

Vakconcept Nederlands en een kerncurriculum in het voortgezet onderwijs

1. Inleiding

In deze bijdrage wordt verslag gedaan van de resultaten van een onderzoek naar de kennisopvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs, in het bijzonder docenten Nederlands. Het onderzoek had twee doelstellingen: conceptuele verheldering en operationalisatie van het begrip kennisopvatting, en beproeving van het geoperationaliseerde begrip in een empirisch onderzoek. Als toepassingskader voor het empirisch onderzoek kozen we voor plannen om te komen tot een kerncurriculum in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. In deze bijdrage beschrijven we opzet en belangrijkste resultaten van het empirisch onderzoek. Voor een gedetailleerd verslag van het totale onderzoek verwijzen we naar Van den Bos (1991).

2. Probleemgebied en probleemstelling

Opvattingen van docenten in het voortgezet onderwijs krijgen in het curriculuminnovatieonderzoek de laatste jaren steeds meer aandacht. Betrokkenen bij innovaties worden - zoals in veel innovatieonderzoek in de jaren zestig en zeventig - niet meer gezien als de passieve ontvangers en uitvoerders van de innovatie, maar steeds meer worden de betekenissen die direct betrokkenen toekennen aan de innovatie, de interpretatie die ze geven aan het innovatieconcept, erkend als een complicerende factor bij de actuele implementatie (vgl. Fullan, 1982). Hierdoor komt de aandacht ook meer en meer te liggen bij de interactieprocessen die zich binnen scholen voordoen wanneer daar een innovatie moet worden doorgevoerd. Het gaat er daarbij om inzicht te krijgen in hoe het innovatieconcept tijdens interactieprocessen op schoolniveau wordt gedefinieerd, vertaald, aangepast aan de schoolspecifieke situatie. Studies vanuit een zogenaamd cultureel perspectief laten dan bijvoorbeeld zien dat vernieuwingspogingen op subtiële wijze kunnen worden 'geabsorbeerd' door betrokkenen binnen een school, zonder dat zich daadwerkelijk een verandering voltrekt (House, 1981; zie ook Berman 1981). Deze contradictie tussen de 'retoriek' van vernieuwingen en de dagelijkse praktijk, en de intermediaire rol van de interactieprocessen binnen de scholen, komt in de jaren tachtig vooral naar voren in de Engelse traditie van het innovatieonderzoek. In een artikel in *Pedagogisch Tijdschrift* (Van den Bos & De Brabander, 1989) bespreken we aan de hand van een aantal voorbeeldstudies de ontwikkeling die zich in het Engels onderwijssociologisch curriculumonderzoek heeft voorge-

daan. Een belangrijk recent werk op het terrein van het Engelse onderwijssociologisch curriculumonderzoek is *The Micropolitics of the School* (Ball, 1987). Ball stelt dat er zich op het schoolniveau onderhandelingsprocessen voordoen waarin de ideologie van docenten een centrale rol speelt. In het Engelse onderzoek wordt bij de ideologie van docenten vooral gewezen op het belang van de *definitions* van waardevolle en geldige *kennis* die docenten impliciet of expliciet hanteren bij de beoordeling van innovatieconcepten (vgl. Bernstein, 1971; Young, 1971).

Het is het functioneren van kennisopvattingen binnen de interactieprocessen op het schoolniveau waarnaar onze interesse uitgaat. Waar we spreken over het voortgezet onderwijs kunnen vaksecties dan een belangrijk onderzoeksobject vormen, omdat juist daar onderhandelingen zullen plaatsvinden over de definities van de kennis die in het geding is bij innovaties. Een in onze ogen problematisch aspect van het curriculumonderzoek in de Engelse traditie echter is de geringe explicieteit van het begrip kennisopvatting. De analyses die Young en Bernstein presenteren en de theoretische concepten die zij hanteren duiken weliswaar veelvuldig op in de Engelse onderwijssociologische publikaties, maar bewegen zich op een hoog abstractieniveau. In het empirisch onderzoek dat zich sinds het uitkomen van de bundel *Knowledge and Control* oriënteert op Young en Bernstein, blijft onduidelijk wat moet worden verstaan onder en welke operationalisaties gekozen moeten worden voor het begrip kennisopvatting.

Omdat naar onze mening een verheldering van het begrip kennisopvatting van belang is voor verder onderzoek hebben we als *probleemstelling* van het onderzoek allereerst gekozen voor een verheldering in conceptuele en empirische zin van het begrip kennisopvatting. In conceptuele zin komen we tot verheldering door definiëring en operationalisering van het begrip kennisopvatting. Daartoe introduceren we het begrip vakconcept en komen we tot een selectie van relevante dimensies van dit begrip. In empirische zin komen we tot verheldering door het begrip vakconcept te beproeven in een empirisch onderzoek. Als toepassingskader is daarbij gekozen voor een curriculuminnovatie waarbij het functioneren van kennisopvattingen binnen scholen in ieder geval een belangrijke rol zal spelen: het plan te komen tot een kerncurriculum (basisvorming) in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. De gedachte van een periode van gemeenschappelijke basisvorming wordt voor het eerst uitgewerkt in het rapport van de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1986). Het doel van de curriculuminnovatie is dat de leerlingen in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs op alle schooltypen eenzelfde programma zullen gaan volgen tot op eenzelfde eindniveau. Voor 14 vakken heeft men daartoe een serie kerndoelen opgesteld die door alle leerlingen bereikt moeten worden. Deze kerndoelen weerspiegelen één bepaalde visie op de vraag welke kennis het meest geëigend is voor de groep leerlingen als geheel. Docenten zullen juist allerlei verschillende visies hebben op de vraag wat wel of niet tot de kern van het vak moet worden gerekend, welk type kennis geschikt is voor de totale groep leerlingen en welk type kennis geschikt is voor een kleinere groep meer begaafde leerlingen, welke prioriteiten moeten worden aangebracht in de inhouden van het vak etcetera. Verschillen tussen docenten

liggen voor de hand gezien de verschillende opleidingsroutes die zij hebben gevolgd, de verschillende schooltypen waarop ze lesgeven en de verschillende typen leerlingen waarmee ze te maken hebben. Al deze docenten zullen bij invoering van een kerncurriculum toch tot één of andere vorm van samenwerking en overeenstemming moeten komen ten aanzien van een praktische uitwerking van de kerndoelen. Dit is van belang *binnen* scholen en scholengemeenschappen, maar dit speelt ook een rol bij de vele fusies tussen verschillende typen scholen die momenteel in het voortgezet onderwijs gaande zijn. In de communicatieprocessen die zich binnen scholen zullen afspelen en die nodig zijn om te komen tot een uitwerking van de kerndoelen tot een voor de eigen school geschikte lespraktijk, zullen grote verschillen tussen kennisopvattingen er misschien toe leiden dat er ondanks de gemeenschappelijke doelstellingen toch verschillende lespraktijken ontstaan.

We beperken ons tot opvattingen van docenten van één vak - het vak Nederlands - en verdiepen ons in de opvattingen van deze docenten over de specifieke kenmerken van het eigen vak. De resultaten van de studie van één vak kunnen we dan in de eerste plaats als een model beschouwen voor de studie van andere vakken, daarnaast streven we ook naar vakoverstijgende conclusies ten aanzien van dimensies van kennisopvattingen in het algemeen.

3. Het begrip vakconcept

In Engels onderzoek (Ball 1981, Ball & Lacey 1984, Evans e.a. 1987, Hammersley 1977, Sharp & Green 1975, Sparkes 1988)¹ wordt veelal gewerkt met het begrip 'teacher perspective'. Voor een definitie van 'perspective' wordt bijvoorbeeld door Sharp & Green (1975) verwezen naar een definitie van Becker (1961): "a coördinated set of ideas and actions a person uses in dealing with a problematic situation" (Becker, 1961). Opvallend aan deze definitie is de verbinding tussen het opvattings- en het handelingsaspect, en de verwijzing naar een problematische situatie. Dit begrip 'teacher perspective' vormt vanuit ons kader een goed uitgangspunt. De algemene interesse waaruit onze probleemstelling is voortgekomen geldt immers: de studie van kennisopvattingen zoals ze functioneren in een problematische situatie, namelijk bij onderhandelingen die binnen vaksecties kunnen ontstaan wanneer een curriculuminnovatie moet worden 'vertaald' naar de onderwijspraktijk.

Binnen het interactionistisch perspectief worden 'teacher perspectives' als zeer complex beschouwd en door verschillende auteurs wordt erop gewezen dat men bij het beschrijven ervan gemakkelijk tot oversimplificaties kan geraken. Zeichner e.a. (1986, p.138) verwijzen naar onderzoek waaruit blijkt dat: "bipolar unidimensional characterizations of perspectives have greatly oversimplified differences within and among teachers." Zij wijzen erop dat vaak ten onrechte wordt aangenomen dat docenten deel uitmaken van een uniforme cultuur en dat de mate van diversiteit in perspectieven binnen het beroep wel tamelijk klein zal zijn. Ook

Hammersley (1977, p.15) benadrukt de grote diversiteit en complexiteit van docentperspectieven. We sluiten ons aan bij Hammersley waar hij zegt te willen streven naar de constructie van "a more adequate typology by exploring a rather large number of dimensions on which teaching apparently can vary independently". Onze focus is dan wel wat minder breed dan die van Hammersley: het gaat niet om 'teacher perspectives' in het algemeen, maar alleen om de kennisopvatting van docenten in het kader van één schoolvak: alleen die dimensies van het 'teacher perspective' die iets zeggen over de kennis die in het geding is binnen het betrokken schoolvak. Om die reden spreken we niet van kennisopvatting, maar van vakconcept. We hebben daarbij het vak Nederlands als voorbeeldvak gekozen, maar onze interesse geldt in principe alle vakken uit het kerncurriculum. Daarom zullen we een onderscheid maken tussen *kerndimensies* die relevant zijn en een rol spelen binnen alle afzonderlijke vakken, en *vakspecifieke dimensies* die deels een toespitsing en deels een aanvulling op de kerndimensies zijn voor één specifiek vak, in dit geval het vak Nederlands.

Kerndimensies en vakspecifieke dimensies van het vakconcept Nederlands

Voor kerndimensies baseren we ons op algemene indelingen van drie auteurs: Hammersley (1977), Berlak & Berlak (1981) en De Brabander (1990). Aan deze indelingen ontleen we acht dimensies waarvan we aannemen dat ze voor de meeste vakken in een kerncurriculum van belang zijn (zie overzicht 1).

