

"Maar zo leer ik er niks van, als ik al die rijtjes af ga." Van het ideale curriculum Nederlands in het MDGO naar een ervaren curriculum.

1. Het schoolvak Nederlands en de voorbereiding op studie en beroep

1.1. Een welbekende trits

Wie in (beleids)documenten uit de laatste decennia op zoek gaat naar algemene doelen van onderwijs vindt al gauw varianten op een welbekende trits, die ongeveer als volgt luidt. Onderwijs draagt bij aan

- de **persoonlijke ontplooiing** van de leerlingen;
- hun voorbereiding op **studie en beroep**;
- hun voorbereiding op deelname aan de **maatschappij** (cfr. Docentengids 1989, 1).

De (semantische) grenzen tussen de drie delen zijn niet erg scherp, maar over de kernen ervan bestaat een redelijke consensus. Je zou die als volgt kunnen weergeven. Door persoonlijke ontplooiing word je 'meer mens'; de voorbereiding op studie en beroep maakt je een 'waardevoller werker' en de voorbereiding op deelname aan de maatschappij maakt je een 'beter burger'.

De dominantieverhouding tussen de delen van de trits, bijvoorbeeld in termen van de mate van aandacht die ieder van de delen krijgt, wisselt in de tijd: in de jaren zeventig was er relatief veel aandacht voor de persoonlijke ontplooiing (WRR 1986, 70) en de deelname aan de maatschappij (cfr. Ahlers 1975, 10). In de jaren tachtig krijgt de voorbereiding op studie en beroep meer accent dan voorheen (Docentengids 1989, 12; De Gloppe/Van Schooten 1990, 1).

Die dominantieverhouding wisselt waarschijnlijk ook per schooltype: in het algemeen voortgezet onderwijs mag je, bijvoorbeeld, tamelijk veel aandacht voor de persoonlijke ontplooiing verwachten. Het beroepsonderwijs (BO) zou per definitie tamelijk veel aandacht moeten geven aan de voorbereiding op het beroep en daar dus een zwaar accent moeten leggen.

Iets dergelijks geldt wellicht ook voor de bijdragen die de verschillende schoolvakken aan de algemene doelen leveren. In de cultuur van het ene schoolvak, taalonderwijs bijvoorbeeld, past aandacht voor persoonlijke ontplooiing perfect. Dan ligt het voor de hand dat die relatief veel aandacht krijgt. Maar in een ander schoolvak, motorvoertuigentechniek bijvoorbeeld, staat de beroepsvoorbereiding op een 'natuurlijke' eerste plaats; de persoonlijke ontplooiing verdwijnt daar naar de achtergrond. En een vak als maatschappijleer is vooral ingevoerd om de leerlingen voor te bereiden op goed burgerschap.

1.2. Het schoolvak Nederlands en de trits: de dingen van hoger en lager orde

Zoals alle schoolvakken levert ook het schoolvak Nederlands een specifieke, eigen bijdrage aan de drie algemene doelen (cfr. bijvoorbeeld Pais 1981, 7 Wie de recente geschiedenis van het vak kent (Klinkenberg e.a. 1988; Geel 1989) en overzicht heeft over de verschillende versies (Barnes/Barnes 1984) van het vak die kenmerkend zijn voor de onderscheiden schooltypen, kan zich niet aan de indruk onttrekken dat de bijdrage aan de individuele ontplooiing 'het vak' niet veel problemen oplevert. Met vakonderdelen als literatuur/lezen, creatief schrijven en drama is het daartoe dan ook zeer geëigend. Ook de voorbereiding op deelname aan de maatschappij kan niet zo problematisch zijn: wie "meer mensen mondig (wil) maken" (Ahlers 1975) komt als vanzelf uit bij gespreksvoering, discussiëren, debatteren, zakelijk schrijven en wat niet al.

De bijdrage van het vak aan de voorbereiding op studie en beroep lijkt echter heel wat problematischer, niet alleen nu, maar ook vroeger al. Zo stelt Leest, auteur van het eerste Nederlandse vakdidactische handboek voor voortgezet moedertaalonderwijs (Leest 1932), zich in een bespreking van *English Composition, a systematic course* (Turnbull 1935) de vraag: "Hoe zal men de jonge mensen ertoe brengen hun moedertaal schriftelijk goed te gebruiken?" (Leest 1935, 262) Hij stelt die vraag tegen een achtergrond van de constatering - die aan actualiteit nog weinig ingeboet lijkt te hebben (CVEN z.j., 1) -, dat "(...) de klachten van *hoogleraren, patroons, redacteurs* en van wie ook maar in de gelegenheid zijn die resultaten (van het taalonderwijs) te beoordelen, eer toe- dan afnemen." (ib.; cursivering toegevoegd)

Zoals uit het hieronder gegeven citaat moge blijken, verwoordt Leest met kennelijke instemming de, wat hij noemt, objectivistisch-sociale opvatting over stelonderwijs. Die kenmerkt zich door aandacht voor de voorbereiding op studie en beroep. Veel minder waardering klinkt in zijn woorden door voor subjectivistische opvatting, waarin de persoonlijke ontplooiing centraal staat.

"Acht men werkelijk ongedwongen uitstorting van het gemoed om een of andere reden noodzakelijk? Best! Laat ze dan dagboek houden of corresponderen met zielsverwanten! Kwaad kan dat allicht niet. Maar aan hetgeen ze zo leren hebben ze later in *de strijd om het bestaan, in het verkeer met onbekenden, superieuren of autoriteiten* al bitter weinig. In de *maatschappij* zullen ze heel wat anders nodig hebben; trouwens, de *staat* en de ouders (...) verwachten ook iets heel anders. Zij eisen, dat onze abiturienten in staat zullen zijn een beleefde, duidelijk gestelde *brief* te schrijven, een goed leesbaar, ordelijk en juist *verslag* op te stellen, hun belang, hun overtuiging in een klemmend *betoog* ook schriftelijk te verdedigen, een *advertentie*, een *telegram* te redigeren en te beantwoorden - kortom van hun taal een behoorlijk en doeltreffend gebruik te maken in de verschillende gevallen die het leven hun te behandelen zal geven. Dàt moeten wij (...) ze leren en stellen wij ons een ander, desnoods hoger doel waarvoor wij het lagere, praktische verwaarlozen, dan worden wij ontrouw

aan onze plicht en onze lastgevers zullen op goede gronden verklaren, dat zij met hetgeen wij praesteren, bekocht zijn. (...)

Al moge nu het aanleren van de schrijfconventies uit verschillende kringen der samenleving voor de vorming der jeugd geen morele, artistieke of humanitaire waarde hebben, ze te kennen is even noodzakelijk als vertrouwdeheid met velerlei andere conventies, met omgangsvormen, vergaderingsgewoonten en dergelijke." (ib., 265-266; cursiveringen toegevoegd)

Het is duidelijk dat Leest idealiter het moedertaalonderwijs, c.q. het stelonderwijs een belangrijke functie toekent in de voorbereiding op studie en beroep en op het maatschappelijk functioneren. Wat vind je nu in Leests vakdidactisch handboek, bedoeld voor H.B.S. en Gymnasium, terug van die idealen en dus van de waardering voor de objectivistisch-sociale opvatting? Ongetwijfeld neemt de brief in het daarin uitgewerkte stelonderwijs een - door anderen gekritiseerde (Sturm 1988, 59) - centrale plaats in. Maar het gaat daarbij niet om de "beleefde, duidelijk gestelde brief", de 'zakelijke brief' uit het bovenstaande citaat; het gaat om de 'praatbrief': een tekstsoort die de leerlingen in de lagere klassen gebruiken als opstapje naar het opstel. En als dat opstel eenmaal, in de hogere klassen aan de orde komt, is er ook in Leests stelonderwijs nauwelijks plaats meer voor andere tekstsoorten, als brief, verslag, telegram en advertentie. Het ideaal lijkt enigszins te verbleken.

Min of meer impliciet geeft Leest zelf één mogelijke 'verklaring' voor zijn gerichtheid op die ene tekstsoort, het opstel, ten koste van de andere: in de strijd "tussen de dingen van hoger en lager orde" (Sturm 1988) winnen uiteindelijk ook bij hem, als Neerlandicus, de "dingen van hoger orde", de dingen die wél morele, artistieke of humanitaire waarde hebben voor de vorming der jeugd. En dat het opstel in die zin tot de dingen van hoger orde behoorde, had Leests voorganger en lichtend voorbeeld - ook al had hij heel wat kritiek op zijn ideeën -, J.H. van den Bosch, definitief bewezen (De Vos, 1939, 250 - 253; 458 - 501). Die status is het opstel tot op heden niet kwijt geraakt, zoals mag blijken uit de strijd over het opstel als onderdeel van het centraal-schriftelijk eindexamen voor het Algemeen Voortgezet Onderwijs (AVO).

1.3. Kennis over de eisen aan taalvaardigheid in studie en beroep

Latere didactische handboeken voor "het voortgezet onderwijs in de moedertaal" - vaak minder expliciet beducht voor de strijd tussen dingen van hoger en lager orde - houden ook enthousiaste pleidooien voor, wat we nu noemen, 'studie- en beroepsvoorbereiding in het kader van moedertaalonderwijs'; niet zelden met behulp van klemmender argumenten dan die van Leest. Maar de praktische uitwerking blijft ook daar in weinig specifieke aanwijzingen steken. Daar heeft zelfs de snelle ontwikkeling van het taalbeheersingsonderzoek en -onderwijs na 1970 kennelijk weinig aan kunnen veranderen.

Een andere 'verklaring' voor de geringe praktische aandacht voor de studie- en beroepsvoorbereidende taak van het moedertaalonderwijs, náást de bovenstaande, ligt dan ook in de rede: hoe weet een Neerlandicus als docent wat 'het beroep' in de nabije en verre toekomst aan specifieke taalvaardigheden vraagt van zijn huidige leerlingen? Immers, pas als hij dat weet, kan hij, wellicht, daaruit afleiden, hoe hij in zijn taalonderwijs, c.q. stelonderwijs daarmee rekening kan houden. Overigens komt hij dan daarna ook nog voor de lastige afweging te staan, of hij dat stelonderwijs, gegeven zijn opleiding, voor zijn rekening wil en kan nemen.

Het ligt niet erg voor de hand aan te nemen dat veel docenten Nederlands op basis van persoonlijke ervaringen over de kennis van die beroepseisen beschikken. De meesten zullen direct na hun opleiding het onderwijs ingaan; degenen die eerst een ander beroep uitoefenen, doen dan maar op een heel beperkt terrein ervaring op. Als er elders wel kennis aanwezig is over de eisen die gesteld worden aan de taalvaardigheid van specifieke beroepsbeoefenaren, dan hebben docenten Nederlands daar, gezien het weinige dat erover in handboeken en methodes voor AVO terug te vinden is, kennelijk niet of nauwelijks toegang toe (Vgl. Janssen 1987).

