stellen? Zo ja, op welke punten?* Het definitievoorstel had dan vooral op de antwoorden op deze vraag 10 gebaseerd kunnen worden. Toekomstige gebruikers van de interview-guide beveel ik een dergelijke wijziging dan ook aan.

Het voorstel voor een voorlopige akkoorddefinitie van de begripsterm *leerlijn* is, om u een indruk te geven van het resultaat van een begripsanalyse, opgenomen als bijlage 5.

De volgende stap in het onderzoek was een inschatting van de waarde van de begripsterm *leerlijn* voor de leerplanontwikkeling kommunikatief moedertaalonderwijs. In het kader van dit artikel ga ik hier niet verder op in, en verwijs naar Bonset en De Boer 1989 (pg. 31).

Tenslotte evalueerden we de opbrengst van het onderzoek. Ten aanzien van de methodisch-technische kant ervan stelden we, op grond van onze positieve ervaringen, dat de gevolgde methode ook bruikbaar leek voor de verheldering van andere begrippen dan *leerlijn*.

Naast het evalueren van de opbrengst van het onderzoek, deden wij ook suggesties voor vervolgonderzoek. Eén daarvan was een bescheiden compatibiliteitsanalyse (vergelijk bijlage 1, fase 5 en 6): nagaan hoe ons definitievoorstel zich verhoudt tot definities van verwante begrippen als *leerplan*, *onderwijsleerpakket*, *schoolwerkplan*. Een tweede was om het definitievoorstel voor te leggen aan een aantal moedertaaldidactici en leerpsychologen, die als wetenschappelijk forum erop zouden reageren. Het is niet uitgesloten dat deze onderzoeken in de toekomst zullen plaatsvinden.

Het afgeronde onderzoek boden we aan aan de opdrachtgever, de VALO-moedertaal. Deze uitte kritiek op het definitievoorstel, en funktioneerde zodoende als eerste forum. Naar haar mening volgde de nadruk die wij in ons eerste voorstel legden op *leren* als *kundigheid verwerven*, tegenover *leren* als *onderwijzen* (het woord *leren* heeft in het Nederlands deze dubbele betekenis) niet uit het interviewmateriaal: dit zou eerder aanleiding moeten geven tot het tegenovergestelde. En ook zou, aldus de VALO-moedertaal, een semantische analyse van *leren* met behulp van Van Dale uitwijzen dat *leren* in het Nederlands veeleer *onderwijzen* dan *kundigheid verwerven* betekent.

De VALO-moedertaal bleek gelijk te hebben. Van de acht geïnterviewden omschreven er vier *leren* voornamelijk als *onderwijzen* en drie als *kundigheid verwerven* (bij de achtste was dit niet duidelijk). Zeven van de elf woordenboekbetekenissen uit Van Dale bleken in de sfeer te liggen van *onderwijzen*, de andere vier in die van *kundigheid verwerven*. Op grond hiervan wijzigden wij ons definitievoorstel zodanig dat geen van beide betekenissen van *leren* meer nadruk kreeg dan de andere (vergelijk bijlage 5). Leerzaam in deze fase waren voor ons twee dingen. Ten eerste dat onze hiervoor geschetste oplossing van het subjektiviteitsprobleem, namelijk om het gehele interviewmateriaal aan te bieden, nog zo slecht niet was. Ze had de VALO-moedertaal in ieder geval in staat gesteld onze keus uit het materiaal te controleren en aan te vechten. Ten tweede bleek een eenvoudige semantische analyse een waardevolle aanvulling te zijn op onze onderzoeksactiviteiten. Eigenlijk hadden we dit al veel eerder moeten doen, en wel in dezelfde fase van het onderzoek waarin we ook de interviews afnamen (fase 2 van De Groot en Medendorp, vergelijk bijlage 1). We raden dit toekomstige onderzoekers van begrippen dan ook dringend aan.

5. Besluit

In de moedertaal didaktiek wordt naar mijn indruk het laatste decennium meer zorg aan begripsomschrijving besteed dan daarvoor¹. O.a. bij *funktionele taalvaardigheid* (Blok 1987), *schrijfvaardigheid* (De Glopper 1989), *taalbeschouwingsonderwijs en traditioneel grammatika-onderwijs* (Van Gelderen 1988), *normale functionaliteit* (Bonset 1983) en *kommunikatief taalonderwijs* (Projekt Nederlands VO-I 1987) zijn de nodige pogingen gewaagd. Maar er blijven nog genoeg begrippen over die verheldering zouden behoeven: *komplete kommunikatieve situaties*, *reflectie*, of (mijn favoriet) *leesplezier*. Dit artikel is bedoeld voor onderzoekers die, om welke reden dan ook, een begrip uit de (moedertaal) didaktiek willen verhelderen, en geïnteresseerd zijn in een instrument waarmee je dat kan doen.