-
1. Objectief/subjectief
 2. Praktisch/theoretisch
 3. Aanleg nodig/aanleg onbelangrijk
 4. Productief/reproductief
 5. Sociaal/individueel
 6. Vaklogisch ordeningscriterium/psychologisch ordeningscriterium
 7. Zelfstandig kunnen redden/deelnemen aan maatsch. discussie
 8. Alledaagse kennis/schoolkennis
-

Overzicht 1 Kerndimensies van vakconcept

De dimensie objectief/subjectief (1) heeft betrekking op de mate waarin de kennis universeel geldig wordt geacht, of juist resultaat is van subjectieve keuzen. De dimensies praktisch/theoretisch, aanleg nodig/aanleg onbelangrijk, productief/reproductief, sociaal/individueel en vaklogisch ordeningscriterium/psychologisch ordeningscriterium (2-6) hebben in algemene zin betrekking op de aard van de kennis. De dimensies zelfstandig kunnen redden/deelnemen aan maatschappelijke

discussie en alledaagse kennis/schoolkennis (7-8) hebben vooral betrekking op de functie van de kennis. Voor een verantwoording van de keuze van de dimensies en een uitgebreide bespreking van de bronnen waaraan ze ontleend zijn, verwijzen we naar Van den Bos (1989, 1991).

Dimensies die betrekking hebben op de *functie* van de kennis hebben in veel gevallen betrekking op de doelstellingen van het desbetreffende schoolvak en zullen daarom per vak verschillen. Om die reden worden in deze categorie slechts twee *kerndimensies* onderscheiden.

We zullen nu komen tot een meer vakspecifieke formulering of toespitsing van een aantal van de kerndimensies die we reeds hebben onderscheiden, en daarnaast zullen we de lijst kerndimensies aanvullen met een serie vakspecifieke dimensies. Deze aanvullende vakspecifieke dimensies hebben vooral betrekking op de *functie* van de kennis. Onder functie van de kennis formuleerden we reeds een kerndimensie alledaagse kennis/schoolse kennis. Bij het vak Nederlands denken we dan snel aan het onderscheid communicatief taalgebruik/nadruk op de traditionele grammatica. Verder kunnen we bij het vak Nederlands onder functie van de kennis denken aan dimensies als: standaardtaal belangrijk/effactief taalgebruik belangrijk, nadruk op schrijftaal/nadruk op spreektaal, receptief taalgebruik/productief taalgebruik, elitecultuurbegrip/massacultuurbegrip. We worden hierbij geconfronteerd met het gegeven dat het vak Nederlands een vak is met een geringe structurele homogeniteit. Het kent op het gebied van de vakwetenschap verschillende van elkaar onderscheiden deeldisciplines (Letterkunde, Taalkunde en Taalbeheersing). In het schoolvak vinden we de vakwetenschappelijke disciplines terug in verschillende deelgebieden: literatuuronderwijs, grammatica- en taalbeschouwingsonderwijs, lees-, luister-, schrijf- en spreekvaardigheidsonderwijs. In de vakdidactische literatuur vinden we voorts soms sterk verschillende ideeën over de nadruk die de verschillende deelgebieden zouden moeten krijgen en over de vraag tot op welke hoogte deze deelgebieden van elkaar onderscheiden moeten worden. Opleidingen van docenten kunnen ook sterk verschillen op deze punten. We willen bij onze selectie van dimensies van het vakconcept Nederlands zo goed mogelijk alle deelgebieden van het vak betrekken, hetgeen zal leiden tot een vrij omvangrijke aanvulling van de lijst met kerndimensies. We kunnen in het bestek van dit artikel slechts verwijzen naar de belangrijkste literatuur die bij de selectie van deze serie dimensies geraadpleegd is. Een belangrijke bron betreft de bundel van Herrlitz e.a. (1984) waarin door diverse auteurs beschrijvingen worden gegeven van de praktijk van het moedertaalonderwijs in verschillende Europese landen (bijvoorbeeld Sturm voor de Nederlandse situatie en Ball voor de Engelse situatie) en waarin een overzicht wordt gegeven van de trends die in de bijdragen uit de diverse landen naar voren komen. Andere auteurs die we raadpleegden zijn Ten Brinke (1976), Hulshof (1986) en Van de Ven (1986).

Uiteindelijk zijn naast de 8 kerndimensies 14 vakspecifieke dimensies geselecteerd, zodat we in het vakconcept Nederlands in totaal 22 dimensies onderscheiden. De 22 dimensies zijn te vinden in overzicht 2. Het betreft samenvattingen van de eigenlijke formuleringen. Tevens geven we voor elke dimensie een

afkorting. Deze afkortingen worden in de hiernavolgende beschrijving van het empirisch onderzoek gehanteerd. (De 8 kerndimensies zijn te vinden onder de nummers: 6, 7, 8, 13, 15, 16, 20, 22²). Voor letterlijke formuleringen van de dimensies in de vragenlijst verwijzen we weer naar Van den Bos (1991).

1. SPR TAAL. Nadruk zou moeten liggen op:
geschreven taal - gesproken taal
2. FANT. Teksten zouden moeten inspelen op:
ervaringswereld - fantasiewereld
3. TOEG GRAM. Grammaticaonderwijs zou zich moeten richten op:
alle grammatica - alleen toe te passen grammatica
4. LEESPLEZ. Literatuuronderwijs zou zich moeten richten op:
ook begripapparaat - alleen stimuleren en leesplezier
5. AFGEB. Het vak zou moeten zijn:
een zorg voor meerdere docenten - een afgebakend vak
6. LEERSTOF. Uitgangspunt voor inrichting van het vak zou moeten zijn:
leerling - leerstof
7. DOEVAK. Nederlands zou vooral moeten zijn:
denkvak - doevak
8. STAND KENNIS. Taalonderwijs zou zich moeten richten op:
denkprocessen ontwikkelen - aanleren standaardkennis
9. EFFECT TG. Norm voor beoordeling mondeling taalgebruik zou moeten zijn:
standaardtaal - effectief taalgebruik
10. LIT BEL. Literatuuronderwijs in onderbouw:
geen rol van betekenis - een duidelijke rol
11. PROD TG. Nadruk zou moeten liggen op:
receptief taalgebruik - productief taalgebruik
12. EXPL. Schrijfvaardigheidsonderwijs zou zich moeten richten op:
taalgevoel aankweken - aanleren van stappenplannen
13. AANL ONB. Nederlands is het soort vak waarvoor:
bepaalde aanleg onontbeerlijk is - aanleg onbelangrijk is
14. MAKK TB. Schrijfproducten zijn:
moeilijk toetsbaar - makkelijk toetsbaar
15. SUBJ. Inhoud van het vak:
ligt objectief vast - is subjectief van aard
16. DISC. Onderwijs zou gericht moeten zijn op:
zich zelfstandig kunnen redden - ook deelnemen aan maatsch. discussie
17. ALLE LIT. Literatuuronderwijs zou zich moeten richten op:
alleen goede literatuur - alle lectuur en literatuur
18. FUNC. Schrijfonderwijs zou zich moeten richten op:
creatief schrijven - functioneel schrijven
19. TEKSTERV. Bij literatuuronderwijs zou nadruk moeten liggen op:
tekstbestudering - tekstervaring
20. COMM. Kern van het vak zou moeten zijn:
grammaticaonderwijs - communicatieonderwijs
21. SPELL ONB. Bij beoordeling schrijfproducten in onderbouw is:
spelling belangrijk criterium - spelling onbelangrijk criterium
22. INDI. Kennis van het vak zou het best verworven kunnen worden:
door samenwerken - door individueel werken

Overzicht 2 Een overzicht van de 22 dimensies van het vakconcept Nederlands.

4. Beproeving van het begrip vakconcept in een empirisch onderzoek

In het voorgaande gaven we de resultaten weer van onze zoektocht naar relevante dimensies van het vakconcept Nederlands. Om de operationalisatie waartoe we zijn gekomen, toepasbaar te maken in een empirisch onderzoek is gekozen voor een directe weergave van de dimensies in 7-puntsschalen³. In het hierna te beschrijven onderzoek hebben we met dit instrument gegevens verzameld door middel waarvan we een antwoord wilden kunnen geven op de volgende onderzoeksvraag:

Welke relatie bestaat er tussen kenmerken van docenten Nederlands (1) en hun vakconcept betrekking hebbend op twee onderwijsniveaus van een kerncurriculum in de eerste fase van het voortgezet onderwijs (2) ?

Ad 1. De hoofdkenmerken van docenten (onafhankelijke variabelen) die we onderscheiden zijn:

Schooltype: het schooltype waarop de docent geënquêteerd is (hierna afgekort als SCH).

Ervaring: de ervaring die een docent heeft opgedaan met verschillende groepen leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs in de afgelopen 5 jaar (hierna: ERV)

Opleiding: de hoogste vakopleiding die docenten hebben afgerond (hierna: OPL)⁴.

Ad 2. In het tweede lid van de onderzoeksvraag wordt de link gelegd met de plannen om te komen tot een kerncurriculum in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. In het WRR-rapport (1986) en in het wetsontwerp dat daaruit resulteerde (december 1987) wordt voorgesteld een *algemeen niveau* en een *hoger niveau* in te stellen. Dit gegeven hebben we als uitgangspunt gekozen voor operationalisatie van dit element van de probleemstelling. We wilden leerkrachten op elk van de geselecteerde 22 dimensies een oordeel laten geven voor een algemeen en een hoger niveau. Daarbij moesten zij zich bij een *algemeen niveau* een programma voorstellen dat in principe bedoeld is voor alle leerlingen die in het *huidige* voortgezet onderwijs te vinden zijn in de eerste drie leerjaren en verspreid zijn over alle afzonderlijke schooltypen: van LBO tot Gymnasium. Bij een *hoger niveau* moest gedacht worden aan een programma voor een groep leerlingen voor wie het algemeen niveau te gemakkelijk haalbaar en te weinig uitdagend is (WRR-rapport pp. 253-254). We wilden hiermee leerkrachten prikkelen tot een oordeel over een aantal belangrijke aspecten van de basisvorming:

- wat is de kern, de voor alle leerlingen belangrijke kennis
- tot op welke hoogte moet er een onderscheid gemaakt worden tussen kennis die voor alle leerlingen belangrijk is en kennis die gereserveerd wordt voor een kleinere groep 'meer begaafde' leerlingen
- welke verschillen moeten er worden aangebracht tussen typen kennis op de beide niveaus.