Docenten Nederlands, maar ook vakdidactici en schoolboekenauteurs die uit diepgevoelde overtuiging niet - in Leests woorden - "ontrouw aan (hun) plicht en (hun) lastgevers" willen zijn en die dus iets willen doen aan de voorbereiding op (studie en) beroep, blijft bij de uitwerking daarvan niet veel anders over dan grotendeels te vertrouwen op hun gezonde verstand. De vraag rijst dan wel of zo'n gezond-verstandanalyse een voldoende stevige basis kan opleveren om de beroepsvoorbereiding in het kader van het taal-, c.q. stelonderwijs ter hand te nemen. En zo'n stevige basis is nodig, al was het alleen maar om daarbij de strijd met "de dingen van hoger orde" met succes aan te gaan en het opstel en zijn verwanten te laten voor wat ze zijn.

1.4. Voorbereiding op de studie: Gericht Schrijven

De geschiedenis van de Stelopdracht b2, c.q. Gericht Schrijven HAVO/VWO en, later, MAVO/LBO illustreert enerzijds de moeizame strijd die met het opstel geleverd moet worden en de povere resultaten, in termen van verspreiding, die behaald worden. Anderzijds behelst die geschiedenis niet alleen een geslaagde poging om een nieuwe examenvorm en een nieuwe te didactische werkvorm in te voeren, ze kan daarnaast ook geïnterpreteerd worden als een geslaagde poging het stelonderwijs dienstbaar te maken aan de voorbereiding van de leerlingen op hun (wetenschappelijke) studie (Griffioen 1975, 170-175). Bij de ontwikkeling van die stelopdracht en het daarbij passende stelonderwijs konden de betrokken Neerlandici in ruime mate steunen op hun eigen ervaringen als student Nederlands, zeker als ze kozen voor een vakgebonden, meestal letterkundig, onderwerp voor de documentatiemap (De Zanger 1981). Dan hoeft bovendien de strijd met "de dingen van hoger orde" nauwelijks gevoerd te worden; die krijgen zo in ruime mate aandacht. Als er immers één onderwerp uit het curriculum Nederlands zich

als behorend tot "de dingen van hoger orde" kan laten gelden, dan is het wel literatuur.

De discussies rond de vernieuwing van de eindexamenprogramma's Nederlands voor HAVO/VWO (Braet 1990) laten enerzijds zien dat Gericht Schrijven na meer dan twintig jaar nog springlevend is, maar anderzijds dat de groep "beoefenaars" (De Zanger 1981, 11) bijzonder klein is. De belangrijke rol die het onderwijs in Gericht Schrijven bij de voorbereiding op een verdere studie kan spelen, lijkt onomstreden. Dat het onderwijs Nederlands een taak heeft in die voorbereiding lijkt evenzeer onomstreden. Toch verbinden maar weinig docenten daaraan de voor de hand liggende conclusie dat ze Gericht Schrijven moeten invoeren.

Het is hier niet de plaats om in te gaan op de 'oorzaken' die tot de geringe verspreiding van Gericht Schrijven bijdragen. Het gaat er hier slechts om, dat de geschiedenis van Gericht Schrijven begrijpelijk maakt dat de bijdrage van het schoolvak Nederlands aan de voorbereiding op 'het beroep' nog nauwelijks van de grond is gekomen. Want als het op het voor docenten Nederlands relatief bekende terrein van de voorbereiding op 'de studie' al nauwelijks of niet lukt om zo'n bijdrage te leveren, zoals de geschiedenis van Gericht Schrijven illustreert, wat kun je dan verwachten van bijdragen op het zo onbekende terrein van de voorbereiding op 'het beroep'?

1.5. Het schoolvak Nederlands en het beroepsonderwijs

De bovenstaande globale analyse is hoofdzakelijk gebaseerd op wat ons bekend is over het moedertaalonderwijs, c.q. het stelonderwijs in het algemeen voortgezet onderwijs. Dat doet de vraag rijzen, hoe de stand van zaken is in, bijvoorbeeld, het (Nederlandse) middelbaar beroepsonderwijs (MBO) dat te vergelijken is met de bovenbouw van het technisch onderwijs en beroepsonderwijs in Vlaanderen¹.

Hoewel het beroepsonderwijs natuurlijk ook een bijdrage moet leveren aan de persoonlijke ontplooiing van de leerlingen en hen moet voorbereiden op hun deelname aan de maatschappij, ligt het in de rede te verwachten dat daar de noodzaak om het taalonderwijs dienstbaar te maken aan de voorbereiding op het beroep dringender gevoeld wordt dan in het algemeen voortgezet onderwijs. Immers, de band tussen het onderwijs en het beroep, waartoe dat onderwijs toegang geeft, is zeker in het afgelopen decennium, sterk geïntensiveerd. Ten bewijze daarvan wijzen we in het voorbijgaan slechts op het werk van de BOOB's (Branche/bedrijfstakgewijs Overleg Onderwijs Bedrijfsleven²), op de ontwikkeling van beroepsprofielen, beroepsopleidingsprofielen en op de daarvan afgeleide, verplichte eindtermen voor de opleidingen. Door die intensievere contacten is 'het beroep', c.q. zijn de beroepen waarvoor het MBO opleidt voor de betrokken docenten veel concreter aanwijsbaar. Te denken is aan beroepen als:

- activiteitenbegeleider;
- doktersassistent;
- club- en buurthuisleider;

- sociale dienstverlener.

En dat betekent dat die beroepen en de eisen die zij aan de taalvaardigheid van hun beoefenaren stellen voor de betrokken docenten in principe veel beter kenbaar zijn, dan 'het beroep' voor docenten in het AVO.

Voorzover we kunnen overzien zijn er weinig (empirische) onderzoeksgegevens beschikbaar die onze veronderstelling kunnen ondersteunen, dat in het MBO de noodzaak om het taalonderwijs dienstbaar te maken aan de voorbereiding op het beroep dringender gevoeld en concreter omschreven wordt. Als je die veronderstelling op haar houdbaarheid zou willen toetsen, zou je kunnen beginnen met een analyse van de opleidingsleer- en opleidingswerkplannen en de afdelingsleerplannen voor de tien opleidingen, ieder met meer dan één studierichting, in het Middelbaar Dienstverlenings- en Gezondheidszorg Onderwijs (MDGO). In de afgelopen jaren heeft de SLO die in de INDIGO-Reeks gepubliceerd³.

In termen van Goodlads (1979, 42-76) model voor inhoudelijk curriculumonderzoek kom je zo iets te weten over de bijdrage van het schoolvak Nederlands aan de voorbereiding op het beroep, zoals verwoord in het **formele curriculum**. Met die term duidt Goodlad op geschreven documenten waarover groepen betrokkenen onderhandeld hebben en waarvan ze de inhoud hebben vastgesteld als geldige leerstof voor bepaalde leerlingen⁴. Maar je komt zo ook iets te weten over het daarachter liggende **ideale curriculum**: wat denkers over het onderwijs - vakdidactici, bijvoorbeeld - 'goed' achten als leerstof voor bepaalde leerlingen. Ideale leerplannen zijn nog niet onderwerp van socio-politieke en technisch-professionele onderhandelingen geweest. Vaak zijn ze ook niet 'uitgeprobeerd' in de praktijk. Je vindt ze in handboeken en artikelen bijvoorbeeld.

Maar het zou natuurlijk minstens even interessant, zo niet interessanter zijn, iets te weten te komen over de uitvoering van dat verwoorde curriculum, bijvoorbeeld aan de hand van de volgende vragen:

- Wat vinden docenten Nederlands in het MDGO zelf van hun eigen uitvoering van het curriculum? (In termen van Goodlad: onderzoek naar het **waargenomen curriculum**.)
- Wat gebeurt er waarneembaar in hun klas als het curriculum in uitvoering is? (Onderzoek naar het **geoperationaliseerde curriculum**)
- Wat ervaren hun leerlingen dan volgens eigen zeggen? (Onderzoek naar het **ervaren curriculum**).

Als je antwoord krijgt op die drie vragen, kom je iets te weten over praktijken van taalonderwijs, ook in het kader van de voorbereiding op het beroep.

1.6. Schrijfvaardigheid tussen denken en doen: een case study

Op kleine schaal is enkele jaren geleden zo'n onderzoek naar de praktijk uitgevoerd (Aerts/Geerlings/Van Goch 1987). Drie studenten 'oude stijl' van de Vakgroep Nederlands KUN, Truus Aarts, Mariet van Goch - zelf docent Nederlands aan een school voor MDGO - en Huub Geerlings observeerden en registreerden, op audioband en in veldnotities, twee reeksen lessen Nederlands op een

school voor MDGO. In het ene geval ging het om 23 lesuren in de opleiding Kostuumnaaien (KN); in het andere om 32 lesuren in de opleiding Sociale Arbeid (SA). Van alle geregistreerde lessen maakten ze gedetailleerde, schriftelijke verslagen; grote delen daarvan bestaan uit letterlijke protocollen. Daarnaast voerden ze enkele langdurige interviews met de twee docenten, die eveneens op audioband geregistreerd werden en daarna geprotocolleerd. Ze vulden hun dataverzameling aan met verschillende documenten, waaronder het nieuwe deelschoolwerkplan Nederlands SA, dat dat jaar op de onderzoeksschool ingevoerd werd en een concept-artikel dat een van de betrokken docenten over het vak Nederlands op het MDGO geschreven had. Natuurlijk namen ze het schoolboek (Feteris/Lewis 1982) dat in dat jaar in de opleiding SA ingevoerd werd in hun verzameling op. En ze verzamelden uit tijdschriften en boeken vakdidactische teksten uit de periode 1920 - 1985, waarin opvattingen over stelonderwijs verwoord werden.

In hun onderzoek hebben ze, min of meer aansluitend bij een hermeneutische traditie (Guba 1978; Guba/Lincoln 1981; Guba/Lincoln 1989; Guba 1990) een weloverwogen, representatieve selectie uit de observationele data minitueus geanalyseerd en, op weg naar een interpretatie, betrokken op analyses van de data uit de andere deelverzamelingen. Van het resultaat is verslag gedaan in drie dikke delen: de gezamenlijke doctoraalscriptie.

Juist omdat er zo weinig bekend is over de praktijk van moedertaalonderwijs in het MBO en met het oog op te verwachten adviesaanvragen heeft de VALO-Moedertaal besloten Joke Wooldrik een opdracht te geven, de belangrijkste gegevens uit het moeilijk toegankelijke onderzoeksverslag in een document ten behoeve van een te organiseren adviesvoorbereidende conferentie te verwerken (Wooldrik/Sturm 1991). Uit dat document stamt het materiaal waaruit we dit artikel hebben opgebouwd.