Noten

1. Dat b.v. in het biologie-onderwijs en in de biologie-didaktiek het begrip *natuur* de nodige verheldering zou behoeven, blijkt wel uit een bijzonder aardig artikel van Kamp (z.j.).
2. Sjaak Kroon wees mij op het bestaan van: Aalsma, Erica e.a., *De Leerlijn*. Nederlands als tweede taal; handleiding voor lesgevers, Stichting Educatie

Culturele minderheden, Utrecht 1983. Deze methode, samengesteld door een collectief van de Taalschool voor Vluchtelingen in Rotterdam, bevat een voorstel voor ordening van grammaticale topics in het Nt 2-onderwijs.

Het begrip *leerlijn* wordt ook hier wel aangeduid, maar geenszins eenduidig omschreven, getuige de volgende citaten:

"Door het bestaan van de grammatika-lijn kan het lesmateriaal aan het nivo van de lesgroep en de fase van de cursus, waarin de groep zich bevindt, worden aangepast. De leerlijn is het geraamte van een cursus en tevens een hulpmiddel bij het schrijven van leesteksten, het herschrijven van bestaande teksten (....) en het maken van instaptoetsen" (pag. 5).

"Als de verhalen van de kursisten uitgangspunt zijn voor de les, zal een lesgever behoefte hebben aan een handvat, een in de cursus aan te geven opbouw. De leerlijn is een hulpmiddel om de ervaringen van de kursisten, zoals zij die in de les brengen, in te passen in het leerproces door deze op hun nivo uit te werken" (pag. 9).

3. Zie b.v. ook het opmerkelijke initiatief van Bolle e.a. 1982.

Bibliografie

Blok, H., *Taal voor alledag*. SVO, Den Haag 1987 (Selecta-reeks).

Bolle, C.M. e.a., *Termen uit het moedertaalonderwijs*. Groningen 1982.

Bonset, Helge, Naar eigen oordeel (1 en 2). In: *Spiegel*, jaargang 1 (1983) nrs. 1 (pg. 87-90) en 2 (pg. 83-90).

Bonset, Helge, *Funktionele Taalvaardigheid nader onderzocht*. SLO, Enschede 1989 (Studie en onderzoek binnen het project Nederlands VO I, deel 2).

Bonset, Helge en Martien de Boer, *Leerlijnen*. Een onderzoek naar de begrips-termleerlijn, en een voorstel voor een voorlopige akkoorddefinitie. VALOM, Enschede 1989.

Gelderen, Amos van, *Taalbeschouwing, wat is dat?* SCO, Amsterdam 1988 (SCO-rapport 173, deel 1).

Glopper, K. de, *Schrijven beschreven*. SVO, Den Haag 1989 (Selecta-reeks).

Govaart, Caspar, Hoe continu is ontwikkeling? In: *Didaktief*, november 1988, pg. 26-27.

Groot, A.D. de en F.L. Medendorp, *Term, begrip, theorie*. Inleiding tot significante begripsanalyse. Meppel 1986.

Kamp, M.J.A., Het begrip natuur in het biologie-onderwijs. In: J.S. ten Brinke (red.), *Taal en Didaktiek*. Interimrapport nr. 1 van de werkgroep Taal en didaktiek, UNILo, Nijmegen z.j.

Kuyper, H. en J. Snippe, *Kontinue ontwikkeling*. Een haalbaarheidsstudie. RION, Groningen 1988.

Langen, Annemarie van, *Rapport over leerlijnen*. VALO-M, 1986 (int. publ.).

Leeuw, Bart van der, Spiegelcurriculum communicatief taalonderwijs. In: *Spiegel*, jaargang 5 (1987), nr. 2, pg. 16-32.

Nielen, Emile e.a., *Wat is een "Behoorlijke School"?* PDI, Utrecht 1982.

Project Nederlands VO-I, *Projectplan*. SLO, Enschede, september 1987.

Salverda, Betske, *Taalleerlijnen*, SLO, Enschede 1987.

Wilson, John, *Thinking with concepts*. Cambridge 1976.