Zodoende zijn in de vragenlijst bij elke dimensie 2 afzonderlijke 7-puntsschalen opgenomen: één voor een algemeen niveau en één voor een hoger niveau.

We benadrukken dat we het vakconcept van docenten Nederlands zichtbaar trachten te maken door ze een *oordeel te vragen over een toekomstige situatie*.

Beschrijving van steekproef en responsgroep

De groep docenten die werd benaderd moest - gezien de vraagstelling - een zo groot mogelijke spreiding vertonen op de geselecteerde achtergrondkenmerken, teneinde ons een zo breed mogelijk spectrum van vakconcepten te kunnen verschaffen. Het schooltype waarop docenten werkzaam zijn is daartoe als uitgangspunt genomen. Aangenomen is, dat een op dit criterium geselecteerde groep docenten ook een goede spreiding zal vertonen op ervaring met groepen leerlingen zowel als gevolgde opleiding.

We onderscheiden 8 schooltypen: V-, M-, LE-, L-, LM-, LMHV-, MHV- en HV-scholen. In de afbeeldingen 2, 3 en 4 zijn de betekenissen van de afkortingen weergegeven. Tussen haakjes staan de aantallen docenten in de betreffende categorieën. LEAO-scholen en/of scholen voor Lager Middenstandsonderwijs zijn als aparte groep gekozen, omdat de invulling en de betekenis van het vak Nederlands op deze scholen gezien het beroepsperspectief van de leerlingen mogelijk verschilt van andere LBO- scholen.

Bij de ervaringsgroepen onderscheiden we 7 categorieën: v-, m-, l-, lm-, lmhv-, mhv- en hv- ervaring. Bedacht moet worden dat hoewel de indelingen in schooltypen en ervaringsgroepen erg op elkaar zullen lijken, het toch belangrijke verschillen kan betreffen. Een docent op een LMHV-scholengemeenschap kan weliswaar de afgelopen 5 jaar alleen les hebben gegeven aan MAVO-leerlingen, desondanks zal zo'n docent zich in veel gevallen toch een beeld kunnen vormen van de mogelijkheden van LBO- of VWO-leerlingen. Een docent op een LBO-school heeft in de dagelijkse omgang alleen te maken met LBO-leerlingen en zal zich moeilijker een beeld kunnen vormen van het leergedrag van MAVO- en zeker VWO-leerlingen.

Tenslotte onderscheiden we 6 opleidingstypen: DOC, MOB, ATW, MOA, NLO en PA. ATW hebben we als aparte opleidingsgroep onderscheiden omdat 7 docenten deze aanduiding expliciet hebben aangegeven op het vragenformulier en de opleiding mogelijk belangrijk verschilt van een 'gewone' doctoraal opleiding.

Uit een lijst met alle scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland is een a-selecte steekproef getrokken van 283 scholen verspreid over de 8 schooltypen. Naar deze 283 scholen is een brief gestuurd gericht aan de vaksectie Nederlands. Op basis van de gegevens uit de scholengidsen voortgezet onderwijs⁵ is een schatting gemaakt van het vermoedelijk aantal docenten Nederlands van de te benaderen scholen. Op basis van deze schatting zijn minimaal één en maximaal 8 vragenlijsten direct meegestuurd. In totaal zijn 1546 vragenlijsten verspreid.

Van de 283 aangeschreven scholen retourneerden docenten op 168 scholen de vragenlijsten. Op deze 168 scholen bevinden zich 879 docenten Nederlands die lesgeven in de onderbouw. Hiervan retourneerden 458 docenten (52.1%) de vragenlijst. De verhouding mannelijke docenten - vrouwelijke docenten is 68,4% staat tot 31,6%. Deze getallen corresponderen met de cijfers van het CBS⁶. De

gemiddelde leeftijd van onze groep docenten is 40 jaar. In de vragenlijst is de docenten verder gevraagd het aantal jaren ervaring aan te geven in de onderbouw (de eerste drie leerjaren) van het voortgezet onderwijs. Het gemiddeld aantal ervaringsjaren bedraagt 12,9 jaar. Ook wat leeftijd en ervaring van onze groep docenten betreft, vinden we een correspondentie met andere onderzoeken (vgl. De Brabander, 1990; De Jong & De Jong, 1990). We hebben kortom te maken met een groep docenten Nederlands die representatief is voor Nederland.

5. Resultaten van het empirisch onderzoek

Bij het analyseren van de gegevens hebben we gezocht naar een wijze waarop we alle oordelen van docenten op de 22 items, op zowel hoog als algemeen niveau, in één model kunnen onderbrengen. Dit om zo goed mogelijk te voorkomen dat afzonderlijke items een te bepalende invloed hebben op het totale beeld. We hebben telkens te maken met twee oordelen van elke docent; één voor het hoge niveau en één voor het algemeen niveau, dat wil zeggen 916 oordelen over 22 items.

Tabel 1 PRINCALS, 15 items, numerieke oplossing, componentladingen en fit.

	Component ladingen		Single Fit
1 SPR TAAL	-0.405	-0.240	0.221
3 TOEG GRAM	-0.762	0.116	0.594
4 STIM	-0.615	0.362	0.510
6 LEERSTOF	0.599	0.093	0.368
7 DOEVAK	-0.689	0.212	0.520
8 STAND KENNIS	-0.322	0.609	0.474
9 EFFCT TG	-0.524	-0.115	0.288
10 LIT BEL	-0.257	-0.457	0.271
15 SUBJ	-0.338	-0.351	0.238
16 DISC	0.229	-0.464	0.267
17 ALLE LIT	-0.441	-0.052	0.197
19 TEKSTERV	-0.585	0.026	0.343
20 COMM	-0.581	-0.465	0.554
21 SPELL ONB	-0.558	-0.219	0.360
22 INDI	0.331	0.438	0.301
Fit Dimensie I	: 0.258		
Fit Dimensie II	: 0.110		
Totale Fit	: 0.367		

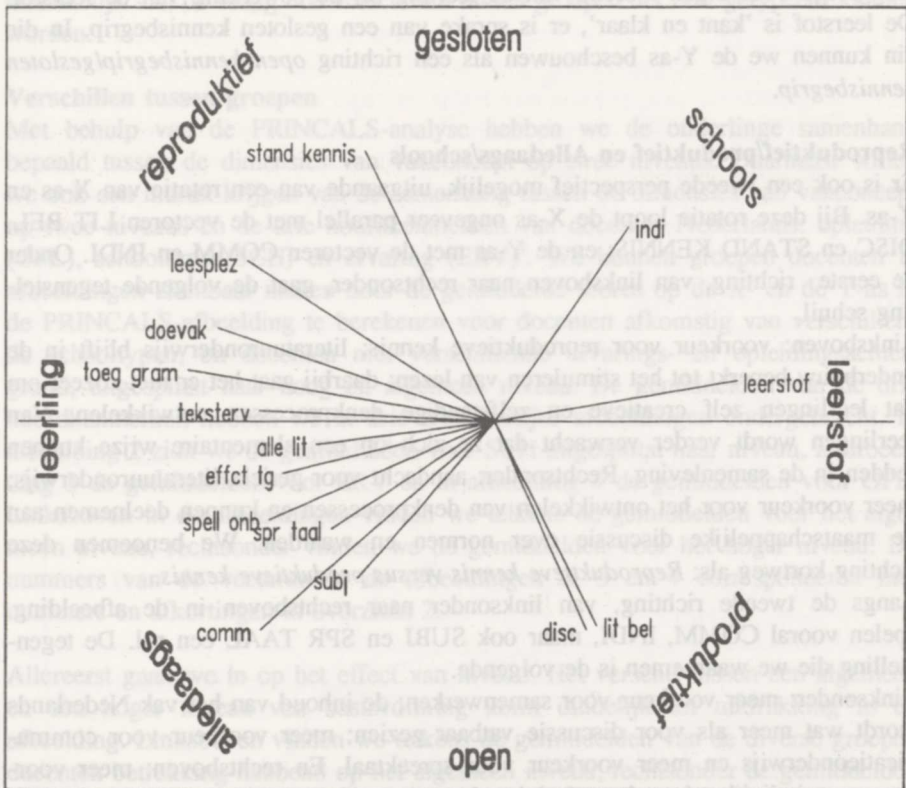
We voerden een Principale Componentenanalyse uit met behulp van het programma PRINCALS uit het SPSS-pakket op deze 916 oordelen. Het programma tracht de 22 items, in onderlinge samenhang, te 'passen' in een ruimte met zo weinig mogelijk dimensies (Gifi, 1983, Van de Geer, 1988). De dimensies kunnen we vervolgens weer opvatten als onderliggende, meer samenvattende, factoren. Een twee-dimensionale numerieke oplossing geeft een acceptabel resultaat wanneer we een aantal variabelen die slecht in het model passen uit de analyses verwijderen. Zeven variabelen moesten worden verwijderd: FANT, AFGEb, PROD TG, EXPL, AANL ONB, MAKK TB, FUNC. Dat deze items zijn verwijderd betekent niet dat de respons op deze items niet systematisch varieert, het betekent alleen dat de respons van de door ons onderscheiden groepen docenten op deze 7 items niet goed te verklaren valt met het door PRINCALS gecreëerde model. In dit bestek komen we niet toe aan het apart bespreken van de respons op deze 7 items. In tabel 1 zijn de componentladingen en de fit-waarden van de 15 overgebleven items weergegeven⁷.

PRINCALS biedt het voordeel een niet te interpreteren multi-dimensionale ruimte zodanig te reduceren dat hij interpreteerbaar wordt, terwijl toch de totale samenhang tussen de items zo goed mogelijk intact blijft. De 15 resterende items kunnen ook daadwerkelijk in een ruimtelijke afbeelding worden weergegeven. In afbeelding 1 vinden we de 15 items afgebeeld als vectoren. De lengte van de vectoren geeft de 'fit' weer en geeft daarmee een indicatie hoe goed de betreffende schaal in de totale afbeelding past. De stand van de vectoren ten opzichte van elkaar zegt iets over de onderlinge samenhang tussen de items. Een kleine hoek tussen vectoren betekent een sterke samenhang; een hoek van 90 graden betekent géén samenhang. De tekst aan het eindpunt van de vectoren heeft telkens betrekking op de rechteruitspraak van elk item in de vragenlijst (voor samenvattingen: zie overzicht 2).