1.7. Beroepsvoorbereiding in een praktijk

Tegen de achtergrond van de in de voorafgaande paragrafen geschetste problemen bij het ontwikkelen van beroepsvoorbereidend taalonderwijs willen we in het tweede deel van dit artikel een vooral concreet beeld schetsen van de klassepraktijk van één docent die probeert zijn moedertaalonderwijs en meer in het bijzonder zijn stelonderwijs, zo te veranderen, c.q. te vernieuwen dat het een bijdrage kan leveren aan de voorbereiding van zijn leerlingen op hun toekomstige beroep⁵. Daarbij zullen we ons er terdege rekenschap van moeten geven, dat die vakinhoudelijke verandering ingebed ligt in een veelomvattender vernieuwingspoging die de hele school aangaat. Belangrijke elementen daaruit zijn de pogingen om te komen tot vakkenintegratie, vooral in het kader van de stages en de daarbij horende opdrachten en de pogingen 'beter' om te gaan met de tamelijk grote verschillen tussen leerlingen in de klas.

De analytische beschrijving van de uitwerking van de intenties achter de vernieuwingspoging is gefocust op één docent die zijn lessen geeft aan een eerste

klas uit de opleiding SA. Als kader gebruiken we daarbij min of meer de vijf curriculum domeinen die Goodlad 1979 onderscheidt.

Tegelijkertijd willen we het beeld van die klassepraktijk beter proberen te begrijpen door een opvallend verschijnsel, dat we 'verlies van betekenis' genoemd hebben⁶ aan de orde te stellen. Dat verschijnsel doet zich voor in het proces van de constructie, de interpretatie en het gebruik van leerplandocumenten (Hoogeven/Sturm 1990).

In paragraaf 2 gaan we in op de opvattingen van de docent over het ideale leerplan Nederlands SA en over het mogelijke leerplan, gegeven o.a. zijn perceptie van zijn leerlingen. We reconstrueren die opvattingen op basis van de geprotocolleerde, lange interviews die met de docent zijn gehouden. Ook als we niet letterlijk citeren, sluiten we zo dicht mogelijk aan bij het taalgebruik en de redeneertrant van de docent zonder dat via talloze verwijzingen naar de plaats van de uitspraken in het protocol en detail te verantwoorden⁷. In paragraaf 3 schetsen we een beeld van zijn praktijk, zoals die in de onderzochte periode geobserveerd is. We doen dat aan de hand van een tweetal incidenten die we aan een gedetailleerde analyse onderwerpen. We ronden onze bijdrage af met een discussieparagraaf.

2. Nederlands in het MDGO: opvattingen van een docent

2.1. Het ideale en het mogelijke leerplan

Op basis van de onderzoeksgegevens construeren we in deze paragraaf een beeld van het ideale leerplan Stellen van D, als onderdeel van het deelleerplan Nederlands en van het Opleidingsleerplan⁸. In D's uitspraken die we daarbij gebruiken perkt hij dat ideale leerplan vaak meteen al in tot een mogelijk leerplan. Hij geeft dan aan wat, gegeven de school waaraan hij les geeft en vooral de leerlingen die hij onderwijst, gerealiseerd kan worden van zijn ideaal. Vandaar dat we eerst kort ingaan op het beeld dat D heeft van zijn school en zijn leerlingen.

2.2. Verbaal niet begaafd: de leerlingen op de opleiding Sociale Arbeid

Volgens D levert het niveau van zijn leerlingen hem veel problemen op bij de realisering van zijn onderwijs. Dat niveau wordt volgens hem bepaald door het karakter, de intelligentie en de studievermogens van de leerlingen.

Vooraf in het eerste jaar dat hij op deze school les gaf - aan de vormingsklas, de opleiding Kostuumnaaien en de Interim Algemene Schakel Opleiding (INAS) - had hij sterk de indruk dat de leerlingen niet bereid waren om ook maar iets te leren. Hij moest allerlei didactische vaardigheden uit zijn hoed toveren, waarvan hij het bestaan nauwelijks vermoedde. Hij vindt dat deze leerlingen de neiging hebben om snel af te haken, niet meer mee te doen en met elkaar te gaan praten.

Toch zijn de leerlingen van het MDGO best bereidwillig, maar als docent moet je weten hoe ze aan te pakken. Aansluiten bij de belevingswereld en de wijze van

denken van de leerlingen is noodzakelijk, anders ontstaat er gerotzooi. In het begin lukte het hem niet dingen duidelijk te maken, terwijl hij zijn uitleg zelf heel duidelijk vond. Hij ontdekte dat hij te intensief bezig was met het overbrengen van stof, er te veel stof door heen wilde draaien, dat hij de leerlingen te hoog inschatte en te abstract bezig was, te veel aan het woord was en te weinig beeld had van het totale gebeuren in de klas. Hij besloot de stof minder primair te stellen. Daardoor heeft hij meer ruimte gekregen voor het menselijke, ofte wel het didactische aspect van lesgeven, voor spelser omgaan met de leerlingen en met situaties. Hij ontdekte ook dat de leerlingen hem veel meer krediet bleven geven, als hij op een humoristische manier op fricties inspeelde.

Andere docenten Nederlands op zijn school werken met de methode **Tussen Woord en Taal** (Borkent, Hartsema, Zwagerman 1965). D vond dat van meet af aan een verwerpelijke methode. Hij werkte er ook niet mee: hij dacht het wel zonder boek te kunnen. Zelf vond hij dat werken zonder schoolboek wel aardig, maar hij merkte dat zijn leerlingen behoefte hebben aan structuur. Een slecht boek is dan beter dan geen boek, want een boek betekent structuur voor deze leerlingen.

D heeft kritiek op de vooropleiding van zijn leerlingen: merendeels komen ze van het LBO en het MAVO. Daar raken de leerlingen, volgens hem, passief en consumptief ingesteld. Als gevolg daarvan zijn ze weinig kritisch, weinig mondig en kunnen ze niet samenwerken. Ze hebben weinig verantwoordelijkheidsgevoel naar zichzelf en naar elkaar toe; ze zijn erg individualistisch.

D heeft gemerkt dat de vooropleidingen leerlingen op uiteenlopende niveaus afleveren. Soms bestaan er zelfs tussen leerlingen afkomstig van dezelfde school grote verschillen. Daardoor zou differentiatie in de klas bijna tot volstrekt individueel onderwijs leiden. Dat kan niet in de grote klassen waaraan hij les moet geven en dus vreest D het ergste voor een aantal leerlingen.

Volgens D worden de leerlingen op de SA plotseling met heel andere eisen dan in hun vooropleiding geconfronteerd. Het wordt hun duidelijk gemaakt, dat ze voor hun eigen belang op deze opleiding zitten. Ze moeten in groepen samenwerken. Er is een minder strak regime en een minder strak georganiseerd onderwijsaanbod. Dat leidt ertoe dat leerlingen terugvallen, soms zelfs regressief gedrag vertonen.

In het eerste jaar valt de helft af. Hij vindt dat te veel. De oorzaak daarvan ligt niet alleen bij de vooropleiding, maar ook bij het hoge niveau van de SA waar hij les geeft. Dat is weer het gevolg van het grote aantal eerstegraads-docenten, dat er les geeft: voor hen is het moeilijk afdalen.

D vertelt dat zijn leerlingen verbaal, zowel mondeling als schriftelijk, niet begaafd zijn. Verbeterde opleidingen en verbeterde doorstroming veranderen het niveau van de taalvaardigheid niet. Taal en denken zijn volgens D zo essentieel met elkaar verweven, dat mensen met een bepaalde 'intelligentie' ook bepaalde schrijfprodukten afleveren. Naast vooropleiding speelt voor D ook het milieu, waaruit de leerling komt, een zeer belangrijke rol. Zowel bij spelling als bij schrijfvaardigheid.

In zijn lessen probeert D situaties aan te bieden die voor leerlingen zo concreet mogelijk zijn; hij probeert een stukje gewinning en inzicht aan te kweken, voordat ze de stage ingaan.

Voor het schrijfvaardigheidsonderwijs aan dit type leerlingen is het 'ervaringsleren' volgens D een goede lijn. Dat moet dan gecontroleerd en gecorrigeerd worden. De tijd stelt hier een limiet aan, want binnen de lessen Nederlands heeft hij niet zoveel tijd.

2.2. Veel aandacht voor Nederlands in het MDGO

In 1979 werd D gevraagd of hij docent aan de nieuwe opleiding Sociale Arbeid zou willen worden. Hij aanvaardde deze taak en ontwikkelde voor het vak Nederlands een zogenaamd vakleerplan, waarin hij doelen, onderwerpen en activiteiten beschreef. Hij baseerde zich daarbij op het Vakleerplan Nederlands. Dat was, onder begeleiding van de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO), ontwikkeld door de vakproductiekern Nederlands. Die vakproductiekern bestond uit docenten Nederlands van MDGO-scholen; D zat zelf niet in zo'n vakproductiekern⁹.

De SLO karakteriseerde het gewenste programma Nederlands als volgt:

"Voor de opleiding MBO-SA komt (...) het volgende beeld van het vak Nederlands naar voren: veel aandacht voor gespreksvormen en inzicht verwerven in de psycho-sociale en pragmatolinguïstische factoren, die de communicatie beïnvloeden. Verder: vergader- en discussietechniek, rapportage, notuleren, nota's schrijven, correspondentie en kritisch/analytisch luisteren en lezen. Omgaan met taalgebruik." (SLO 1982, 9)

In het opleidingswerkplan wordt er o.a. van uitgegaan dat het vak Nederlands 'dienstbaar' gemaakt wordt, bijvoorbeeld aan de stage en aan de thematische integratie binnen de school: per jaar is er een aantal weken waarin alle vakken geïntegreerd worden aangeboden¹⁰. In het algemeen geldt dan ook, dat er in het eerste jaar van de opleiding op grond van het opleidingswerkplan twee eisen aan Nederlands worden gesteld:

- een bijdrage leveren aan de stagevoorbereiding;
- algemene ondersteuning bieden aan andere vakken door het leren maken van werkstukken, interviews leren afnemen en sollicitatiebrieven leren schrijven.

Ondanks de onmiskenbare trend in het MDGO het schoolvak Nederlands te laten opgaan in andere vakken, ziet D Nederlands grotendeels als autonoom vak. Alleen bij het onderdeel rapportage, dat al wat meer toegespitst is op het werkveld, ziet hij dat Nederlands andere vakken nadrukkelijk gaat raken, vooral bij het thema 'stagevoorbereiding'.

Volgens D moet het schrijfonderwijs op de opleiding SA dusdanig ingericht worden dat de leerlingen, eenmaal in de praktijk, er veel aan hebben. Zeker op de lange termijn moet het schrijfonderwijs in dienst staan van het toekomstige beroep.