SCHEMA: Fasen/activiteiten in een standaard -SBA van een gegeven begrips-term, BT

1. *Doelstelling: specificatie en argumentatie*
Specificeer de taak: welke BT('s), met welke functie(s), op welke kennisgebieden?
Beslis voor welk forum en welk breder publiek het voorstel bestemd is (Minimum: één BT, één akkoorddefinitie met argumentatie, één beperkte doelgroep).
Motiveer: waarom dit doel; nodig voor wat, wie, waar; verwacht belang?
2. *Eerste bewerkingen van de eerste gegevens*
Onderzoek: huidig gebruik en betekenissen, in omgangs- en vaktaal (-talen); oorsprong, etymologie en historische betekenisontwikkelingen.
Beslis: over keuze van gegevens en op te lossen problemen van BT-gebruik.
3. *Opstelling en uitvoering van een plan voor ontwikkeling van een voorstel*
Herformuleer, specificeer: doel en nagestreefde opbrengst, op grond van 2.
Analyseer: wetenschappelijke betekenissen, definities, argumenten, vooronderstellingen.
Beslis: over afstoten van zijpaden, soort begrip, contextuele specificaties.
4. *Voorlopig(e) voorstel(len) voor akkoorddefinitie(s), A*(BT), en argumentatie*
Formuleer: A*(BT), voorlopige argumentatieve ondersteuning, in samenhang met conventies voor gebruik van verwante termen.
5. *Compatibiliteitsanalyse*
Onderzoek: compatibiliteit van A*(BT) met (beweringen uit) bestanden:
(a) wetenschap: theorieën, conventies/veronderstellingen, empirische feiten;
(b) toepassingsgebieden: idem (inclusief BT-gebruiksconventies);
(c) socioculturele (taal)gegevens: BT-gebruik, wortels, connotaties;
(d) communale ervaringskennis: gegevens uit kwalitatieve studies, dagelijks leven, gezond-verstandoverwegingen.
6. *Compatibiliteitsbeslissingen*
Beslis: welke beweringen - uit 5: andere definities, eisen, opvattingen inzake BT-betekenis - moeten worden afgewezen.
Beslis: welke beweringen - uit 5, idem - nopen tot aanpassingen van A*(BT) en de ondersteunende argumentatie.

7. Definitieve vormgeving en presentatie

Formuleer: A(BT) met argumentatie.

Publiceer dit, als voorstel aan het desbetreffende forum.

A*(BT) = akkoorddefinitie of -theorie, voorlopig;

A(BT) = idem, definitief

(De Groot en Medendorp 1986, pg. 186)

Bijlage 2

De technieken van conceptuele analyse die Wilson 1976 geeft op pg. 23-39 zijn als volgt samen te vatten.

1. *Het te analyseren begrip isoleren uit de vraag.* Meestal luidt een vraag niet: wat betekent *vrijheid*? maar (b.v.): hoe belangrijk is *vrijheid* voor het individu? Om daarop een antwoord te kunnen geven, moet eerst een conceptuele analyse van het begrip *vrijheid* plaatsvinden.
2. *Accepteren dat er niet een juist antwoord zal zijn op de vraag.* Omdat het onderzoek afhangt van de definitie van *vrijheid* zal het de vorm dragen van: als *vrijheid* X betekent, dan, maar als het Y betekent, dan
3. *Modelvoorbeelden van het begrip bedenken:* "als dit geen voorbeeld van *vrijheid* is, dan weet ik niet wat het wel is". Verschillende modelvoorbeelden vergelijken en zoeken naar steeds voorkomende, en dus mogelijk belangrijke kenmerken ervan.
4. *Tegenvoorbeelden van het begrip bedenken:* "wat het begrip *vrijheid* ook moge zijn, dit is in ieder geval geen voorbeeld ervan". Ook deze tegenvoorbeelden onderling vergelijken.
5. *Verwante voorbeelden van het begrip bedenken:* "het lijkt op *vrijheid*, het heeft ermee te maken, maar het is toch net iets anders". Nagaan hoe het begrip te passen valt in een netwerk van dergelijke verwante begrippen.
6. *Grensvoorbeelden van het begrip bedenken:* "het lijkt op *vrijheid*, maar ik ben er niet zeker van of het er echt en voorbeeld van is". Nagaan welke kenmerken deze voorbeelden gemeen hebben met de modelvoorbeelden, en welke er ontbreken, en dus mogelijk van vitaal belang zijn.
7. *Verzonnen voorbeelden van het begrip bedenken:* voorbeelden van *vrijheid*, die in de fantasiesfeer liggen. Ook dit kan meer helderheid geven over de essentiële kenmerken van het begrip.
8. *De sociale kontekst van de vraag nagaan.* Nagaan wie een vraag zou kunnen stellen als: is *vrijheid* belangrijk voor het individu? (een regeerder, een pedagoog, een jurist), *waarom* hij dat zou doen, *in welke situatie*, enz.
9. *Onderliggende drijfveren van de vraag nagaan.* Speelt bij het stellen van de vraag b.v. angst voor de eigen *vrijheid* mee?
10. *Praktische konsekwenties nagaan van beantwoordingen van de vraag:* wat zou het in het leven van alledag van onszelf en anderen voor verschil maken of we *vrijheid* wel of niet belangrijk vonden voor het individu?