Leerlinggericht/leerstofgericht en Open/gesloten

We willen komen tot een samenvatting van de 15 vectoren tot meer onderliggende betekenisvolle richtingen. We zullen daarvoor eerst de X-as en de Y-as als uitgangspunt nemen. De X-as (de sterkste PRINCALS-dimensie) lijkt op het eerste gezicht een goede samenvattende functie te vervullen. Alle vectoren vertonen er in ieder geval enige samenhang mee. Om het gemeenschappelijk element in deze vectoren op te sporen en te benoemen bekijken we vooral de vectoren die én sterk samenhangen met de X-as én een hoge fit hebben. We betrekken dan de volgende vectoren in volgorde van belangrijkheid bij onze interpretatie: rechts in de afbeelding LEERSTOF; links in de afbeelding TOEGRAM, DOEVAK, TEKSTERV, EFFCT TG, SPELL ONB, ALLE LIT. Hieronder gaat de volgende tegenstelling schuil.

Links in de afbeelding wordt vooral nadruk gelegd op kennis die leerlingen kunnen *gebruiken*, daarnaast moet met *eigen taalgebruik en ervaringen* van de leerlingen rekening worden gehouden; de leerstof wordt daarentegen relatief



Afbeelding 1 De 15 items uit de numerieke PRINCALS-oplossing afgebeeld als vectoren; de verschillende richtingen zijn aangegeven door middel van steekwoorden.

onbelangrijk gevonden⁸. Rechts in de afbeelding wordt juist meer nadruk gelegd op de 'traditionele canon' (alle grammatica, spelling belangrijk, standaardtaal belangrijk, alle literatuur); men vindt de leerstof relatief belangrijk. We benoemen deze centrale richting kortweg als *leerlinggericht/leerstofgericht*. Het samenvattende element in de vectoren wanneer we de Y-as als uitgangspunt nemen is moeilijker te benoemen, omdat er geen vectoren zijn die uitsluitend hoog op de Y-as laden. Voor de onderste helft van de afbeelding geeft de interpretatie nog de minste problemen. We hebben daar vooral te maken met de vectoren COMM, DISC, LIT BEL en SUBJ. Men vindt communicatieonderwijs belangrijk, de kennis van het vak ziet men als voor discussie vatbaar, leerlingen moeten ook worden voorbereid op deelnemen aan de maatschappelijke discussie over normen en waarden, en literatuur in de onderbouw is belangrijk. Hieruit spreekt ons inziens een 'open' kennisbegrip. In de bovenste helft van de afbeelding vinden we de dimensies STAND KENNIS, INDI en LEESPLEZIER. Bij een voorkeur voor reproductieve kennis en individueel werken is kennelijk geen belangrijke rol

weggelegd voor eigen inbreng van de leerling bij de bewerking van de leerstof. De leerstof is 'kant en klaar', er is sprake van een gesloten kennisbegrip. In die zin kunnen we de Y-as beschouwen als een richting *open kennisbegrip/gesloten kennisbegrip*.

Reproductief/productief en Alledaags/schools

Er is ook een tweede perspectief mogelijk, uitgaande van een rotatie van X-as en Y-as. Bij deze rotatie loopt de X-as ongeveer parallel met de vectoren LIT BEL, DISC en STAND KENNIS; en de Y-as met de vectoren COMM en INDI. Onder de eerste richting, van linksboven naar rechtsonder, gaat de volgende tegenstelling schuil.

Linksboven: voorkeur voor reproductieve kennis; literatuuronderwijs blijft in de onderbouw beperkt tot het stimuleren van lezen; daarbij gaat het er niet zozeer om dat leerlingen zelf creatieve en zelfstandige denkprocessen ontwikkelen. Van leerlingen wordt verder verwacht dat ze zich op een elementaire wijze kunnen redden in de samenleving. Rechtsonder: aandacht voor gericht literatuuronderwijs; meer voorkeur voor het ontwikkelen van denkprocessen en kunnen deelnemen aan de maatschappelijke discussie over normen en waarden. We benoemen deze richting kortweg als: *Reproductieve kennis versus productieve kennis*.

Langs de tweede richting, van linksonder naar rechtsboven in de afbeelding, spelen vooral COMM, INDI, maar ook SUBJ en SPR TAAL een rol. De tegenstelling die we waarnemen is de volgende.

Linksonder: meer voorkeur voor samenwerken; de inhoud van het vak Nederlands wordt wat meer als voor discussie vatbaar gezien; meer voorkeur voor communicatieonderwijs en meer voorkeur voor spreektaal. En rechtsboven: meer voorkeur voor individueel werken; de inhoud van het vak Nederlands wordt minder als voor discussie vatbaar gezien; grammatica, spelling en woordenschat worden meer als de kern van het vak Nederlands gezien; meer voorkeur voor schrijftaal. We vatten deze richting kortweg samen als: *Alledaagse kennis versus schoolse kennis*. In afbeelding 1 hebben we de verschillende richtingen door middel van steekwoorden weergegeven: LEERLING/ LEERSTOF, OPEN/ GESLOTEN, REPRODUCTIEF/ PRODUCTIEF en ALLEDAAGS/ SCHOOLS.

De beide perspectieven zijn min of meer uitwisselbaar. Wanneer we de ruimte met behulp van de PRINCALS-assen in vier kwadranten verdelen, kunnen we elk kwadrant op twee manieren typeren. Leerlinggerichte kennis op basis van een gesloten kennisbegrip komt overeen met reproductieve kennis. Leerlinggerichte kennis op basis van een open kennisbegrip kan opgevat worden als alledaagse kennis. In die zin zouden we de twee dimensies reproductief/productief en alledaags/schools kunnen opvatten als twee typen van leerling/leerstofgerichtheid. Een reproductieve opvatting bijvoorbeeld stelt het aanpassen aan de beperkte capaciteiten van de leerling centraal (de leerling niet overvragen), terwijl een alledaagse opvatting zich juist richt op de aansluiting bij de beleavingswereld. In de interpretatie van de verdere analyses zullen we beide perspectieven gebruiken,

afhankelijk van de vraag hoe verschillen tussen groepen het best getypeerd kunnen worden.

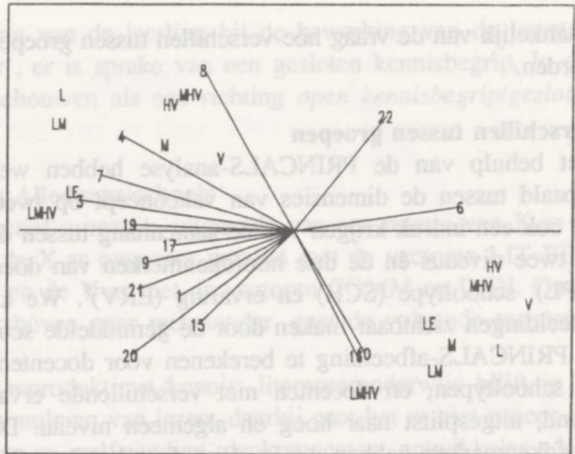
Verschillen tussen groepen

Met behulp van de PRINCALS-analyse hebben we de onderlinge samenhang bepaald tussen de dimensies van vakconcept op twee niveaus. Daarnaast willen we ook een indruk krijgen van de samenhang tussen de dimensies van vakconcept op twee niveaus én de drie hoofdkenmerken van docenten Nederlands: opleiding (OPL), schooltype (SCH) en ervaring (ERV)⁹. We kunnen groepen docenten in afbeeldingen zichtbaar maken door de gemiddelde scores op de X- en de Y-as in de PRINCALS-afbeelding te berekenen voor docenten afkomstig van verschillende schooltypen, en docenten met verschillende ervarings- en opleidingsachtergrond, uitgesplitst naar hoog en algemeen niveau. De gemiddelden van de drie hoofdkenmerken hebben we in drie afzonderlijke afbeeldingen ondergebracht. In afbeelding 2 zien we de gemiddelden voor SCH uitgesplitst naar niveau, in afbeelding 3 de gemiddelden voor ERV en in afbeelding 4 de gemiddelden voor OPL. Linksboven in de afbeeldingen vinden we telkens de gemiddelden voor het algemeen niveau, rechtsonder vinden we de gemiddelden voor het hoger niveau. De nummers van de vectoren in de afbeeldingen 2, 3 en 4 corresponderen met nummers en afkortingen in overzicht 2.

Allereerst gaan we in op het effect van niveau. Het verschil tussen een algemeen en een hoger niveau van basisvorming komt duidelijk tot uitdrukking in de afbeelding. Linksboven vinden we telkens de gemiddelden van de diverse groepen docenten betrekking hebbend op het algemeen niveau, rechtsonder de gemiddelden betrekking hebbend op het hoger niveau. In termen van de hoofdrichtingen die we hierboven onderscheidden kunnen we stellen dat door onze groep docenten voor het algemeen niveau een leerlinggericht standpunt wordt ingenomen, met voorkeur voor meer reproductieve kennis; men hanteert een meer gesloten kennisbegrip. Voor het hoger niveau wordt de leerstof belangrijker gevonden, maar daarbij gaat de voorkeur vooral uit naar meer productieve kennis; men hanteert door de bank genomen een meer open kennisbegrip. Deze typering geldt voor de groep docenten in het geheel. Toch is er ook - zij het in geringe mate - sprake van een *interactie-effect*. Niet alle groepen willen dit verschil tussen algemeen en hoger niveau op dezelfde wijze of in dezelfde mate aanbrengen. Vooral docenten op L- en LM-schooltypen maken een sterker onderscheid tussen algemeen en hoger niveau: voor het algemeen niveau nemen ze een leerlinggericht standpunt in met het sterkste accent op reproductieve kennis, voor het hoger niveau nemen ze juist een meer leerstofgericht standpunt in, met een accent op productieve kennis. Een aannemelijke verklaring voor deze opvallende verschuiving van vooral L-docenten op het hoge niveau is dat bij docenten op categoriale LBO-scholen het beeld van hoger niveau-leerlingen niet stoelt op (les-)ervaring met deze groep. Het kan dus enigszins 'overdreven' zijn. Het feit dat docenten op LM-scholen en/of met lm-ervaring voor het hoger niveau een iets minder uitgesproken standpunt innemen