2.3. Vakinhouden bij schrijfvaardigheidsonderwijs

2.3.1. Preliminare vaardigheden en procedures

D heeft een duidelijk zicht op wat hij vakinhoudelijk in zijn moedertaal-, c.q. stelonderwijs aan de orde wil stellen, in welke volgorde en waarom. Hij heeft dat ook in documenten vastgelegd en gelegitimeerd. In de interviews geeft hij daarop verhelderend commentaar, waarbij hij zowel de korte termijn overziet - de komende les - als de middellange - een leerjaar - en de lange: de opleiding. Zo zegt hij in een van de gesprekken:

"Ik ga dus nou de komende weken bezig zijn, in het eerste jaar - dat zul je gaan zien -, met het boek *Over en Weer*. En daar pak ik de eerste hoofdstukken uit. En je zult zien, dat daar een aantal vaardigheden aan de orde zijn die te maken hebben met logische verbanden: oorzaak en gevolg, en dat soort dingen. Zinsconstructies etcetera; denkmethoden, structuurtjes." (I-1 SA 36;953 - 958)

In navolging van Drop/De Vries (1974, 5) acht hij de genoemde vaardigheden preliminair voor de schrijfvaardigheid. Ze moeten dan ook duidelijk onderscheiden worden van de procedures voor schrijf- en spreektaken die hij zijn leerlingen uiteindelijk wil bijbrengen.

D's schrijfvaardigheidsonderwijs is afgestemd op de vrij hoge eisen die het "werkveld" stelt aan schrijfvaardigheid van medewerkers. Zijn leerlingen moeten vrij snel, redelijk wat informatie op papier kunnen zetten. Dat betekent dat hij ze vooral zover moet krijgen, dat ze hun schrijfangst overwinnen en ook echt durven schrijven. Hij richt zijn schrijfvaardigheidsonderwijs sterk op het aanleren van schrijfprocedures. Hij begint daar echter nog niet mee in het eerste leerjaar.

In het eerste semester van de opleiding komen in het kader van schrijfvaardigheidsonderwijs de volgende onderwerpen bij Nederlands aan de orde.

- preliminare vaardigheden;
- het maken van een lesverslag;
- het oefenen met een procedure in het blok 'interviewen', waarin bovendien een stuk rapportage zit;
- rapportage in het thema 'Stagevoorbereiding'.

Als de leerlingen de preliminare vaardigheden enigszins beheersen, worden die vervolgens gekoppeld aan het maken van een lesverslag. Het lesverslag op zich kan beschouwd worden als een 'prelude' op het thema 'stagevoorbereiding', waarmee het eerste jaar eindigt en op de stage zelf. Zo bereidt elk onderdeel weer voor op het volgende.

Op verzoek van andere docenten wordt ook begonnen met interviewtechniek, als voorbereiding op de snuffelstage in het tweede semester. Als docent Nederlands vindt D dit een wezenlijk onderdeel van zijn vak: hij legt de basis en andere vakken volgen met specifieke gespreksvormen. De voorbereiding van een interview en de verwerking ervan vindt hij belangrijk in verband met de stage in het tweede jaar.

Bij het interviewonderwijs geeft hij de leerlingen een procedure die hij helemaal precies uitwerkt en waarmee hij ze stap voor stap laat werken. Dat gaat dan van brainstormen tot en met een definitieve vragenlijst maken. D rekent dat ook tot schrijfvaardigheidsonderwijs, omdat hij ze de vragen op papier laat zetten.

Bij het onderwerp rapportage moeten de leerlingen leren welke rapportagevormen er bestaan, welke eisen daaraan gesteld worden en wat de positie van de rapporteur in verschillende situaties is. Ze moeten leren wat subjectief en objectief rapporteren is, hoe ze moeten argumenteren en welke fouten ze daarin maken. D maakt onderscheid tussen schrijven en rapporteren: rapporteren is in zijn opvatting een functionele, beroepsgerichte vorm van schrijven.

Naast de zgn. preliminaire vaardigheden komt ook de **zinsbouw** aan de orde: het echt 'fatsoenlijke' zinnen schrijven. Dat vindt hij wezenlijker dan spellingfouten eruit halen. Dat wordt gecombineerd met aandacht voor 'taal en denken': bij stijl ben je bezig met redeneerstructuren. Een vraag voor D is of hij gerichte aandacht moet besteden aan **grammatica, spelling en vocabulaire**. Deze vakinhouden staan vrij los van andere vakken.

Grammatica heeft hij vroeger gegeven 'met Paardekooper', maar hij heeft gemerkt dat de leerlingen daar onvoorstelbaar veel moeite mee hebben. Het rendement is miniem. D vindt dat hij de leerlingen niet hoeft te leren ontleden, wel moet hij ze leren ontdekken dat er enkelvoudige en samengestelde zinnen zijn. Bij 'schrijffouten' moet hij met grammaticale termen duidelijk kunnen maken wat erachter zit.

In het schrijfvaardigheidsonderwijs stoot D op een aantal problemen. Allereerst blijken de leerlingen niet goed te kunnen spellen:

"Maar ik heb eigenlijk het geloof verloren in mensen, voor, ze goed te leren spellen. Dat ze niet meer als twintig procent fouten maken, dat idee schaf ik af. Dat leren er een paar en die hadden het al geleerd. Dus die houden het alleen maar bij.

Je kunt het ook zien. Ik zie ook steeds weer: dat op dat punt de vooropleiding en het milieu een doorslaggevende, met name ook milieu, een doorslaggevende betekenis, van doorslaggevende betekenis zijn." (I-3 SA 12; 6-13)

Ten tweede heeft hij te weinig tijd om individueel met leerlingen te werken:

"En dat is een problematiek. Wat je dan eigenlijk. En daar ligt dan ook weer de grens, waar je in zo weinig uur, twee uurtjes in de week, niet wezenlijk aankomt. Hoe moet ik een leerling, die inderdaad heel moeizaam denkt, die heel moeilijk verbindingen trekt, die legt, die oorzaak en gevolg niet eens goed kan onderscheiden, die hoofdzaak en bijzaak nauwelijks in de vingers krijgt, hoe moet ik met zo'n leerling, eh, heel individueel gaan werken? Dat..., dat gaat gewoon niet." (I-3 SA 5; 20-28)

D lost de problemen rond de geringe spelvaardigheid van zijn leerlingen op door bij het spellingonderwijs in te spelen op individueel gemaakte fouten en als een fout vaker wordt gemaakt, dan haalt hij die centraal.

'De tijdnoed' veroorzaakt door de grote verschillen tussen de leerlingen, bestrijdt D door integratie van vakonderdelen. Zo zou hij het schrijfvaardigheids- onderwijs vanuit lezen willen laten beginnen door daar tekststructuren aan de orde te stellen. Hij ontwikkelt dan een stukje inzicht bij de leerlingen, dat voor iedereen even nieuw is, omdat het in geen van de vooropleidingen al behandeld is. Daardoor ontstaat voor de leerlingen een wat gelijkere startpositie. Vanuit tekststructuren zou hij dan in het tweede semester wat gericht kunnen gaan kijken naar schrijven. Hij gaat dan vanuit de tekststructuur kijken, hoe een tekst wordt opgebouwd, als je die zelf gaat schrijven.

Een procedure bestaat uit een aantal activiteiten; voor schrijven denkt D aan de volgende activiteiten:

- oriënteren;
- brainstormen;
- selecteren;
- ordenen;
- keuzes maken over waar je het over wilt hebben;
- verdiepen van kennis over het onderwerp;
- methodes van materiaalverzamelen, zoals bijvoorbeeld topische vragen en met behulp van een wetenschappelijke vraagmethode: Wat zeggen bepaalde wetenschappen van een bepaald probleem?

Het gaat D in eerste instantie niet om het produkt, maar vooral om de vaardigheid 'stapjes' maken. Hij beschouwt het als pure winst, wanneer de leerlingen gaan beseffen dat schrijven iets is, wat te maken heeft met een procedure: iets waar de leerling aan begint, waar een aantal stappen inzit - deelprodukten - en die uiteindelijk leidt tot een goed resultaat.

3. Verbanden en verbindingswoorden: Nederlands op een school voor MDGO

3.1. Moeten we nu dan oefening 28 maken?: een incident¹¹

1. jD: D (voornaam), moeten we nou...?
3. jD: Ja, nou.
4. D: Nou, de volgende. Is iets moeilijker. Dan draaien we de zaak namelijk om.
5. jD: (Onverstaanbaar)
D: (Onverstaanbaar)
jD: (Onverstaanbaar)
D: (Onverstaanbaar)
6. jD: Deze is wel helemaal goed, maar in oefening eh..
7. D: Daar staat een fout in, naar jullie mening?

8. jD: Nee. Maar bijvoorbeeld, net zoals in acht...
9. D: Ja.
10. jD: Hieruit volgt, hè, dat ook in communistische landen, eh. Dat is gewoon een con, over alcoholisme, dat is toch een gevolg? Of niet?
11. D: D'r wordt een gevolg aangegeven. Gevolg oorzaak. Wat voor een relatie is dat precies? Eens even kijken. Hieruit volgt. Die conclusie, komt die hierin voor?
12. jD: Maar zo leer ik er niks van, als ik al die rijtjes af ga. Nee, als ik al die rijtjes af ga, dan leer ik toch niks?
13. D: Nee. Het gaat er in eerste instantie alleen nog maar om, om ze te leren herkennen. Ja? Op het moment dat je hebt geleerd, ze enigszins te herkennen, dan. Want hier gaat het uiteindelijk om, dat je ze zelf kunt toepassen. Maar het is natuurlijk ook (een gebruik?) om ze te herkennen.
Als jij zegt: "Dat is toch een samenvatting/conclusie?", dan, eh, dan is dat toch goed? En, wat hadden jullie dan?
14. jD: Oorzaak-gevolg.
17. jD: Ja, ik dacht, omdat dat zo moeilijk gaat. (Dit betreft het uitroeien van oude gewoontes, zie oefening 27.)
19. jD: (onverstaanbaar) gevolg.
20. mE: D'r zit dan toch ook een conclusie in?
21. jD: Ja, dat zie, dat zit er wel in. Maar...
22. D: Dan moet ik je zeggen, eerlijk gezegd, dat, eh, deze...reeks, 5, 6, 7, 9 en 10, dat die heel (onverstaanbaar) is, dus dat zou best eens kunnen, dat je die nog wel eens door elkaar haalt. Maar daar gaan we ook nog een andere keer, in een wat andere vorm, wat preciezer op in.
24. jD: Moeten we nu dan oefening 28 maken?
25. D: Ja. Die is moeilijker. (O-5 SA 19,33 - 20,18)

3.2. "Ik dacht, omdat dat zo moeilijk gaat": wat gebeurt er eigenlijk?

3.2.1. Leren een duidelijke lijn aan te brengen

De leerlingen van een eerste klas SA zijn, op een morgen in december, bezig met het maken van oefening 26, 27 en 28 uit paragraaf 2.7.1 Verbanden met verbindingswoorden uit Feteris/Lewis (1982a, 29-31). Als ze die af hebben, kijken ze die na met behulp van correctievelen (Feteris/Lewis 1982b, 17) D deelt de correctievelen uit, geeft toelichting en vraagt aan enkele groepjes hoe het gaat. Tegen jL zegt D dat hij aan het werk moet gaan.

In een kadertje op pagina 29 van hun boek kunnen de leerlingen lezen, wat ze van de oefeningen moeten leren.