11. *Op grond van al het voorafgaande een omschrijving van het begrip opstellen. Mogelijke omschrijvingen van het begrip vrijheid afwegen en beargumenteren waarom de gekozen de meest vruchtbare zijn.*

1. Het is analyseren het begrip opstellen, dat wil zeggen: het begrip opstellen, dat niet wat betekenis heeft (d.v. hoe belangrijk is vrijheid voor het individu)? Om daarop een antwoord te kunnen geven, moet eerst een conceptuele analyse van het begrip vrijheid plaatsvinden.
2. Accepteren dat er niet een juist antwoord zal zijn op de vraag. Omdat het onderzoek afhangt van de definitie van vrijheid zal het de vorm aannemen van als vrijheid X betekent, dan, maar als het Y betekent, dan
3. Modelvoorbeelden van het begrip bedenken: "als dit geen voorbeeld van vrijheid is, dan weet ik niet wat het wel is". Verschillende modelvoorbeelden bedenken en zoeken naar steeds voorkomende en dus mogelijk belangrijke kenmerken ervan.
4. Tegenwoordigheden van het begrip bedenken: wat het begrip vrijheid ook moge zijn, dit is in ieder geval geen voorbeeld ervan. Ook deze tegenwoordigheden onderling vergelijken.
5. Verwante woorden van het begrip bedenken: "het lijkt op vrijheid, het heeft er mee te maken, maar het is toch niet hetzelfde". Nagaan hoe het begrip te passen valt in een netwerk van dergelijke verwante begrippen.
6. Grenzen voorbeelden van het begrip bedenken: "het lijkt op vrijheid, maar ik ben er niet zeker van of het er echt en voorbeeld van is". Nagaan welke kenmerken deze voorbeelden gemeen hebben met de modelvoorbeelden en welke er ontbreken, en dus mogelijk van vital belang zijn.
7. Verwante voorbeelden van het begrip bedenken: voorbeelden van vrijheid, die in de laatste test liggen. Ook dit kan meer helderheid geven over de essentiële kenmerken van het begrip.
8. De sociale context van de vraag nagaan. Nagaan wie een vraag zou kunnen stellen als is vrijheid belangrijk voor het individu? (een regering, een pedagogisch, een jurist), waarom hij dat zou doen, in welke situatie, enz.
9. Onderliggende drijfveren van de vraag nagaan. Speelt bij het stellen van de vraag d.v. nagaan voor de eigen vrijheid meer?
10. Praktische consequenties nagaan van besluitvormingen over de vraag: wat zou het in het leven van alledag van onszelf en anderen voor verschil maken of we vrijheid wel of niet belangrijk vinden voor het individu?

Bijlage 3

Doel van het onderzoek

Het onderzoek waaraan u nu meedoet (waarvoor hartelijk dank) wordt verricht in opdracht van de Veldadviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal (VALO-M). Het gaat om het volgende.

Leerplanontwikkelaars van de SLO en sommige onderwijsgegenden spreken als het gaat om leerplanontwikkeling voor moedertaalonderwijs, regelmatig van de *leerlijn(en)* die bij die leerplanontwikkeling van belang zou(den) zijn. Zij vinden *leerlijn* dus kennelijk een belangrijk begrip, want het komt in vele publikaties, verslagen, interviews enzovoort in bovengenoemde zin voor. Tegelijk blijkt uit diezelfde publikaties, verslagen, interviews enz. dat niet altijd duidelijk is wat de schrijvers en sprekers nu precies bedoelen als ze het hebben over *leerlijn*, en dat ook zeker niet ieder van hen er hetzelfde onder verstaat. Wanneer er geen overeenstemming en duidelijkheid bestaat over wat men onder een *leerlijn* verstaan wil, is nauwelijks te schatten wat de waarde van het begrip nu echt is voor leerplanontwikkeling ten behoeve van communicatief moedertaalonderwijs. En uiteraard is het ook niet mogelijk om in concreto *leerlijnen* te gaan opstellen.

In dit onderzoek gaat het om *het verhelderen van het begrip leerlijn*. Niet om het opstellen van concrete leerlijnen dus, maar om een fase die daaraan vooraf moet gaan: overeenstemming bereiken over wat we onder *leerlijn* willen verstaan. Een manier om dat wat duidelijker te krijgen is om *aan verschillende mensen die het begrip kennen, te vragen wat zij eronder verstaan*. Uit hun verschillende antwoorden kan dan het gemeenschappelijke en essentiële worden gehaald.