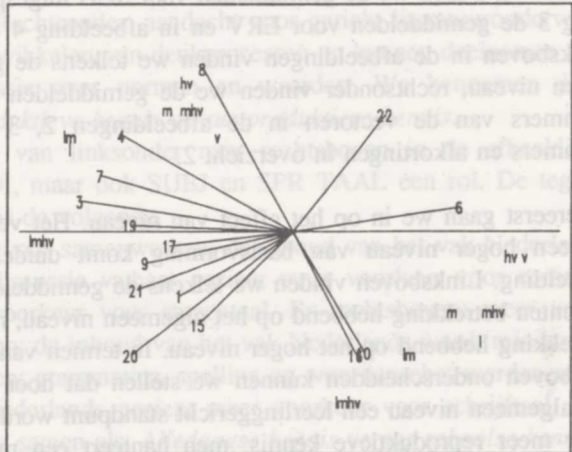
Afbeelding 2 15 dimensies van vakconcept en gemiddelden van schooltypen voor hoog en algemeen niveau

- V= Categorieale VWO-school (37)
M= Categorieale MAVO-school (45)
LE= LBO-school mét economische afd. (70)
L= LBO-school zonder ec. afdeling (40)
LM= LBO/MAVO-schl (47)
LMHV= LBO/MAVO/HAVO/-VWO-school (59)
MHV= MAVO/HAVO/VWO-school (78)
HV= HAVO/VWO-school (82)



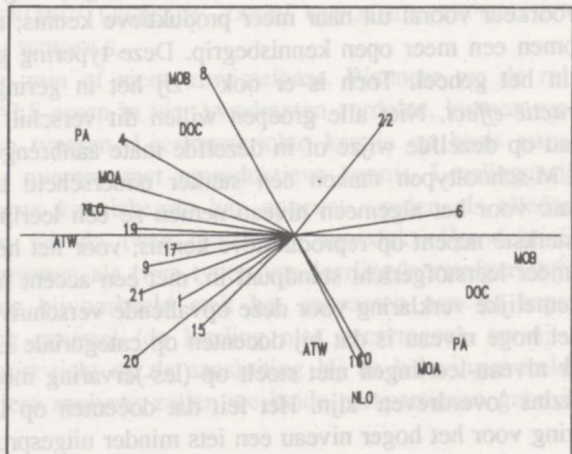
Afbeelding 3 15 dimensies van vakconcept en gemiddelden van ervaringsgroepen voor hoog en algemeen niveau.

- v= alleen ervaring met V-leerlingen (40)
m= alleen ervaring met M-leerlingen (37)
l= alleen ervaring met L-leerlingen (89)
lm= ervaring met L- en M-leerlingen (58)
lmhv= ervaring met L-, M-, H- en V-lingen (69)
mhv= ervaring met M-, H- en V-leerlingen (62)
hv= ervaring met H- en V-leerlingen (89)



Afbeelding 4 15 dimensies van vakconcept en gemiddelden van opleidingsgroepen voor hoog en algemeen niveau.

- DOC= Doctoraal Nederlands (94)
MOB= MO-B Nederlands (87)
ATW= Algemene Taalwetenschappen (7)
MOA= MO-A Nederlands (78)
NLO= Nieuwe lerarenopleiding Nederlands, 2e of 3e graad (45)
PA= Pedagogische Academie/ Kweeksch. (140)
(Telkens *hoogste* opleiding).



past in deze interpretatie, immers: deze docenten komen over het algemeen toch méér in aanraking met hoger niveau-leerlingen en hebben daardoor een wat duidelijker beeld kunnen opbouwen van de mogelijkheden van deze leerlingen.

Vervolgens willen we kijken naar het effect van schooltypen, ervaringsgroepen en opleidingsgroepen. De verschillen tussen deze groepen zijn ook goed te beschrijven aan de hand van het onderscheid leerlinggericht/leerstofgericht, maar het is duidelijk dat ook de richting alledaagse kennis/schoolse kennis bij de interpretatie een rol speelt. We moeten daarbij aantekenen dat op de items COMM, SPR TAAL en EFFCT TG de gemiddelden bijna allemaal links van schaalpunt 4 liggen - het midden van de 7-puntsschaal. Met andere woorden termen als: 'communicatief' of 'alledaagse kennis' moeten we in de juiste proporties zien. Het gaat hier eigenlijk meer om afwegingen als: het *relativeren* van het belang van de traditionele canon en het *relativeren* van de sterke nadruk op de schrijftaal. Rekening houdend met deze relativering kunnen we het volgende vaststellen. LMHV-docenten, docenten met lmhv-ervaring en docenten met NLO- en ATW-achtergrond hebben relatief gezien de sterkste voorkeur voor alledaagse kennis; MHV-, HV-, en V-docenten, docenten met mhv-, hv-, v- en m-ervaring en docenten met doctoraal en MO-B achtergrond hebben een sterkere voorkeur voor schoolse kennis. L-, LM-, M-, LE- docenten, docenten met l- en lm-ervaring en docenten met MO-A en PA achtergrond nemen een middenpositie in. Voor het hoger niveau zien we dat l-docenten wat meer nadruk leggen op schoolse kennis dan voor het algemeen niveau. We moeten aantekenen dat in de verdere analyses bleek dat de 7 ATW-docenten onderling zodanig van elkaar verschilden dat er van een 'ATW-vakconcept' vooralsnog geen sprake is.

Wanneer we alleen naar het *algemene niveau* kijken, zien we dat zich een tweedeling voordoet binnen de groep docenten. Docenten op M-, MHV-, HV- en V-scholen met m-, mhv-, hv- en v-ervaring onderscheiden zich van de overige docenten in hun oordeel over de invulling van het algemeen niveau door een meer leerstofgericht standpunt. Deze groep docenten heeft voor het overgrote deel een Doctoraal of MO-B achtergrond. De groep docenten op L-, LE-, LM- en LMHV-scholen met l-, lm- en lmhv-ervaring neemt het meest leerlinggerichte standpunt in. Onder deze groep docenten vinden we de overige opleidingstypen. Ervaring met LBO-leerlingen gaat dus vooral samen met een meer leerlinggerichte visie op het onderwijs. Afhankelijk van het type school waarop men lesgeeft krijgt deze leerlinggerichte visie echter een *verschillend accent*.

- a. Ervaring met LBO-leerlingen op LM- en vooral L-scholen lijkt voor wat betreft het algemeen niveau samen te gaan met een wat sterker accent op (praktisch-)reproductieve kennis dan op LE- en LMHV-scholen.
- b. Ervaring hebben met LBO-leerlingen op LMHV- en LE-scholen gaat samen met sterkere gerichtheid op alledaagse kennis.

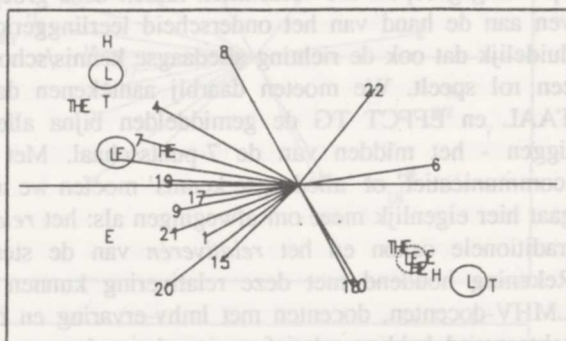
LBO-docenten verder uitgesplitst

We beschikten over voldoende aantallen respondenten om de groep LBO- docenten wat verder uit te splitsen (zie afbeelding 5). L en LE (beiden omcirkeld) zijn

de oorspronkelijke groepen. H, THE, T, HE en E, zijn uitsplitsingen van de oorspronkelijke groepen.

Afbeelding 5 LBO-docenten afkomstig van verschillende typen LBO-scholen.

T= LBO alleen technisch (25)
H= LBO alleen HNO (14)
E= alleen economisch (LMO en LEAO) (19)
THE= Tech+HNO+EC (23)
HE= HNO+EC (23)



Docenten op categoriale LHNO-scholen (H) hebben de minste voorkeur voor alledaags taalgebruik en leggen de meeste nadruk op reproductieve kennis; ze hanteren kennelijk het meest 'gesloten' kennisbegrip van alle docenten. Docenten op scholen waarop alleen een economische richting bestaat - de 'zuivere' economische scholen (E-scholen) - vallen nu nog sterker op dan de LE-docenten in de eerdere afbeeldingen. De opvattingen van docenten op de door ons onderscheiden LE-scholen worden kennelijk nog 'getemperd' door het feit dat zich in die groep ook scholengemeenschappen THE en HE bevinden. Docenten afkomstig van E-scholen zijn nog het best te vergelijken met docenten op LMHV-scholen. Ze leggen een sterke nadruk op alledaags taalgebruik. Maar daarnaast valt deze groep ook juist op, nog meer dan LMHV scholen, door een grotere nadruk op productieve kennis; ze hanteren het meest 'open' kennisbegrip. Wanneer we de drie dimensies waarmee de richting reproductieve kennis/productieve kennis samenvalt - STAND KENNIS (8), DISC (16) en LIT BEL (10) - bij onze interpretatie betrekken, komen we tot de volgende algemene karakteristiek: E-docenten hebben een relatief sterke voorkeur voor het ontwikkelen van denkprocessen, het voorbereiden van de leerlingen op deelname aan maatschappelijke discussie, en literatuuronderwijs in de onderbouw. Hieruit spreekt in zijn algemeenheid voorkeur voor een wat bredere, algemene ontwikkeling van de leerlingen. We suggereerden bij de samenstelling van de steekproef al dat in het economisch onderwijs het vak Nederlands voor het beroepsperspectief van de leerlingen een belangrijke rol speelt. Veel van deze leerlingen zullen in economisch-administratieve beroepen terechtkomen. We nemen aan dat met het oog op het beroepsperspectief van deze

leerlingen, docenten Nederlands een goede algemene ontwikkeling belangrijker vinden dan hun collega's op andere LBO-scholen.

6. Conclusies en discussie

De relatie tussen de kerndoelen en onze onderzoeksresultaten

Onze onderzoeksresultaten stellen ons in staat voor het vak Nederlands iets te zeggen over de aard van de discrepantie tussen de beoogde doelen van het kerncurriculum en de vakconcepten van groepen docenten met verschillende achtergronden. We gaan eerst in op de doelen voor het vak Nederlands zoals deze voorgesteld worden in het beoogde kerncurriculum; we willen deze doelen beschrijven in termen van de door ons onderscheiden dimensies van het begrip vakconcept.