Je moet weten welk verband
een verbindingswoord aangeeft.

Je moet verbindingswoorden op de
goede manier kunnen gebruiken.

In de inleiding op de les, een klassikale instructie, heeft D oefening 26 en 27 als volgt geïntroduceerd.

11. D: Oefening 26 en 27, die hebben te maken met verbanden.
12. (Enkele leerlingen praten fluisterend.)
13. D: Verbanden tussen woorden, of tussen: binnen zinnen, moet ik zeggen. Verbanden tussen zinnen en verbanden tussen tekstgedeeltes, zeg maar: verbanden tussen alinea's.
14. (Alle leerlingen zwijgen.)
15. D: Ik hoop dat je je realiseert, dat wanneer mensen praten, ze praten vanuit hun gedachten. Je moet eerst iets bedenken, voordat je het kunt formuleren.
16. (Enkele leerlingen praten fluisterend.)
17. D: Ik verwijst naar het stencil communicatie¹². Als je nou gaat kijken naar hoe mensen nou hun taal gebruiken, naar hoe mensen zinnen aan elkaar rijgen, dan blijkt dat daar, eh, nog wel enig systeem in aan te brengen is. Hoewel ik hier nog wel eens mensen aantref, die daar geen last van hebben, mogen we over het algemeen stellen, dat mensen die iets vertellen, daarin een duidelijke lijn kunnen brengen. Dat betekent dus dat je in staat bent om gedachten aan elkaar te koppelen, met elkaar te verbinden. Het stukje theorie gaat over verbanden en woorden die die verbanden aangeven: verbindingswoorden. Nou worden hier een stuk of tien soorten van verbanden aangegeven. En het is dus goed om die heel rustig te bekijken. Je moet begrijpen wat er staat. Je moet ook die voorbeeldzinnen eens bekijken, want als je dat goed tot je hebt laten doordringen, ook de verschillen die optreden, dan kun je rustig gaan werken in eerste
- 18.
19. D: instantie aan oefening 26 en oefening 27. Voor mensen die nog correctie willen hebben,
20. D: die moeten dat nog eerst even doen. De rest
D: kan eh meteen beginnen aan verbanden en verbindingswoorden.

Er hoeft weinig twijfel aan te bestaan: D confronteert zijn leerlingen in deze les, die deel uitmaakt van een samenhangende lessenserie binnen zijn schrijfvaardigheidsonderwijs, met een belangrijke vakinhoud. Belangrijk juist voor deze leerlingen: die zijn namelijk niet in staat om een duidelijke lijn aan te brengen in wat ze vertellen - laat staan in wat ze schrijven. In een interview zegt D hierover:

"Deze leerlingen hebben er veel moeite mee om zelf tekst te schrijven.

Dat ligt er onder andere aan dat ze een tekst niet zelfstandig kunnen structureren. De docent moet hen die structuur verschaffen. Hij moet

van alinea tot alinea de tekst formeel en inhoudelijk voorstructureren." (O-8 SA 26; 28-33)

Met (dodelijke?) ironie stelt D in zijn inleiding dan ook vast, dat (een aantal van) zijn leerlingen geen 'last' hebben van enig systeem in hun taalgebruik, zodat ze geen duidelijke lijn kunnen aanbrengen in wat ze vertellen. Aan die deficiëntie kan nu gewerkt worden. Eerst het stukje theorie heel rustig bekijken; begrijpen wat er staat. En dan aan de slag!

Om het grote belang dat D, in het algemeen, aan deze vakinhoud toekent, te illustreren, citeren we een passage uit de door D zelf geschreven tekst Nederlands op het MDGO.

".. voordat je aan taalvaardigheid toekomt, moet je mensen eerst leren denken in termen van oorzaak-gevolg, doel-middel, stelling, argumentatie, conclusie, argumentatiewijzen, hoofdzaak-bijzaak, categoriseren en classificeren, definiëren, soorten definities. Dit zijn allemaal 'denk'-vaardigheden die Drop en De Vries beschouwen als preliminaire vaardigheden. Wanneer je mensen nu leert omgaan met deze vaardigheden, komen de specifieke taalvaardigheden wel vanzelf." (Nederlands in het MDGO, 7)

3.2.2. "Zeg van de cursief gedrukte woorden"

Terug naar het eerste incident. jD, die samen met zijn vriendin mE oefening 26 en 27 heeft nagekeken, roept D om te vragen, waar hij nu verder mee moet gaan. D geeft als antwoord: "Nou, de volgende. Is iets moeilijker." jD heeft echter meer op zijn lever. Hij wil oefening 26 aan de orde te stellen. De opdracht bij deze oefening luidt:

Zeg van de cursief gedrukte verbindingswoorden en -woordgroepen welk verband ze aangeven: opsomming, vergelijking, tegenstelling, reden, voorwaarde, voorbeeld/bewijs, samenvatting/conclusie (Fetaris/Lewis 1982, 31).

In eerste instantie komt jD niet verder dan "Maar in oefening, eh," want D valt hem onmiddellijk in de rede: "Daar staat een fout in, naar jullie mening?" Kennelijk wil D jD voor zijn: hij is al eerder door andere leerlingen gewezen op een 'kennelijke' fout in oefening 26. Zin 7 daarin luidt:

7. Tot nu toe hebben de maatregelen tegen alcoholgebruik in Oost-Europa weinig of niets uitgehaald; het alcoholgebruik is hoogstens iets minder openbaar geworden.

De zin bevat geen gecursiveerd deel; andere leerlingen waren van mening, dat de woordgroep 'tot nu toe' in deze zin het verband 'tijd' uitdrukt en dus cursief gedrukt had moeten zijn.

jD echter ontkent, dat het hem om zin 7 gaat. Hij wil zin 8 aan de orde stellen. Die luidt:

8. Hieruit volgt dat ook in communistische landen eeuwenoude gewoonten moeilijk uit te roeien zijn (ib.).

Voor zin 8 geeft het correctievel het volgende antwoord:

8 *hieruit volgt*: samenvatting/conclusie (Feteris/Lewis 1982b, 17)

Maar volgens jD geeft "hieruit volgt" een gevolg aan. Al laat hij ruimte voor twijfel: "Of niet?" Hij lijkt dus op voorhand bereid zich van zijn ongelijk te laten overtuigen. Begrijpelijk: als leerling weet je het over het algemeen niet beter dan het antwoordenboek.

Maar verrassend genoeg geeft D hem in eerste instantie direct gelijk: "D'r wordt een gevolg aangegeven." En waar een gevolg is, moet een oorzaak zijn: "Gevolg oorzaak. Wat voor een relatie is dat precies? Eens even kijken." Want zo eenvoudig is het (school)leven niet: toch eerst eens wat preciezer naar het boek en de correctievelen kijken.

Met welke verbindingswoorden en -woordgroepen wordt 'oorzaak-gevolg' volgens het boek aangegeven? Dat is te vinden in het schema op de linkerbladzijde tegenover oefening 26 (Feteris/Lewis 1982a, 30). Achter 5 Oorzaak-gevolg vind je de volgende mogelijkheden.

door, daardoor, waardoor, doordat, zodat, te
danken aan, te wijten aan, als gevolg (waar)van,
zodoende

Hoe zouden jD en mE nu moeten vaststellen of hun veronderstelling dat 'hieruit volgt' het verband '(oorzaak-)gevolg' aangeeft, al dan niet terecht is? D geeft een duidelijke, grotendeels niet-verbale aanwijzing, die op het volgende neerkomt.

In het schema op pagina 30 zoek je eerst het blokje 'oorzaak-gevolg' op. Daarachter vind je dan opgesomd welke woorden of woordgroepen dat verband aangeven. "Hieruit volgt. Die conclusie, komt die hierin voor?" Nee dus! Dus "hieruit volgt" geeft geen gevolg aan. In welk hokje komt "hieruit volgt" wèl voor? In het hokje achter 10 Samenvatting/Conclusie:

kortom, alles bij elkaar (genomen), samengevat,
dus, daarom, vandaar dat, dan ook, op grond
van het voorgaande/bovenstaande, hieruit volgt

Voor alle zekerheid kijk je ook nog even of de toelichting op oefening 26 vermeldt dat een van de cursieve woorden of woordgroepen een conclusie/samenvatting-verband aangeeft. Dat is het geval.

Maar jD, die kennelijk razendsnel doorheeft, waar D met zijn aanwijzing op uit is - hij heeft waarschijnlijk al een jaartje of twaalf onderwijs achter de rug - speelt het spel niet mee. Verontwaardigd zegt hij: "Maar zo leer ik er niks van, als ik al die rijtjes af ga. Nee, als ik al die rijtjes af ga, dan leer ik toch niks?" D heeft kennelijk meteen door, wat jD bedoelt. Iets als: Zo leer ik toch niet "denken in termen van oorzaak-gevolg"! En dat moet, want dan kan ik mijn "gedachten aan elkaar (...) koppelen" en "iets vertellen, (w)aarin een duidelijke lijn" zit. D geeft hem direct gelijk. "Nee." Dat leer je zo niet. Maar hij geeft meteen ook aan dat dat soort leren denken voor jD op dit moment (nog?) niet aan de orde is, en dat dat ook niet de bedoeling is. Want eerst moet jD iets anders leren: "Het gaat er in

eerste instantie alleen nog maar om, om ze te leren herkennen. Ja? Op het moment dat je hebt geleerd, ze enigszins te herkennen, dan." Voor dát doel - verbanden en verbindingswoorden herkennen - vindt D het 'afgaan van rijtjes' wel een methode waarmee je iets leert. Als jD dat nu maar doet, zal hij gegarandeerd tot de slotsom komen: "(...) dat is toch een samenvatting/conclusie?" En: "dan, eh, dan is dat toch goed?" Maar jD is "de rijtjes niet afgegaan" en moet dus op de vraag: "En, wat hadden jullie dan?" beschaamd antwoorden: "Oorzaak-gevolg." Maar, tot zijn 'verdediging' voert jD aan: "Ja, ik dacht, omdat dat zo moeilijk gaat. (onverstaanbaar) gevolg."

3.2.3. Eeuwenoude gewoontes zijn moeilijk uit te roeien

jD toont met zijn 'verdediging' aan dat hij een van de belangrijkste spelregels van de schoolse interactie kent: wie als leerling op een fout betrapt wordt, moet zich daarvoor verantwoorden. Maar hij beheerst de spelregel ook. Uit de mogelijke verantwoordingsstrategieën (Cody/McLaughlin 1988) kiest hij immers een adequate: hij biedt een 'logische' verklaring aan voor het ontstaan van zijn antwoord.

" (...) omdat dat zo moeilijk gaat. "

Kennelijk heeft jD de 'logische' relatie tussen zin 7 en 8 proberen te identificeren en is hij tot de slotsom gekomen dat de stand van zaken die in 7 beschreven wordt, gelet op de informatie in 1, een gevolg kan zijn van wat in 8 aangegeven is. Wie jD's 'redenering' moet beoordelen, kan niet om een zekere waardering heen.