Opzet van het interview

In bovenstaand verband moet u het interview zien dat ik met u ga houden. Ik vraag u in dat interview *in hoeverre u de term leerlijn kent en gebruikt, en wat u zich erbij voorstelt*. Om u te helpen, maar ook om u te richten in uw denken daarover stel ik hieronder een aantal specifieke vragen. Mijn verzoek aan u is om voor het interview *een à twee uur* uit te trekken *om voor uzelf aantekeningen te maken als antwoord op de vragen*. Geen persklaar stuk dus, maar gewoon losse aantekeningen, die u mij vertelt in het interview en waarover ik u doorvraag als dat nodig is. Hier volgen de vragen. Probeert u ze te beantwoorden in deze volgorde.

Gebruik, betekenis

1. Wanneer hoorde of las u de term *leerlijn* voor het eerst? Wie gebruikte hem toen, tegen wie, en met welke betekenis?

2. Hoort of leest u de term *leerlijn* vaak? Wie gebruikt hem dan tegen wie, met welke betekenis? Noemt u zo mogelijk een aantal gevallen op.
3. Gebruikt u de term *leerlijn* zelf? Zo ja: vaak, soms of zelden? Tegenover wie, wanneer? Mondeling, schriftelijk, of beide? Met welke betekenis?
4. *Lijkt leerlijn* u een belangrijk begrip voor de leerplanontwikkeling voor moedertaalonderwijs? Waarom wel, of waarom niet?
5. Probeert u nu nog eens te omschrijven wat u al met al onder *leerlijn* verstaat.

Voorbeelden uit de praktijk

Het laatste (vraag 5) gaan we nu concretiseren via voorbeelden uit de lespraktijk, *lieft uw eigen lespraktijk*.

6. Geeft u eens een 'modelvoorbeeld' uit uw/de praktijk van wat u onder *leerlijn* verstaat. Een voorbeeld waarvan u zegt: Als dat geen voorbeeld is van een *leerlijn*, dan weet ik niet wat wel een voorbeeld is.
- 6a. Nu, als het kan, nog zo'n 'modelvoorbeeld'. Wat is het belangrijkste dat deze beide voorbeelden met elkaar gemeen hebben?
7. Mijn volgende verzoek aan u is om een 'model-tegenvoorbeeld' te geven uit uw/de lespraktijk van *leerlijn*. Een voorbeeld waarvan u zegt: Wat een *leerlijn* ook moge zijn, dit is het in ieder geval niet.
- 7a. Graag als het kan, nog een zo'n 'model-tegenvoorbeeld'. Wat is het belangrijkste dat de beide voorbeelden gemeen hebben?
8. Kunt u een 'grensvoorbeeld' noemen uit uw/de lespraktijk van *leerlijn*? Een voorbeeld waarvan u zegt: Het zou met *leerlijn* te maken kunnen hebben, maar ik ben er niet zeker van.
- 8a. Graag nog een 'grensvoorbeeld'. Wat is het belangrijkste dat de beide voorbeelden gemeen hebben?
9. Een aan *leerlijn* verwant begrip is *lijn*. Zie bijvoorbeeld de uitspraak: In het schrijfonderwijs in de onderbouw zou meer lijn moeten zitten. Wat verstaat u onder *lijn* in het onderwijs? Graag ook weer een of twee voorbeelden uit uw/de lespraktijk. Zijn er verschillen tussen *lijn* en *leerlijn*, en zo ja welke?
10. Als u uw antwoorden op de vragen 6 tot en met 9 vergelijkt en er nog eens over doordenkt, welke nieuwe ideeën ten aanzien van de term/het begrip *leerlijn* komen dan bij u op?

Wanneer de vragen niet duidelijk zijn, neemt u dan vooral voor het interview contact met mij op (zie onderaan).

Ik dank u voor uw medewerking tot dusver!

INTERVIEW LEERLIJNEN

ROB GEUL (basisonderwijs)

1. Wanneer hoorde of las u de term *leerlijn* voor het eerst? Wie gebruikte hem toen, tegen wie en met welke betekenis?

Rob Geul vermoedt dat de term leerlijn in zijn omgeving voor het eerst gebruikt werd door hemzelf of de directeur van zijn school, bij het voorbereiden van gesprekken in groter schoolverband. De term leerlijn kan heel goed opgepikt zijn uit literatuur (SLO-publikatie of tijdschriften). Onder de noemer 'doorgaande lijn' is het begrip leerlijn al ongeveer anderhalf jaar in zwang op Robs school. Het betreft de doorgaande lijn van leerstof. De behoefte om leerlijnen in de leerstof zichtbaar te maken werd op een bepaald moment vooral gevoeld doordat grote aantallen nieuwe leerlingen, van heel uiteenlopende culturen en niveaus, de school (in de Bijlmer) in en uit stroomden. Je moet volgens Rob vast kunnen stellen op welk punt die kinderen in kunnen stappen in de methode. Navraag bij de oude school en/of een AFI-niveau-toets kan aangeven waar een nieuwe leerling in te passen is in de leerstof. Ook vindt Rob leerlijnen nodig om leerlingen en hun vorderingen in de gaten te houden.