In eerste instantie werd door de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1986) een kerncurriculum voorgesteld van 14 vakken, waarbij voor elk vak op twee niveaus eindtermen moesten worden geformuleerd. Veertien eindtermencommissies presenteerden hun adviezen voor de voorlopige eindtermen in januari 1989¹⁰. Eind februari 1990 werd door de staatssecretaris een Commissie Herziening Eindtermen aangesteld die de opdracht kreeg "alle ingediende ontwerpen nog eens in hun onderlinge samenhang te bezien" (p. 13). Daarbij moest zij komen tot de formulering van zogenaamde kerndoelen op slechts één onderwijsniveau - de eindtermen voor een hoger niveau zijn vervallen¹¹. Bij de opdracht voor het komen tot kerndoelen werd door de staatssecretaris het standpunt ingenomen dat de autonomie van scholen niet mag worden aangetast. De commissie Herziening Eindtermen had daarom de moeilijke taak de kerndoelen zodanig te formuleren dat enerzijds de overheid de kerndoelen kan hanteren als een voor alle scholen geldende maat voor kwaliteitsbewaking en -bepaling, maar dat anderzijds scholen ruimte wordt gelaten voor vertaling van de kerndoelen naar de eigen leerlingengroep en naar de eigen schoolspecifieke situatie. De kerndoelen voor de 14 vakken zijn daardoor in veel gevallen globaler dan de eindtermen. Voor het vak Nederlands echter verschillen de kerndoelen inhoudelijk niet al te veel van de eerder geformuleerde eindtermen.

Uit de toelichting op het advies over de voorlopige eindtermen (1989), maar ook uit een toelichting op de eindtermen door Ten Brinke (1989) in *Levende Talen*, komt naar voren dat de kerndoelen voor het vak Nederlands beogen gericht te zijn op *taalgebruiksonderwijs*. Kennis van taal en taalverschijnselen wordt niet gezien als doel op zich, maar staat in functie van aspecten van taalgebruik. In het advies eindtermen (1989, p.14), zowel als in het advies kerndoelen (1990, p.26) wordt gesteld dat leerlingen "in communicatieve situaties juiste vormen van taalgebruik en denkwijzen kunnen toepassen en in taaluitingen van anderen deze denkwijzen en vormen van taalgebruik kunnen interpreteren".

In termen van onze *onderzoeksresultaten* kunnen we de kerndoelen plaatsen op de richting alledaagse kennis/schoolse kennis aan de 'alledaagse kant'. Daarnaast doet de breedte van de kerndoelen vermoeden dat méér dan alleen reproductieve kennis beoogd wordt. Rekening houdend met de al eerder gemaakte kanttekening dat het binnen onze groep docenten bij de dimensies COMM, SPR en EFF TG gaat om afwegingen als: het *relativeren* van het belang van correct taalgebruik en de traditionele canon en het *relativeren* van de sterke nadruk op schrijftaal, willen we nu bekijken hoe de kerndoelen zich verhouden tot de vakconcepten van de verschillende groepen docenten die we in het onderzoek vonden.

Wanneer we kijken naar OPL valt op dat de kerndoelen het beste aansluiten bij de opvattingen van docenten met een NLO- en ATW-achtergrond, maar we gaven reeds eerder aan dat de groep ATW-docenten te klein is om er iets over te kunnen zeggen. NLO-docenten hebben op beide niveaus de meeste voorkeur voor alledaagse kennis. De vakconcepten van docenten met een doctoraal en MO-B-achtergrond lijken daarentegen haaks te staan op de kerndoelen van de basisvorming. Zij nemen voor beide niveaus het meest leerstofgerichte standpunt in en hebben de meeste voorkeur voor schoolse kennis. Kennelijk hechten zij de meeste waarde aan de 'traditionele canon'. Docenten met een PA- en MO-A-achtergrond nemen een middenpositie in.

Wanneer we kijken naar SCH en ERV zien we dat docenten op LMHV en LE-scholen en docenten met lmhv-ervaring de meeste voorkeur hebben voor alledaagse kennis. Zij relateren kennelijk het meest het belang van de 'traditionele canon'. Docenten op scholen(gemeenschappen) zonder lbo-afdeling en zonder ervaring met l-leerlingen (M-, V-, MHV-, HV- en m-, v-, mhv-, hv-docenten) echter nemen juist een leerstofgericht standpunt in en hebben de meeste voorkeur voor schoolse kennis. Een meer gebruiksgericte, communicatieve invulling van de kerndoelen zal dus onder deze groep docenten om inhoudelijke reden zeker weerstand ondervinden. Docenten op L- en LM-scholen nemen een middenpositie in.

We willen wat nader ingaan op de verschillen die zich manifesteren binnen de groep docenten die ervaring heeft met LBO-leerlingen. Deze groep docenten als geheel neemt voor het algemeen niveau een leerlinggericht standpunt in. De omgang met LBO-leerlingen dwingt kennelijk tot het relateren van het belang van leerstof en het zich meer richten op de leefwereld en het taalgebruik van de leerlingen. We vinden hier in grote lijnen aansluiting bij de intentie van de kerndoelen: aandacht voor taalgebruiksonderwijs. Maar in de wijze waarop men deze intentie uit wil werken, zijn toch accentverschillen waar te nemen. Het lijkt van belang te zijn binnen welke *context* men de leservaring met LBO-leerlingen heeft opgedaan: docenten op LMHV-scholen en op LE-scholen onderscheiden zich daarbij in hun opvattingen van docenten op L- en LM-scholen. We zullen de verschillende groepen docenten hieronder met elkaar vergelijken en bespreken.

Wanneer men de leservaring met LBO-leerlingen heeft opgedaan op LMHV-scholengemeenschappen, gaat het leerlinggericht perspectief samen met een in onze ogen breed vakconcept: gericht op alledaagse kennis, waarbij de relatief

grote aandacht voor het sociaal-communicatieve aspect opvalt. De 42 docenten in onze responsgroep die leservaring hebben met lmhv-leerlingen én op een LMHV-school werken, zijn docenten aan wier oordeel we veel waarde moeten hechten, omdat zij het meest gefundeerde oordeel kunnen geven over de haalbaarheid van een kerncurriculum; ze hebben bij het lesgeven en in de dagelijkse omgang op school te maken met een brede groep leerlingen en zullen relatief goed op de hoogte zijn van mogelijkheden en beperkingen van de gehele groep leerlingen voor wie het kerncurriculum bedoeld is. Het is opvallend dat juist deze groep docenten vergeleken met de groep L- en LM-docenten een kleiner verschil wenst aan te brengen tussen hoog en algemeen niveau, en in zijn wensen voor de invulling van een toekomstig kerncurriculum het beste aansluit bij de beoogde kerndoelen. Het bredere vakconcept van LMHV-docenten en de praktijk van het werken met een brede heterogene groep leerlingen gaan kennelijk goed samen.

L- en LM-docenten nemen op de richting alledaagse kennis/schoolse kennis een tussenpositie in. Een belangrijk verschil met de docenten op LMHV- en LE-scholen lijkt te zijn dat L- en LM-docenten minder de wenselijkheid zien van het verwezenlijken van het sociaal-communicatieve element dat doorklinkt in de dimensie alledaagse kennis/schoolse kennis, en wat in de kerndoelen wordt uitgedrukt door 'taal kunnen toepassen en interpreteren in communicatieve situaties'. We moeten er dan op wijzen dat in de intentie van de kerndoelen het sociaal-communicatieve aspect juist tamelijk fundamenteel is: taalgebruiksonderwijs lijkt het best gediend met onderwijs in zo levensecht mogelijke (communicatieve) situaties¹².

Dit leidt tot een zekere tegenstrijdigheid in het vakconcept van L- en LM-docenten. Men spreekt weliswaar een voorkeur uit voor praktisch en leerlinggericht onderwijs, maar men hanteert daarbij toch een tamelijk smal vakconcept: men richt zich eerder op reproductieve kennis met een praktisch karakter en men beperkt zich daarbij eerder tot de schoolse kennis. Het vakconcept van L- en LM-docenten lijkt hierdoor enerzijds aan te sluiten bij de intentie van de kerndoelen - praktisch en leerlinggericht onderwijs - maar anderzijds moeten we ons afvragen of door de relatief smalle invulling die men aan de kerndoelen wil geven deze intentie niet juist ondergraven wordt. We bespreken een aantal mogelijke verklaringen voor de verschillen tussen LMHV/LE en L/LM-scholen.

Verschillende gerichtheid van het onderwijs en kenmerken van de leerlingenpopulatie

Op categoriale LBO-scholen bestaat een sterke gerichtheid op het beroep waarin de meeste leerlingen zullen terechtkomen. Op beroepsgerichte vakken ligt daardoor veel nadruk; deze vakken zullen door docenten en leerlingen belangrijk gevonden worden en leerlingen zullen er ook het meest gemotiveerd voor zijn. De nadruk op de 'leer'vakken (de AVO-vakken) zal daarentegen relatief klein zijn. Docenten zullen bij de invulling van de leervakken wellicht snel geneigd zijn zich te beperken tot hetgeen zij strikt nodig achten voor de uitvoering van het betreffende beroep¹³. Dit zal overigens verschillen per LBO-schoolsoort; in technische

of verzorgende beroepen is het belang van een goede taalbeheersing en verzorgd taalgebruik anders dan in bijvoorbeeld administratieve beroepen of detailhandel.

De relatief geringe voorkeur voor 'communicatieonderwijs' en 'samenwerken' die L- en LM-docenten desgevraagd uitspreken moet mogelijk verklaard worden uit het feit dat veel LBO-leerlingen in beroepen terecht komen waar zij uitvoerend werk moeten doen; 'communicatieve competentie', maar ook meer produktieve kennis wordt daarbij door docenten op LBO-scholen mogelijk minder belangrijk geacht. Het valt op dat LM-docenten zich op de richting produktieve kennis/re-produktieve kennis maar weinig onderscheiden van L-docenten. Wanneer we kijken naar de verschillende posities van M- en LM-docenten in ons model (zie afbeelding 2), moeten we aannemen dat de aanwezigheid van LBO-leerlingen op LM-scholen een bepalende invloed heeft.

Binnen de groep docenten met L-ervaring onderscheiden we de (68) docenten op LE-scholen en vooral de 19 docenten op 'zuivere economische scholen' (E-scholen) als een aparte groep. De E-docenten hebben een in alle opzichten breed vakconcept: van alle docenten de meeste voorkeur voor alledaagse kennis en (voor het algemene niveau) de meeste voorkeur voor produktieve kennis. Het vakconcept van docenten op economische scholen lijkt zich verreweg het best te verenigen met de intentie van de kerndoelen. Een verklaring voor dit opvallende resultaat moet zeker voor een groot deel gezocht worden in de specifieke aard van dit type onderwijs. Voor administratieve beroepen en beroepen in de sfeer van de detailhandel wordt door docenten een goede beheersing van het Nederlands en daarnaast een wat bredere algemene ontwikkeling wellicht belangrijker geacht dan voor technische of verzorgende beroepen.