[1. Al eeuwenlang heeft Oost-Europa met een drankprobleem te maken, dat vermoedelijk samenhangt met (...) de gewoonten van de mensen.]

8. Eeuwenoude gewoontes zijn moeilijk uit te roeien.

7. Maatregelen tegen alcoholgebruik hebben in Oost-Europa weinig of niets uitgehaald.

jD's lezing van de twee zinnen zou dan kunnen luiden:

Tot nu toe hebben de maatregelen tegen alcoholgebruik in Oost-Europa weinig of niets uitgehaald; het alcoholgebruik is hoogstens iets minder openbaar geworden. Dat is het gevolg van de omstandigheid dat ook in communistische landen eeuwenoude gewoonten moeilijk uit te roeien zijn.

Ons lijkt het overigens in ieder geval kwestieus of de verhouding tussen 7 en 8 überhaupt geïnterpreteerd kan worden in termen van 'samenvatting', laat staan 'conclusie'. Het gebruik van "want" in plaats van "hieruit volgt", als uitdrukking van een interpretatie in termen van alledaagse 'verklaring' lijkt ons meer voor de hand te liggen.

Tot nu toe hebben de maatregelen weinig of niets uitgehaald, want eeuwenoude gewoontes roei je nu eenmaal moeilijk uit.

Wie per se naar 'samenvatting' toe wil, kan 8 wellicht opvatten als een sententie - die zelfs voor communisten geldt - die als zodanig wel als een soort samenvatting

van het hele tekstje kan gelden, maar dan ligt een ander(e) verbindingswoord(groep) dan 'hieruit volgt' meer voor de hand:

Kortom, eeuwenoude gewoonten zijn moeilijk uit te roeien.

De Van Dale (Geerts e.a. 1984, 3271) geeft onzes inziens ondubbelzinnig aan dat het gebruik van 'hieruit volgt' in zin 8 'fout' is. Die omschrijft de betekenis van 'volgen' als 'voortvloeien' en geeft als gebruiksvoorbeelden: *dat volgt logisch uit het voorafgaande; hieruit volgt dat hij er geweest moet zijn*. Het lijkt ons onzin te beweren dat zin 8 logisch voortvloeit uit het voorafgaande; eerder is het voorafgaande een illustratie bij 8.

3.2.4. Een andere keer

Opnieuw terug naar het incident. mE 'troost' jD als het ware; op zijn manier, door redeneren, had hij ook wel bij het goede antwoord uit kunnen komen: "D'r zit dan toch ook een conclusie in?" Erg bevredigend vindt jD dat kennelijk niet: Ja, dat zie, dat zit er wel in. Maar...

Ook D geeft enige troost: hij begrijpt dat jD de twee verbanden door elkaar haalt, want ze zijn moeilijk uit elkaar te houden. Maar tegelijkertijd waarschuwt hij jD dat die verwarring nog wel eens kan toeslaan. Die geldt dan niet alleen voor 5 (Oorzaak-gevolg) en 10 (Samenvatting/Conclusie), maar even goed voor 6 (Reden (verklaring)), 7 (Doel-middel) en 9 (Voorbeeld/Bewijs).

D rondt de interactie met jD af met een belofte: "Maar daar gaan we ook nog een andere keer, in een wat andere vorm, wat preciezer op in." jD kent de betekenis van zo'n belofte: de zaak is gesloten. Hij herhaalt de vraag waarmee het incident begint: "Moeten we nu dan oefening 28 maken?" En ook D herhaalt zich: "Ja. Die is moeilijker." Heeft het incident zich eigenlijk wel voorgedaan?

3.3. "Een leerling die inderdaad heel moeizaam denkt"?

D moet zich ervan bewust zijn dat hij in deze les voor zijn leerlingen een moeilijk onderwerp aan de orde stelt. In een interview zegt hij daarover het volgende.

"Je hebt over het algemeen te maken met mensen die verbaal, en zeker op schrift, hoe dan ook, niet begaafd zijn.(...) Hoe moet ik een leerling die inderdaad heel moeizaam denkt, die heel moeilijk verbanden trekt, die legt, die oorzaak en gevolg niet eens goed kan onderscheiden, die hoofdzaak en bijzaak nauwelijks in de vingers krijgt, (...) gaan werken?"

Hij kent het antwoord op die vraag:

"(...) met zo'n leerling, eh, heel individueel gaan werken. Dat..., dat gaat gewoon niet. Dat zie ik mij in ieder geval niet doen. Hoe vervelend het ook is. (...)

Dan moet ik heel direct in samenspraak, in samenspraak met die leerling, d'ruit zien te krijgen, wat voor talige middelen zo'n leerlingen gebruikt om toch, eh, bepaalde denkrelaties te leggen. Dat hij bijvoorbeeld 'en toen' gebruikt om 'daarom' te bedoelen" (I-3 SA 4; 41-5; 37).

Hoewel het de vraag is of jD wel behoort tot de leerlingen die heel moeizaam denken, het is wel duidelijk dat de oplossing van jD's probleem - dat, zoals we hierboven hebben laten zien, vooral ook veroorzaakt wordt door een 'slordige' uitwerking van de oefening in het boek - tamelijk veel tijd van D zal vragen, meer dan hij kennelijk beschikbaar heeft. Terwijl hij met jD praat, roepen immers een aantal andere leerlingen al zijn hulp in.

Als hij jD recht had moeten doen, zou hij, inderdaad, minstens samen met hem hebben moeten analyseren, hoe jD tot zijn antwoord is gekomen. Hij zou de 'goede' elementen in jD's redenering hebben moeten aangeven en de 'fout' in de oefening ontdekt moeten hebben. Iedereen met onderwijservaring weet hoeveel tijd dat kost. Dat D, om van jD 'af te komen' twee beproefde middelen - "Pas de truc toe." en "Daar komen we nog op terug." - inzet, waarvan het laatste werkt, zal dan ook niet veel verbazing wekken.

D's zojuist geciteerde uitspraken maken duidelijk dat hij niet alleen tijdgebrek als verantwoording voor zijn gedrag aanvoert, maar ook zijn verbaal niet begaafde leerlingen. Aerts et al. accepteren in hun onderzoeksverslag D's 'attributies', ook in het hier besproken incident. Maar op grond van een reeks andere analyses maken ze nog begrijpelijker, dat D - in het geanalyseerde incident, maar ook in andere gevallen - niet toekomt aan (door hem noodzakelijk geachte individuele) instructie, die verschuift naar de toekomst en ervoor 'kiest' de leerlingen via een 'truc' het goede antwoord te laten vinden.

Die andere analyses laten zien, dat D's vakinhoudelijke opvattingen, met name over de relatie tussen taal en denken, ertoe leiden dat hij zijn leerlingen min of meer als 'niet-onderwijsbaar' definieert. Maar hij kan ze natuurlijk moeilijk naar huis sturen. Dat impliceert weer dat hij er veel tijd en energie in moet steken om de voortgang van de lessen te bewaken: de leerlingen moeten ' bezig' blijven, al was het alleen maar om D in staat te stellen als docent te overleven. Dat roept vervolgens spanningen op: zeventienjarigen laten zich niet zo gemakkelijk bezig houden. En dus moet D veel aandacht schenken aan het klasseklimaat¹³.

Overigens kan uit het voorafgaande al duidelijk geworden zijn dat D zich er bewust van is, dat er een redelijk brede kloof gaapt tussen enerzijds het ideale en het formele curriculum en anderzijds het waargenomen curriculum. Met een zeker cynisme accepteert hij dat als onvermijdelijk. Waar hij nauwelijks oog voor schijnt te hebben, is de kloof tussen het waargenomen en het ervaren curriculum. De kloof waar jD naar verwijst als hij verzucht: "Maar zo leer ik er niks van, als ik al die rijtjes af ga." In een korte, afsluitende paragraaf proberen we dat te verduidelijken.

4. Discussie

4.1. Verlies aan betekenis

Hoe je het ook wendt of keert: onderwijs geven leidt er altijd toe dat leerlingen in opdracht van de docent iets bepaalds doen, ergens mee bezig zijn. Soms beperkt

zich dat doen tot luisteren. Voor veel docenten is zo'n 'luisterschool' eigenlijk uit den boze en dus is en wordt er naarstig gezocht naar andere activiteiten, die van een luisterschool meer een 'doeschool' maken.

Leerlingen moeten 'iets bepaalds' doen - een oefening maken, een stukje schrijven, iets uitbeelden - om 'iets bepaalds' te leren; en al doende worden ze geacht dat te leren of ze zich dat nu bewust zijn of niet. Anders gezegd: het hart van het onderwijs is het geoperationaliseerde curriculum. Maar over de interpretatie van wat er in dat geoperationaliseerde curriculum geleerd wordt, kunnen de meningen van de betrokkenen, leerlingen en docenten, uiteenlopen. Bekend is in dit verband het onderzoek van Cicourel/Jennings (1974) die video-opnames van een les eerst aan de betrokken docent lieten zien en haar/hem commentaar vroegen en vervolgens aan de betrokken leerlingen die zij ook commentaar vroegen. Over het resultaat schrijven zij:

"(...) comparing the teacher's version with those of the children produced different accounts of the 'same' scene. It was sometimes difficult to recognise that the children and the teacher witnessed the same event. (...) The children seemed to receive and organise the lesson in terms of their own orientation at the time of the event, and these conceptions do not always match the teacher's account of the lesson's purpose and conduct." (Geciteerd in Adelman 1981, 79)

Dat verschil kan benoemd worden als het verschil tussen het 'waargenomen curriculum'- de interpretatie van de docent - en het 'ervaren curriculum': de interpretatie van de leerling.

Het incident 'Moeten we nu dan oefening 28 maken?' representeert (een deel van) het geoperationaliseerde curriculum. Wie het met onze analyse van dat incident eens kan zijn, moet constateren, dat, op zichzelf beschouwd, in de lessen waar dit incident uit stamt de leerlingen alleen de juiste 'antwoorden' bij een oefening vinden: Welk van zeven, in de toelichting gegeven verbanden drukken de negen gecursiveerde woorden of woordgroepen in zin 1 t/m 8 uit? Onze analyse maakt ook duidelijk, dat de docent en de leerlingen zich er met een zekere gelatenheid bij neerleggen, dat het er, praktisch gesproken, uiteindelijk niet toe doet, hoe de leerlingen het juiste antwoord vinden, als ze het maar vinden. Als de vraag naar het hoe toch, min of meer toevallig en tamelijk impliciet opduikt, wordt 'semantisch georiënteerde, inhoudelijke reflectie in dialoog' als middel om het antwoord te vinden afgeremd en 'mechanistische reflectie op het kunstje' gepropageerd: trucs toepassen mag. Dat de leerlingen iets doen, is belangrijk en dat de uitkomsten van dat doen overeenstemmen met wat erop het correctievel staat. Wat ze ervan moeten en willen leren en of dat zo ook lukt blijft buiten beschouwing.