Met betrekking tot taalonderwijs vertelt Rob dat de school acht jaar geleden 'de Taaltuin' overboord heeft gezet en met allerlei losse methodes verder is gegaan: spelling volgens Praxis, bakken met stelkaarten, een losse begrijpend lezen methode, enzovoort. Men vond dit erg rommelig en ook daarom ontstond de behoefte (leer)lijnen aan te brengen en op papier te zetten. Het gevolg is dat er nu toch weer een methode wordt gezocht "omdat we duidelijke lijnen nodig hebben (...), hier beginnen we, daar eindigen we, waar op die lijn kan dat kind instappen, welke leerstof hoort daarbij?"

Nadrukkelijk zegt Rob dat op zijn school onder leerlijn die doorgaande lijn qua leerstof verstaan wordt, met daarbij het remediërende aspect en differentiatiemogelijkheden. De school werkt sinds een paar jaar volgens het principe van basis-, herhalings- en verrijkingsstof, daarbij wordt steeds die lijn in de gaten gehouden.

2. Hoorde of leest u de term *leerlijn* vaak? Wie gebruikt hem dan tegen wie, met welke betekenis? Noemt u zo mogelijk een aantal gevallen op.

De term leerlijn heeft op Rob's school zijn beslag gekregen in de zogenaamde leerlijngroepen, die een jaar geleden gevormd zijn na een studiedag over de problemen op school. Er zijn drie van die groepen en ze houden zich bezig met respectievelijk de kloof tussen groep 2 en groep 3, het pakket van de op school aanwezige toetsen, tests en observatiemogelijkheden (hoe bepaal je waar een kind zit op de leerlijn?) en met de

ontwikkelingslijn van 4-12-jarigen (wat is qua kennis en vaardigheden normaal op een bepaalde leeftijd?)

Rob zit in de groep die de overgang van groep 2 naar groep 3 bestudeert. Een belangrijk probleem bij die overgang is dat de 25 leerlingen die in groep 3 komen, niet allemaal even ver zijn. Een deel is al wel aan bijvoorbeeld lezen toe en een deel nog niet. Helemaal individueel beginnen met lezen is niet mogelijk, omdat de leerlingen daarvoor te weinig concentratievermogen en te weinig zelfstandigheid hebben. Twee groepen een half jaar na elkaar laten beginnen brengt het probleem mee dat dat dan tot en met groep 8 achter elkaar aan blijft lopen. De tussenoplossing is dat de overgang van 2 naar 3 strenger wordt, leerlingen moeten er echt aan toe zijn om naar groep 3 te gaan. Een tweede groep, van leerlingen die 'er tegenaan zitten', mag ook naar groep 3 - tot de herfst zijn die leerlingen bezig in de voorwaardensfeer, daarna kan die groep ook echt beginnen.

3. Gebruikt u de term *leerlijn* zelf? Zo ja: vaak, soms, of zelden? Tegenover wie, wanneer? Mondeling, schriftelijk, of beide? Met welke betekenis?

Rob gebruikt de term leerlijn eigenlijk alleen omdat die groepen nu eenmaal leerlijngroepen heten. Hij vindt het een mode-term die wat dat betreft vergelijkbaar is met 'tjdpad', ook zoiets waar iedereen het opeens over heeft. Hardop vraagt Rob zich af of leerlijn en tjdpad misschien iets met elkaar te maken hebben. Leerlijn is voor hem een vage term. Hij gebruikt eerder de term doorgaande lijn in de betekenis: doorgaande lijn in leerstof en vaardigheden.

4. Lijkt leerlijn u een belangrijk begrip voor de leerplanontwikkeling voor moedertaalonderwijs? Waarom wel of waarom niet?

Het begrip leerlijn in de zin van doorgaande lijn qua leerstof en vaardigheden met remediërende leerstof en alles erbij vindt Rob belangrijk. De recente roep om een methode, bij Rob op school, is uit te leggen als een behoefte aan (leer)lijn in het (taal)onderwijs: in een methode is heel duidelijk voor welke groep de stof bedoeld is. Er wordt nu gewerkt met allerlei losse, gedeeltelijk zelfgemaakte materialen en er is te weinig samenhang tussen de verschillende onderdelen, aldus Rob. In bepaalde klassen vallen gaten in de leerstof. Voor begrijpend lezen bijvoorbeeld was een methode aangeschaft die in de praktijk te moeilijk bleek voor de groep waarvoor ze bedoeld was, dan ga je achter lopen en valt er een gat. Uit present-exemplaren is materiaal gekozen om dat gat te dichten. Leerkrachten maken ook zelf wel materiaal maar de energie daarvoor raakt een beetje op. En in al die losse dingen zit geen lijn. Hij denkt dat het voor kinderen heel belangrijk is dat er een logische volgorde zit in wat je ze wilt bijbrengen, het ene stapje moet afgerond zijn, voor je het volgende stapje kunt maken.