Op L- en LM-scholen lijkt er vooral een sterke gerichtheid op toekomstige beroepsuitoefening te zijn; op LMHV-scholen daarentegen veronderstellen we een grotere gerichtheid op doorstroming naar vervolgonderwijs; op 'verder leren'. Het is aannemelijk dat gezien de diversiteit van de leerlingen op LMHV-scholen er ten aanzien van het belang van resultaten bij de 'leer'vakken een wat diverser waardenstelsel bestaat.

Er is dus mogelijk een sterk verband tussen de inschattingen die docenten maken van het belang en het gebruik van de kennis van het vak voor de toekomstige situatie van de leerlingen en het vakconcept dat zij ontwikkelen. Dit zal gevolgen hebben voor de aard van de lespraktijk op verschillende schooltypen. Nader onderzoek naar de relatie tussen vakconcepten van docenten, hun inschattingen van belang en gebruik van het vak in een toekomstige situatie van leerlingen, en lespraktijk, lijkt ons geboden. In het kader van de discussies rond het kerncurriculum zou dergelijk onderzoek zich moeten richten op verschillen tussen bijvoorbeeld LM- en LMHV-scholen en tussen de verschillende typen LBO-scholen onderling.

Verschillende opleidingsachtergrond van docenten

Zo'n 90% van de docenten op LBO-scholen heeft een PA-achtergrond. Op LMHV-scholengemeenschappen daarentegen zijn docenten met als hoogste opleiding Pedagogische Academie of Kweekschool in de minderheid. We vinden op deze scholen juist een scala aan verschillende opleidingsachtergronden en vooral NLO en MO-A-docenten zijn daarin sterk vertegenwoordigd¹⁴. Hieraan verbinden we de suggestie dat de aard van de PA-opleiding een mogelijk belangrijke rol speelt. Docenten met een PA-achtergrond moeten uit hoofde van hun opleiding in staat worden geacht om te gaan met de specifieke pedagogisch-didactische problematiek van het lesgeven aan LBO-leerlingen. De PA-opleiding is echter minder sterk gericht op de vakdidactiek voor het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs en zeker minder op de *vakinhoudelijke* kennis die nodig is voor het geven van het vak Nederlands in het voortgezet onderwijs. We denken dan bijvoorbeeld aan taalbeheersings- en taalbeschouwingsonderwijs. Ook Ten Brinke (1989) noemt een aantal in dit verband relevante aandachtsgebieden voor nascholing: 'taalgebruikskunde' (d.w.z. taalbeheersing), toegepaste literatuurwetenschap. Aangezien docenten met een PA-achtergrond naar schatting 40% uitmaken van alle docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs (!), lijkt onderzoek naar de kwalificatie van PA-opgeleiden en naar de leerplannen en onderwijspraktijk op PABO's geboden.

De verwachting is gerechtvaardigd dat in de praktijk van het huidige voortgezet onderwijs de aanvaarding en de vertaling van de kerndoelen, gezien hun globaliteit, op de verschillende schooltypen verschillend zal zijn. Groeneweg e.a. (1989) stellen in hun commentaar op de eindtermen Nederlands dat ze zo globaal zijn geformuleerd dat het docenten mogelijk wordt gemaakt een invulling te vinden waarbij bijvoorbeeld toch aan traditionele geïsoleerde deelvaardigheidstraining wordt gedaan (p.326). We moeten hierbij vooral denken aan docenten op HV-, MHV- en V-scholen, omdat deze docenten het meest leerstofgerichte standpunt innemen, voorkeur hebben voor schoolse kennis en de 'traditionele canon' het meest omarmen. Op L- en LM-scholen kunnen we ook problemen verwachten. Docenten op deze scholen onderschrijven de intentie van de kerndoelen waar het het leerlinggerichte karakter betreft, maar de aard van de leerlingengroep en het relatieve belang van het beroepsperspectief op deze scholen enerzijds, en de mogelijk ontoereikende kwalificatie van docenten met een PA-achtergrond op vakinhoudelijk terrein (taalbeheersing, taalbeschouwing, toegepaste literatuurwetenschap) voor het voortgezet onderwijs anderzijds, maakt waarschijnlijk dat de kerndoelen op deze scholen smal zullen worden ingevuld.

Ontoereikende kwalificatie is overigens een probleem dat voor alle docenten kan gelden. Er lijkt nauwelijks twijfel over mogelijk dat niet alle docenten over voldoende vaardigheden zullen beschikken om met onderbouw-leerlingen communicatief taalonderwijs te realiseren. Ten Brinke (1989) wijst er bijvoorbeeld op dat een meer gebruiksgericht taalonderwijs een ingewikkelder lesorganisatie vergt dan het traditionele onderwijs Nederlands.

Het grote verschil in opleidingsachtergronden van docenten in het huidige voortgezet onderwijs lijkt ons hoe dan ook een belangrijk knelpunt te zijn. Een uitgebreid netwerk van nascholing is ons inziens op korte termijn in ieder geval noodzakelijk, maar gezien de aard van de kerndoelen lijkt ons het streven naar een nieuw op te zetten uniforme opleiding voor 'docenten basisvorming' op de wat langere termijn wenselijker.

Op LMHV-scholengemeenschappen en op categoriale LBO-scholen met een economische richting mogen gezien onze onderzoeksresultaten relatief minder problemen worden verwacht bij de aanvaarding en vertaling van de kerndoelen. De voorwaarden voor een getrouwe realisering van de kerndoelen in de lespraktijk lijken op deze scholen meer aanwezig.

De Commissie Herziening Eindtermen tracht te anticiperen op de te verwachten pluriformiteit in de vertaling van de kerndoelen. Zij wijst dan vooral op het grote belang van bronnenboeken, voorbeeldmateriaal etc. Maar daarnaast doet zij de dringende aanbeveling te komen tot schoolwerkplannen waarin globale doelen gespecificeerd zouden moeten worden in programma's, leeractiviteiten, wijze van evalueren etcetera. Onze gegevens ondersteunen het belang hiervan. De keuze van het type leerboeken, en ook de gevarieerdheid aan leerboeken, verschilt sterk per schooltype (zie Van den Bos, 1991)

Een laatste punt waarop we in willen gaan betreft te verwachten problemen op het mesoniveau van scholen. Het beleid van de overheid richt zich op het vormen van brede scholengemeenschappen. In onze onderzoeksresultaten is het opmerkelijk dat brede scholengemeenschappen mét en zonder LBO-afdeling maximaal van elkaar verschillen op de richting alledaagse kennis/schoolse kennis; de richting waarop de intentie van de kerndoelen het best tot uitdrukking komt. De rol van ervaring met LBO-leerlingen en de aanwezigheid van LBO-leerlingen op scholen lijkt dus belangrijk te zijn.

Op L- en LM-scholen zien we dat de vakconcepten van docenten Nederlands elkaar niet veel ontlopen en dat op deze scholen aan een relatief smalle invulling van de kerndoelen voorkeur wordt gegeven. Het verschil tussen LMHV- en LM-scholengemeenschappen is sprekend wat dit betreft. Dit geeft aan dat naast de aanwezigheid van LBO-leerlingen ook de heterogeniteit van de leerlingengroep van belang is.

Een punt van belang lijkt ons dat op zo breed mogelijke scholengemeenschappen docenten in staat zijn ervaring op te doen met alle typen leerlingen, maar ook in contact komen met collega's met sterk verschillende opleidingsachtergronden. Dit is mogelijk de meest stimulerende omgeving voor het ontwikkelen van een vakconcept dat aansluit bij de kerndoelen. Tegelijkertijd lijkt dit juist de meest gecompliceerde situatie: bij een integratie van scholen waarbij LBO een nieuw element is moeten docenten afkomstig uit verschillende schoolculturen, met verschillende opleidingsachtergronden, tot samenwerking en overeenstemming komen. Of dit makkelijk gebeurt en onder welke voorwaarden dit gebeurt is een open vraag waarnaar zeker nader onderzoek moet worden gedaan.

7. Tenslotte

Dit brengt ons op ons laatste punt. We hebben er in de beproeving van ons begrip vakconcept voor gekozen uitspraken te doen over grote lijnen, hoofdtendensen en niet over individuele scholen. Het is echter evident dat wat er uiteindelijk *binnen* afzonderlijke scholen gebeurt onvoorspelbaar is. Tussen afzonderlijke scholen van hetzelfde schooltype kunnen aanzienlijke verschillen bestaan. We weten nog niets over het functioneren van vakconcepten en de interactie- en veranderingsprocessen die zich voordoen. Zo hebben we bijvoorbeeld geconstateerd dat *gemiddeld* gesproken de vakconcepten van docenten op bestaande LMHV-scholen relatief goed aansluiten bij de intentie van de kerndoelen. Bij de vorming van nieuwe brede LBO/AVO/VWO-scholengemeenschappen is het echter goed denkbaar dat de betrokken docenten met hun spectrum van verschillende achtergronden in de vaksectie niet tot overeenstemming komen, dat docenten met dezelfde achtergrond geïsoleerde groepen vormen binnen het grote geheel van de school en een verschillende invulling geven aan de kerndoelen in de lespraktijk, en dat daardoor de 'streaming' *binnen* de grote scholengemeenschap blijft voortbestaan. Diepteonderzoek naar de processen binnen scholen op het vaksectieniveau is daarom nodig om zicht te krijgen op de precieze aard van de processen die zich daar afspelen. Onze onderzoeksresultaten hebben een aantal aandachtspunten opgeleverd waarop dergelijk diepteonderzoek zich het eerst zou kunnen richten. We hopen daarnaast ook een handvat te hebben aangereikt waarmee dat zou kunnen gebeuren. Meer specifiek: de operationalisatie van ons begrip vakconcept zou kunnen fungeren als een onderliggend conceptueel 'schema' bij het bestuderen en interpreteren van interactieprocessen die zich binnen vaksecties voordoen in het kader van het toekomstig kerncurriculum in de eerste fase van het voortgezet onderwijs.