Deze geobserveerde 'gelatenheid' in het geoperationaliseerde curriculum staat in schril contrast tot de 'geladenheid' van het ideale en formele curriculum. Ook dat toont onze analyse van het incident aan, als we de uitkomsten van die analyse althans relateren aan de reconstructie van het ideale en het mogelijke curriculum, zoals we dat in paragraaf 2 gegeven hebben. Het contrast tussen de gelatenheid,

waarmee de truc "al die rijtjes afgaan" door de docent geadviseerd wordt en door de leerling geaccepteerd wordt en de geladenheid van het geïntendeerde "leren denken in termen van oorzaak-gevolg, doel-middel, stelling, argumentatie, conclusie, argumentatiewijzen, hoofdzaak-bijzaak, categoriseren en classificeren, definiëren, soorten definities" als stap op weg naar een betere schrijfvaardigheid, lijkt groot. Dat contrast wordt nog groter als "de rijtjes afgaan" gezet wordt naast de eisen die het beroep aan de schrijfvaardigheid stelt: rapportage, notuleren, nota's schrijven, correspondentie.

Anders gezegd: wat heeft het maken en nakijken van oefening 26 als activiteit nog te maken, zowel in de ervaring van de leerlingen als in die van de docent, met rapporteren, notuleren, nota's schrijven en corresponderen? Een antwoord op die vraag eist nader onderzoek, maar nu al is te zeggen dat die activiteit pas **betekenis** kan krijgen in de context van de achterliggende intenties, zowel die van de leerling als die van de leerkracht en de auteurs van het boek in gebruik.

De vraag rijst dan meteen: zijn die intenties, die 'diepere' betekenissen, voor de deelnemers wederzijds kenbaar en herkenbaar en zo ja, zijn ze dan wederzijds acceptabel en kunnen ze een betekenis gevende rol spelen in het geoperationaliseerde curriculum, zodat daarin en daardoor datgene geleerd wordt wat moet en gewild wordt?

Goodlad (1979, 59) merkt over de verhouding tussen het ideale en de andere curricula op: "But much of what was viewed as ideal by those who made (ideal curricula) is rubbed off, compromised, or corrupted as ideological curricula are moved into the sociopolitical and technical-professional processes of adoption and implementation." Dat afslijtingsproces, c.q. dat verlies aan betekenis hebben we in paragraaf 1.2. gedemonstreerd door Leests opvattingen over de beroepsvoorbereiding zoals verwoord in een recensie - een tekstsoort waarin veel ruimte is om idealen te formuleren - te vergelijken met wat daarvan in zijn handboek terecht komt: in een handboek dringt zich al gauw de vraag naar wat mogelijk is op. Wie daarnaast Leests schoolboek Verstandelijke Taal II; Steloefeningen (1932) legt, kan verder verlies constateren.

Dat verlies lijkt onontkoombaar door te zetten als je verder van het ideale curriculum en dichter bij het operationele curriculum komt, dat wijst het onderzoek bij D uit. Bijvoorbeeld: Het 'ideaal' "vrij snel, redelijk wat informatie op papier kunnen zetten; (...) echt durven schrijven" als vertaling van een beroepseis, moet bereikt worden via de beheersing van schrijfprocedures waarvoor de beheersing van preliminaire vaardigheden voorwaardelijk is, waaraan dan gewerkt wordt door oefening 26 uit Over en weer foutloos te maken, dat het makkelijkst kan door 'rijtjes af te gaan'.

Goodlad is natuurlijk niet de eerste die gewezen heeft op dit verlies aan betekenis, al maakt zijn onderscheid in domeinen enerzijds duidelijk dat het verlies al inzet ver voor er oefeningen ontworpen worden en anderzijds dat er een cumulatief effect optreedt, als je van ideaal naar ervaren curriculum 'gaat'. Ook in de moedertaaldidactiek is de betekenisloosheid van deelvaardigheidstraining en oefeningen al menigmaal aan de orde gesteld.

De analyse en interpretatie van het incident heeft ons meer zicht gegeven op de hardnekkigheid van het probleem. Dat D zich nauwelijks bewust lijkt van het verlies aan betekenis, dat hij het werken aan een overbekende oefening uit een AVO-methode kan opvatten als passend binnen zijn nieuwe leerplan gericht op de voorbereiding op een specifiek beroep, is een functie van zijn mogelijkheid om 'terug te kijken' naar zijn ideale leerplan. Als jD hem confronteert met zijn 'ervaring' dat hij "zo niks leert", heeft D maar een stapje nodig om de relatie met zijn ideale leerplan te leggen: eerst herkennen, dan volgt uiteindelijk de toepassing waar het om gaat¹⁴. En als je zo hebt leren omgaan met de preliminaire vaardigheden komen de specifieke taalvaardigheden wel vanzelf. Binnen het waargenomen curriculum klopt het als een bus.

Dat betekent natuurlijk niet, dat het binnen het ervaren curriculum ook klopt. De afloop van het incident doet niet vermoeden dat D's waargenomen curriculum samenvalt met jD's ervaren curriculum¹⁵. Als er al overlap is, lijkt die uiterst beperkt: "Moeten we nu dan oefening 28 maken?" "Ja."

4.2. Wat zegt dit nou?

De manier waarop het hier gerapporteerde onderzoek uitgevoerd is, kan makkelijk vragen oproepen, ook al omdat de gebruikte methoden en technieken in onderwijsonderzoek in Nederland (nog) weinig toegepast worden. Het is hier niet de plaats om in te gaan op de ontologische, epistemologische en methodologische achtergronden van dit zogenaamde empirisch-interpretatieve onderzoek. (Zie echter Sturm 1990 en de daar genoemde literatuur.) Wel is het van belang op te merken dat empirisch-interpretatief onderzoek niet de pretentie heeft generaliseerbare kennis op te leveren in empirisch-analytisch zin. In het hier gerapporteerde onderzoek ging het er dus niet om vast te stellen hoe het onderwijs Nederlands van D eruit ziet, laat staan hoe het vak Nederlands op het MDGO eruit ziet. Het ging er wel om of begrijpelijk gemaakt zou kunnen worden, dat het onderwijs Nederlands van D dat geobserveerd is - niet meer en niet minder - er uitziet zoals het eruit ziet. In de ontwikkeling van dat begrip speelt het verschijnsel 'verlies aan betekenis' een belangrijke, maar zeker niet de enige rol. (Zie voor andere verschijnselen: Aerts/Geerlings/Van Goch) In dit artikel hebben we geprobeerd dat verschijnsel te concretiseren. Daartoe hebben we incidenten geconstrueerd (cfr. Sturm 1990) en die in een illuminatieve volgorde geanalyseerd en geïnterpreteerd.

Algemeen erkend is dat de positie van een docent in dit type onderzoek uiterst kwetsbaar kan zijn (Zie Walker 1983 voor een uitvoerige afweging van de bezwaren.) Zo is een lezer snel geneigd rapportages over gegeven onderwijs tegen de achtergrond van haar/zijn idealen te lezen; de verkeerde conclusie dat zij/hij dus slecht onderwijs voorgeschoteld krijgt, ligt dan op de loer. Afgezien van de omstandigheid dat dit type onderzoek niet gericht is op zulke oordelen, wie wel zulke oordelen wil vellen, zou tenminste op grond van empirische gegevens goed op de hoogte moeten zijn van haar/zijn eigen operationele curriculum.

Ten slotte. Dat de lessen geobserveerd zijn die geobserveerd zijn, berust groten-deels op toeval. De onderzoekers wilden graag iets van het schrijfonderwijs van D meemaken en wel binnen een bepaalde periode die ze voor observatie beschikbaar hadden. In principe hadden ze dus ook een hele andere lessenserie hebben kunnen meemaken: als de docent anders gepland had, als ze niet in november/december maar in april/mei tijd voor observeren hadden gehad. Voor hun onderzoeksvraagstelling maakt die willekeur niet uit: ze wilden immers alleen proberen te begrijpen wat ze zagen. Of ze dan ook met deelvaardigheidsonderwijs geconfronteerd waren is niet met zekerheid te zeggen. Ook dat is niet van belang. Vanuit de kennis die we nu hebben zou dan wel de vraag van belang zijn of dan ook verlies aan betekenis te constateren zou zijn geweest en zo ja, in welke vorm.

Noten

1. Hugo de Jonghe was zo vriendelijk ons een aantal 'referentiepunten' in het Vlaamse onderwijs te leveren. Gegevens over de relatie tussen het schoolvak Nederlands en de beroepsvoorbereiding in Vlaanderen zijn te vinden in Cel 1989, Daems et al. 1990, Rymenans/Leroy 1990. Zie voor vergelijkbaar Nederlands onderzoek: Blok/De Gloppe 1983.
2. In de BOOB's overleggen werknemers, werkgevers en onderwijs over de afstemming van opleidingen op de arbeidsmarkt. Belangrijke instrumenten in het overleg vormen de beroepsprofielen en beroepsopleidingsprofielen: op basis daarvan worden eindtermen opgesteld en voorgeschreven.
3. Zie voor een toelichting op en een overzicht van de INDIGO-reeks, bijvoorbeeld: SLO catalogus 86/87, Voortgezet onderwijs Opleidingen Volwasseneneducatie. Enschede: SLO, 112-127. INDIGO staat voor Informatie invoering Dienstverlenings- en Gezondheidszorg Onderwijs. De reeks omvatte in de genoemde catalogus honderd brochures.
4. De overheid hoeft niet altijd in die onderhandelingen betrokken te zijn geweest; evenmin hoeft de overheid altijd de vaststelling van de documenten te legitimeren. In Nederland zijn tot nu toe eindexamenprogramma's en daarvan afgeleide eindexamenopgaven voor de centraal-schriftelijke eindexamens (CSE) de krachtigste instrumenten voor overheidsinvloed geweest; die rol kan, overgenomen worden, c.q. is overgenomen door eindtermen, die de overheid vaststelt. In Vlaanderen zijn leerplannen beleidsdocumenten, die door de overheid (de Algemene Raad van het Gemeenschapsonderwijs - ARGO -, de Verbonden van de katholieke scholen enz.) worden opgelegd. In feite staan ze dicht bij de Nederlandse eindtermen dan bij de (school) werkplannen die in Nederland achter de naam leerplan schuilgaan.
5. We behandelen hier slechts één klein onderdeel uit het onderzoek en geven dus geen samenvatting van het totale onderzoek, noch van de gerapporteerde resultaten; daarvoor verwijzen we naar Wooldrik 1991 en Aerts/Geerlings/Van Goch 1987.