5. Probeert u nu nog eens te omschrijven wat u al met al onder *leerlijn* verstaat.

De omschrijving die Rob van leerlijn geeft luidt: een doorgaande lijn in die zin dat er een logische opbouw is van opeenvolgende leerstofonderdelen; materiaal voor remediëren en instappen begrepen.

Taalonderwijs is een breed gebied waarvoor Rob een leerlijn essentieel acht. Dat hij het één voorwaarde vindt voor het ander blijkt uit zijn voorbeelden: niet met spreekwoorden beginnen als kinderen nog niet kunnen lezen, geen verhaaltje laten schrijven als ze nog geen goede zinnen kunnen maken, bij lezen echt beginnen met letters en woorden voor je ze zinnen of een boekje laat lezen, enzovoort.

Ook tussen de vakonderdelen moet een leerlijn zitten volgens Rob: niet beginnen met stellen voordat aanvankelijk lezen is afgerond, geen ontleden als ze nog geen verhaal op papier kunnen krijgen. Alles heeft op een gegeven moment zijn voorwaarden. H²t in kaart brengen van die lijnen gaat niet van de ene op de andere dag, maar is wel nodig, vooral als je bijna elke dag voor nieuwe leerlingen moet bepalen waar ze in kunnen stappen op die lijn. "Je moet duidelijk voor ogen hebben: waar ben ik aan begonnen, waar zit ik op dit moment en waar wil ik naar toe".

6. Geeft u eens een 'modelvoorbeeld' uit uw/de praktijk van wat u onder *leerlijn* verstaat. Een voorbeeld waarvan u zegt 'Als dat geen voorbeeld is van een *leerlijn* dan weet ik niet wat wel een voorbeeld is'.
- 6a. Nu, als het kan, nog zo'n 'modelvoorbeeld'. Wat is het belangrijkste dat deze beide voorbeelden met elkaar gemeen hebben?

Robs modelvoorbeeld van een leerlijn is het aanvankelijk lezen (volgens de globaalmethode Caesar). In het aanvankelijk lezen zit een heel duidelijk opbouw: analyseren en synthetiseren verhaaltjes, woorden, gekapt in letters, fonetisch.

In groep 3 ervaart Rob heel sterk dat sommige leerlingen nog niet aan voorwaarden voor het aanvankelijk lezen voldoen en anderen wel. Die voorwaarden zijn dan bijvoorbeeld: het los kunnen komen van de pure beleving van een verhaaltje en auditief onderscheid kunnen maken (onder andere tussen de b~ en de p~). Kinderen die niet aan die voorwaarden voldoen krijgen problemen met lezen, moeten eigenlijk terug naar groep 2 of met veel hulp bijgewerkt worden.

Rekenen is het tweede modelvoorbeeld, daar geldt hetzelfde verhaal voor, aldus Rob. Het operator rekenen begint met begrippen als hoogste, laagste, dikste, dunste. Dan komt getalbegrip: wat is meer, 10 muizen of 3 olifanten?, ze gaan dus spelenderwijs met getallen aan het werk en dan pas komen sommetjes. Als je een stap overslaat leer je volgens Rob trucjes aan de kinderen en zit je later met de gebakken peren. De overeenkomst tussen de leerlijn-modelvoorbeelden van aanvankelijk lezen en aanvankelijk rekenen is, dat de ene stap met succes afgerond moet zijn voor met de volgende kan worden begonnen. Rob acht die opeenvolgende stapjes een essentieel kenmerk van een leerlijn.

7. Mijn volgende verzoek aan u is om een 'model-tegenvoorbeeld' te geven uit uw/de lespraktijk van *leerlijn*. Een voorbeeld waarvan u zegt 'Wat een *leerlijn* ook moge zijn, dit is het in ieder geval niet'.
- 7a. Graag als het kan, nog zo'n 'model-tegenvoorbeeld'. Wat is het belangrijkste dat beide voorbeelden gemeen hebben?

Rob maakt onderscheid tussen cursorische vakken, waar een duidelijke opbouw in zit en meer thematische vakken, waarbij je volgens hem weinig te maken hebt met voorwaarden, in de zin van de ene stap afronden voor je de volgende zet, en ook weinig met leerlijnen. Wereldoriëntatie is zo'n thematisch vak. Je hoeft de sloot niet vóór de zee te behandelen omdat de sloot kleiner is. Eventueel wel omdat de sloot dichter bij de leerlingen staat. Je houdt rekening met hun ervaringswereld en hun ontwikkelfase/leeftijd.