Noten

1. Ook het Nijmeegse Werkverband Onderzoek Moedertaalonderwijs, dat zich sterk oriënteert op de Engelse etnografische traditie, hanteert het begrip leerkrachtperspectief. Zie Klinkenberg e.a. (1984).
2. Voor de volledigheid moeten we opmerken dat de dimensie MAKK TB (14) een variant is van de kerndimensie SUBJ, maar dan toegespitst op alleen het schrijfonderwijs.
3. Docenten kregen telkens een tweetal uitspraken A en B voorgelegd met daar tussenin een 7-punts schaal. Schaalpunt 1 betekent een sterke voorkeur voor uitspraak A, schaalpunt 7 betekent een sterke voorkeur voor uitspraak B, het

midden van de schaal - schaalpunt 4 - betekent een gelijke voorkeur voor beide uitspraken.

4. In de vragenlijst waren ook een aantal nevenkenmerken van docenten opgenomen die mogelijk van belang kunnen zijn: geslacht, leeftijd, aantal jaren ervaring in de onderbouw, aantal uren dat men lesgeeft in de onderbouw, leerboeken die men in de onderbouw hanteert. In de bespreking van de resultaten in dit artikel gaan we niet in op de relatie tussen deze nevenkenmerken en vakconcepten.
5. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1988). *Dagscholen voor LBO, aantallen leerlingen*; Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1988). *Dagscholen voor VWO, HAVO en MAVO (inclusief middenschool), aantallen leerlingen*. 's Gravenhage: SDU.
6. CBS (1990). *Statistisch Jaarboek*. 's Gravenhage: SDU.
7. De componentladingen zijn gebruikt als coördinaten voor de vectoren in de afbeelding. De fit-waarden geven aan in welke mate het betreffende item bijdraagt aan de variantie die door het totale model wordt verklaard. De fit-waarden komt in afbeelding 1 tot uitdrukking in de lengte van de vectoren.
8. Een vector in de afbeelding geeft maar één van de beide 'polen' van de dimensies in de vragenlijst weer; telkens alleen de rechteruitspraak die we met 7 hebben gecodeerd. De vector is de aanduiding van een richting die aan de andere zijde van de oorsprong doorgetrokken moet worden en daar benoemd moet worden met de andere pool van de betrokken tegenstelling. Zo kunnen we ons de vector LEERSTOF voorstellen als een (denkbeeldige) vector 'LEERLING' in de linkerhelft van de afbeelding.
9. Hier moet vermeld worden dat we ook een multivariate variantieanalyse hebben uitgevoerd op de componentscores van de PRINCALS-oplossing, met OPL, ERV en SCH als onafhankelijke variabelen. Niveau hanteerden we daarbij als een 'repeated measures' factor. Op basis van deze analyse konden we een indruk krijgen van de verklarende kracht van de verschillende factoren. Daarnaast konden we bepalen in welke richtingen de verschillen tussen de diverse groepen significant waren. Met deze gegevens houden we rekening bij de interpretatie van de afbeeldingen. We bespreken alleen effecten die ook gezien de variantieanalyse van betekenis zijn.
10. De vakken in het kerncurriculum zijn: Nederlands, Engels, Duits of Frans, Wiskunde, Natuur- en scheikunde, Biologie, Geschiedenis en staatsinrichting, Aardrijkskunde, Economie, Techniek, Informatiekunde, Muziek, Beeldende

vorming, Lichamelijke oefening. In de meest recente plannen (juni 1991) is ook sprake van een vijftiende vak: Verzorging.

11. Het wegvallen van het hogere niveau in de plannen was uiteraard niet voorzien bij de opzet van het onderzoek. Dat de kerndoelen nog slechts op één niveau zijn geformuleerd beschouwen we geenszins als een bedreiging voor de waarde van onze onderzoeksresultaten. We hebben in de onderzoeksopzet aangegeven dat het verschil tussen twee niveaus ook van belang was om docenten te prikkelen zich te bezinnen op wat nu werkelijk de kern is van het vak Nederlands, de kennis die van belang is voor alle leerlingen, en wat eerder kennis is die gereserveerd moet worden voor een *kleinere groep* 'meer begaafde' leerlingen. Het wegvallen van het hogere niveau doet niets af aan het belang van het onderscheid tussen kennis voor alle leerlingen en kennis voor alleen de begaafde leerlingen in het kader van discussies rond een kerncurriculum.
12. Ten Brinke (1989) legt daarbij een link met de motivatie van leerlingen: "taalgebruiksonderwijs in situaties en genres die voor de persoon, het maatschappelijk functioneren en/of de schoolloopbaan van de leerlingen belangrijk zijn" (p.319) kan ertoe leiden dat de motivatie van leerlingen wordt verhoogd omdat zij dan eerder in staat zijn het vak meer als relevant voor de eigen situatie te beschouwen. Een 'smalle' invulling van het vak zou mogelijk juist een demotiverend effect kunnen hebben.
13. Cijfers van De Jong & De Jong (1990) laten zien dat vooral LBO-docenten (40,7%) verwachten dat invoering van basisvorming een verslechtering van de motivatie van de leerlingen tot gevolg heeft. De beide onderzoekers suggereren dat invoering van de basisvorming als bedreigend wordt gezien voor de beroepsgerichte vakken in het LBO.
14. Ook op LE-scholen en vooral op E-scholen is het aantal docenten met een andere dan alleen PA-opleiding (MO-A en NLO) groter. Op LE-scholen heeft 74,2% van de docenten een PA-achtergrond. Op de andere LBO-scholen betreft dit 89,7%. Op E-scholen hebben 10 van de 19 docenten een PA-achtergrond.

Bibliografie

- Ball, S.J. (1984). Conflict, panics and inertia: Mother tongue teaching in England 1970-1983. In W. Herrlitz, A. Kamer, S. Kroon, H. Peterse & J. Sturm (Eds.), *Mother Tongue Education in Europe, A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries* (pp. 160-194). Enschede: SLO.
- Ball, S.J. (1987). *The Micropolitics of the school*. London: Methuen.
- Ball, S.J., & Lacey, C. (1984). Subjectdisciplines as the opportunity for group action: A measured critique of subject subcultures. In A. Hargreaves & P. Woods (Eds.), *Classrooms and staffrooms* (pp. 232-244). Milton Keynes: Open University Press.
- Berlak, A., & Berlak, H. (1981). *Dilemma's of schooling; teaching and social change*. London: Methuen.
- Berman, P. (1981). Educational Change: An Implementation Paradigm. In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving Schools, using what we know* (pp. 253-287). London: Sage.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M.F.D. Young (Ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- Bos, P.J.P. van den & Brabander, C.J. de (1989). Tussen retoriek en dagelijkse praktijk: de micropolitiek van de school. *Pedagogisch Tijdschrift*, 14(6), 401-411.
- Bos, P.J.P. van den. (1989). *Opvattingen van leerkrachten Nederlands over het eigen vak in het kader van de basisvorming; verslag van een vooronderzoek*. (Interne publikatie). Leiden: Rijksuniversiteit Leiden, Vakgroep Onderwijsstudies.
- Bos, P.J.P. van den (1991). *Vakconcept Nader Beschouwd; kennisopvattingen van docenten Nederlands in het kader van een toekomstig kerncurriculum in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. (Academisch proefschrift). Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Brabander, C.J. de (1990). *Stratificatie van kennis: de analyse van opvattingen onder docenten in het voortgezet onderwijs*. (Academisch proefschrift). Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.
- Brinke, J.S. ten (1976). *The complete mother-tongue curriculum, a tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Brinke, J.S. ten (1989). De eindtermen Nederlands voor de basisvorming. Enige toelichtende kanttekeningen. *Levende Talen*, (441), 316-322.
- Commissie Herziening Eindtermen (1990). *Kerdoelen voor de basisvorming in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. 's Gravenhage: DOP.
- Evans, J., Lopez, S., Duncan, M., & Evans, M. (1987). Some thoughts on the political and pedagogical implications of mixed sex grouping in the physical education curriculum. *British Educational Research Journal*, 13(1), 59-71.

- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Columbia University: Teachers College Press.
- Geer, J.P. van de (1988). *Analyse van categorische gegevens*. Deventer: Van Loghem Slaterus.
- Gifi, A. (1983). *Princals*. Leiden: Leiden University, Department of Data Theory.
- Groeneweg, W., Hendrix, T., Klein, R., Liebrand, R., Oostdam, R., & Weijers, T. (1989). Het advies eindtermen Nederlands - de eerste schreden op een goede weg. Een kritische beschouwing. *Levende Talen*, (441), 323-332.
- Hammersley, M. (1977). *Teacher Perspectives* (Units 9 and 10. E202 Schooling and Society). Milton Keynes: The Open University Press.
- Herrlitz, W., Kamer, A., Kroon, S., Peterse, H. & Sturm, J. (Eds.), *Mother Tongue Education in Europe, A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*. Enschede: SLO.
- House, E.R. (1981). Three perspectives on innovation: Technological, Political and Cultural. In R. Lehming & M. Kane (Eds.), *Improving schools, using what we know* (pp. 17-42). London: Sage.
- Hulshof, H. (1986, mei). Taalkunde, Grammatica-onderwijs en levende Talen in de Periode 1950-1970. *Levende Talen*, 289-298.
- Jong, M.J. de & Jong, A. de (1990). *Voortgezet Basisonderwijs Gewenst?; problemen van leerkrachten in het voortgezet onderwijs en hun meningen over voortgezet basisonderwijs*. Rotterdam: RISBO.
- Klinkenberg, S., Sturm, J., Van de Ven, P.H. & De Vroomen, J. (1984). Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs. *Spiegel*, 2(3), 5-32.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1989). *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs*, Nr. 8, Nederlands. 's-Gravenhage: DOP.
- Sharp, R., & Green, A. (1975). *Education and social control: A study in progressive primary education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Sturm, J. (1984). Report on the development of mother tongue education in The Netherlands since 1969. In W. Herrlitz, A. Kamer, S. Kroon, H. Peterse & J. Sturm (Eds.), *Mother Tongue Education in Europe, A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries* (pp. 238-277). Enschede: SLO.
- Ven, P.H. van de (1986, mei). Klank, Cultuur en Communicatie, Opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900. *Levende Talen*, 275-280.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1986). *Basisvorming in het onderwijs* (WRR-rapport 27). 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Young, M.F.D. (1971). An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge. In M.F.D. Young (Ed.), *Knowledge and Control*. London: Collier-Macmillan.
- Zeichner, K.M., & Tabachnick, B.R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers. *Journal of Education for Teachers*, 11(1), 1-25.