Samenvattend zegt Rob dat als de stof centraal staat, stof die volgens een bepaalde lijn in een bepaalde tijd en periode geleerd moet worden, je gaat spreken over leerlijnen. Op het moment dat je het kind centraal stelt en dat gebeurt vaker bij de niet-cursorische vakken, ben je volgens hem niet met leerlijnen bezig. (Er komt geen tweede model-tegenvoorbeeld ter sprake.)

8. Kunt u een 'grensvoorbeeld' noemen uit uw/de lespraktijk van *leerlijn*? Een voorbeeld waarvan u zegt "Het zou met *leerlijn* te maken kunnen hebben, maar ik ben er niet zeker van.
- 8a. Graag nog een 'grensvoorbeeld'. Wat is het belangrijkste dat de beide voorbeelden gemeen hebben?

Als grensgeval voor wat betreft leerlijnen, noemt Rob de creatieve vakken. Er zijn twee opvattingen over, waar hijzelf tussenin zit. Volgens de eerste moet je kinderen eerst technieken leren, de vaardigheid opbouwen, voor je ze creatief bezig kan laten zijn. De andere opvatting zegt dat kinderen het zelf moeten ontdekken, "vertel een verhaal en laat ze zelf materiaal kiezen en iets maken (...) doe maar wat met de soldeerbout". Weer geldt, dat als de leerling centraal staat, er minder sprake is van leerlijnen. Bij taalonderwijs de leerlingen en hun ervaringen centraal stellen is in de Bijlmer erg moeilijk, de inbreng van de kinderen is namelijk minimaal, ze komen uit een zeer taalarm milieu. Het tweede grensgeval is het kringgesprek. Acht jaar geleden is op Robs school bekeken of er een opbouw in het kringgesprek was aan te brengen. Sindsdien zijn er twee stromingen binnen de school: een groep ziet het kringgesprek echt als vaardigheid met structuur en opbouw, de leerlingen moeten goed leren praten en luisteren. De anderen willen de leerlingen lekker laten vertellen omdat daar thuis nauwelijks ruimte voor is -"de videorecorder staat altijd aan".

De grensgevallen hebben met elkaar gemeen dat er geen overeenstemming over is binnen de school. Sommigen zien er wel een leerlijn en vaardigheden in, anderen zetten het kind centraal. Rob neemt een soort tussenstandpunt in.

9. Een aan *leerlijn* verwant begrip is *lijn*. Zie bijvoorbeeld de uitspraak: "In het schrijfonderwijs in de onderbouw zou meer lijn moeten zitten". Wat verstaat u onder *lijn* in het onderwijs? Graag ook weer een of twee voorbeelden uit uw/de lespraktijk. Zijn er verschillen tussen *lijn* en *leerlijn* en zo ja, welke?

Rob ziet geen verschil tussen de termen lijn en leerlijn. Hij geeft nog eens aan het meest te voelen voor de aanduiding 'doorgaande lijn'. Zo heeft hij het op de PA geleerd, waarschijnlijk uit 'Didactische Analyse' van Van Gelder.

10. Als u uw antwoorden op de vragen 6 tot en met 9 vergelijkt en er nog eens over doordenkt, welke ideeën ten aanzien van de term/ het begrip *leerlijn* komen dan bij u op?

Nieuwe ideeën rond leerlijn zijn er aan het eind van het interview niet. Belangrijk lijkt Rob het onderscheid tussen de stof centraal, of de leerling centraal. In het eerste geval ga je spreken over leerlijnen, al moet je wel de leerling in je achterhoofd houden en bereid zijn jouw leerlijn los te laten als het kind daar op dat moment niet in geïnteresseerd is. Als de leerling centraal staat is het moeilijker om over leerlijnen te spreken omdat je dan afhankelijk bent van die leerling en zijn interesses op dat moment.

De ontwikkelfase waarin de leerling verkeert moet je in het oog houden en dat is niet eenvoudig met zo'n heterogene en snel wisselende schoolbevolking.

Bijlage 5

Voorstel voor een voorlopige akkoorddefinitie

Een *leerlijn* is een beschrijving op meso- of micro-niveau van

- de gemotiveerde volgorde waarin en momenten waarop de onderwijsgeven- den leerstof en leeractiviteiten moeten aanbieden, opdat de leerlingen een reeks van samenhangende taalvaardigheidsdoelen kunnen bereiken;
- de met a. corresponderende gemotiveerde volgorde waarin, en momenten waarop leerlingen (deel)taalvaardigheden moeten verwerven.