6. Vermoedelijk hebben we dit concept min of meer ontleend aan een Amerikaanse publikatie; jammer genoeg zijn we er tot nu toe niet in geslaagd die bron terug te vinden.
7. Die precieze verantwoording is natuurlijk wel te vinden in het oorspronkelijk onderzoeksverslag.
8. Met de term 'opleidingsleerplan' wordt verwezen naar het document waarin de doelen, inhouden en vormgeving van de totale opleiding Sociale Arbeid in globale zin beschreven worden. Een 'deelleerplan' is een document waarin de doelen, inhouden en vormgeving van een vak of leergebied uitgewerkt worden. Het woord 'leerplan' gebruiken we hier in een alledaagse betekenis: een zekere ordening van leerstof en leeractiviteiten.
9. De produkten van de Vakproduktiekernen zijn als modellen aan de opleidingen aangeboden; de ontwikkelde eindtermen zijn in 1984 bindend voorgescreven.
10. Het streven het vak Nederlands te doen opgaan in andere vakken is terug te vinden in de lessentabel voor het MDGO: het aantal uren Nederlands is minder dan in vergelijkbare vormen van voortgezet onderwijs, omdat delen van het vak ondergebracht zijn in beroepsvoorbereidende vakken. In Vlaanderen kent het beroepsonderwijs sinds 1985 de mogelijkheid om Nederlands in een ruimer geheel van algemene vakken te integreren binnen het zgn. Project Algemene Vakken (PAV).
11. In de weergave van dit incident is de lay out uit het onderzoeksverslag gehandhaafd. Dat betekent dat niet de regels van het protocol genummerd zijn, maar de beurten van de deelnemers aan de interactie. Om de leesbaarheid van het incident te bevorderen zijn alleen de beurten van D, jD en mE opgenomen; die van andere leerlingen zijn weggelaten, zoals uit de nummering is op te maken.
12. D heeft in de lessen voorafgaand aan de observatieperiode een stencil over communicatie behandeld, gebaseerd op het boek *Taalbeheersing* (Drop/Vries 1977, tweede druk, 1-19).
13. Voor nadere details verwijzen we naar Aerts et al. (1987) of naar Wooldrik/Sturm (1991). Globaal gesproken gaat het daarbij om een interpretatie in termen van een strijd tussen vakinhoudelijke, pedagogische en institutionele concerns.
14. Een week naderhand organiseert D een toepassing. Op het bord schrijft hij de zinnestjes: "Wij kwamen te laat." en "De auto was kapot." Daarnaast schrijft hij een rijtje verbindingswoorden, zoals "want", "zodoende", "immers". De opdracht luidt dat de leerlingen met de verbindingswoorden de twee losse zinnestjes tot een correcte samengestelde zin moeten maken. Zie voor een analyse: Aerts/Geerlings/Van Goch 1987; Wooldrik/Sturm 1991.
15. Het Nijmeegs onderzoek naar Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs kent een aantal gekozen beperkingen. Zo is het o.a. docentgeoriënteerd; systematisch onderzoek naar het ervaren curricu-

lum is tot nu toe niet uitgevoerd. Zie voor een nadere verantwoording Sturm 1990.

Bibliografie

- Adelman, C., On First Hearing. In: C. Adelman, *Uttering, Mutering; Collecting, Using and Reporting Talk for Social and Educational Research*. London: Grant McIntyre 1981.
- Aerts, T., H. Geerlings, M. van Goch, *Schrijfvaardigheidsonderwijs tussen denken en doen; een verslag van een onderzoek naar praktijk en retoriek van schrijfvaardigheidsonderwijs*. Hegelsom 1987 (Doctoraalscriptie KUN).
- Ahlers, J., *Meer mensen mondig maken; samenvatting discussienota 'Contouren van een toekomstig onderwijsbestel'*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1975.
- Barnes, D., D. Barnes, *Versions of English*. London: Heinemann 1984.
- Blok, H., K. de Gloppe, *Functionele taalvaardigheid: meningen van oud-leerlingen LBO en MAVO over hun taalgebruik*. Amsterdam: SCO 1983 (SCO-rapport 27).
- Borkent, J.H., D.J. Hartsema, H.W. Zwagerman, *Tussen woord en taal; leergang Nederlands voor het voortgezet onderwijs*. Purmerend: Muusses 1965.
- Braet, A., Meer dan opstellen; docenten Nederlands over schrijfvaardigheid in de bovenbouw en het eindexamenprogramma havo-vwo. *Levende Talen* 451 (1990), 219-224.
- Cel voor het Vlaams Provinciaal Onderwijs, Bijscholings- en begeleidingscentrum vzw, *Rapport over het navormingsproject 'Communicatieve vaardigheden in het beroepsgerichte secundair (moeder)taalonderwijs*. 1989.
- Cicourel, A.V., K.H. Jennings, *Language Use and School Performance*. New York: Academic Press 1974.
- Cody, M.J., M.L. McLaughlin, Accounts on trial: oral arguments in traffic court. In: C. Antaki, *Analysing Everyday Explanation; a Casebook of Methods*. London etc.: Sage 1988, 113-126.
- Daems, F., et al., *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs: wat vindt "men" ervan? De kwaliteit van het moedertaalonderwijs, Interimrapport 1*. Antwerpen: UIA, Departement Didactiek en Kritiek 1990.
- Drop, W., J.H.L. de Vries, *Taalbeheersing; Handboek voor taalhantering*. Groningen: Tjeenk Willink/Wolters-Noordhoff 1974.
- Feteris, E., N. Lewis, *Over en weer; bovenbouw havo basisboek*. Amsterdam: Meulenhoff 1982.
- Feteris, E., N. Lewis, *Over en weer; antwoorden 4 havo*. Amsterdam: Meulenhoff 1982.
- Geel, R., *Niemand is meester geboren; Geschiedenis van het Nederlandse schrijfvaardigheidsonderwijs in de 19de en 20ste eeuw*. Muiderberg: Coutinho 1989.

- Geerts, G., H. Heestermans, *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie 1984.
- Glopper, K. de, E. van Schooten, *De inhoud van de examens Nederlands voor Havo en Vwo*. Amsterdam: SCO 1990 (SCO Rapport 243).
- Goodlad, J.I. and Associates, *Curriculum Inquiry; The Study of Curriculum Practice*. New York etc.: McGraw-Hill Book Company 1979.
- Griffioen, J., *Zeggenschap; Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Tjeenk Willink Wolters-Noordhoff 1975.
- Guba, E.G., *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: Center for the Study of Evaluation 1978 (CSE Monograph Series in Evaluation 8).
- Guba, E.G. (ed.), *The Paradigm Dialog*. Newbury Park etc: Sage 1990.
- Guba, E., Y. Lincoln, *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass 1981.
- Guba, E.G., Y.S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*. London etc: Sage 1989.
- Hoogeveen, M., J. Sturm, Een onderzoek naar de invoering van een leergang stellen; een case-studie in drie overdrachtssituaties. In: Bergen, Th.C.M., F.K. Kieviet, *Professionalisering van onderwijsgeven*. Nijmegen: ITS 1990, 131-144 (Onderwijs Research Dagen 1990).
- Janssen, T., *Kenmerken van schoolse en naschoolse schrijftaken: een analyse van schoolboekopdrachten, examenopdrachten en naschoolse schrijftaken*. Amsterdam: SCO 1987 (SCO-rapport 137).
- Klinkenberg, S., J. de Vroomen (red.), *Tussen Apollo en Hermes; Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede: SLO 1988.
- Leest, J., *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1932.
- Leest, J., Over het onderwijs in schriftelijk taalgebruik. *Paedagogische Studiën*, 16 (1935), 262-280.
- Linker, G. (red.), *Docentengids voor het secundair onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus 1989.
- Pais, A., *Er wort steeds meer fout gescreven; Verkennende nota over het moedertaalonderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1981.
- Rymenans, R., G. Leroy, Functionele taalvaardigheid van jonge afgestudeerden. *Spiegel*, 8 (1990), nr 1, 45-58.
- SLO, *Vakleerplan Nederlands MDGO*. Enschede: SLO 1982.
- Sturm, J., De gulden middenweg: moedertaalonderwijs rond 1930. In: Klinkenberg, S., J. de Vroomen, *Tussen Apollo en Hermes; hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs*. Enschede: SLO 1988, 40-68.
- Sturm, J., Over leerplanontwikkeling, onderzoek en de ontwikkeling van een gemeenschap van begrijpende gebruikers. In: Leeuw, B. van der, H. Bonset, *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs; Een vergelijking van zeven case-studies*. Enschede: SLO 1990, 143-206.

- Turnbull, A., *English Composition*. London: Chambers 1935.
- Vos, H.J. de, *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden; Een historisch-kritisch Overzicht van de Methoden bij de Studie van de Moedertaal in het Middelbaar Onderwijs sedert het begin van de 19e eeuw.(twee delen)*. Turnhout: Van Mierlo-Proost 1939 (diss.).
- Walker, R., Three good reasons for not doing case studies in curriculum research. *Journal of Curriculum Studies*, 5 (1983), nr.2, 155-165.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage: Staatsuitgeverij 1986 (Rapporten aan de Regering 27).
- Wooldrik, J., J. Sturm, *Schrijfvaardigheid in de MDGO; Een bewerking in opdracht van de VALO-Moedertaal van T. Aerts, H. Geerlings, M. van Goch, Schrijfvaardigheidsonderwijs tussen denken en doen*. Nijmegen: KUN 1987. Nijmegen/Enschede: Vakgroep Nederlands KUN/VALO-M 1991.
- Zanger, J. de, *Praktijkboek Gericht Schrijven vwo/havo; deel 1*. Enschede: SLO 1981.
- (manuscript aanvraagd 29 augustus 1991)

2.7 Verbanden en verbindingswoorden

In alles wat je zegt of schrijft, zit verband (als het goed is). Datzelfde geldt voor alles wat je hoort of leest. Als dat niet zo is,

- ben je zelf niet duidelijk voor anderen (bij spreken en schrijven);
- kun je zelf iets niet snel en goed begrijpen (bij luisteren en lezen).

Je moet weten welk verband een verbindingswoord aangeeft.
Je moet verbindingswoorden op de goede manier kunnen gebruiken.
Je moet verbanden zonder verbindingswoorden kunnen herkennen.

2.7.1 Verbanden met verbindingswoorden

Met behulp van verbindingswoorden (of -woordgroepen) kun je het verband aangeven

- 1 binnen zinnen
- 2 tussen zinnen
- 3 tussen alinea's.

Voorbeelden

- 1 Hij is nog egoïstischer *dan* zijn broer.
- 2 De elektriciteit viel gisteren uit; *als gevolg daarvan* konden we niet meer naar de TV kijken.
- 3 In vrijwel alle landen is kinderarbeid bij de wet verboden. *Toch* zijn er in de wereld bijna 55 miljoen kinderen dagelijks aan het werk. De meeste werkende kinderen, ruim 53 miljoen, zijn te vinden in de ontwikkelingslanden.
Maar ook in de westerse, geïndustrialiseerde landen komt het verschijnsel van de kinderarbeid nog voor. In Italië bijv. zijn meer dan 100.000 werkende kinderen en ook in Nederland is kinderarbeid geen uitzondering.

Er zijn verschillende soorten verbanden.

In het schema op de volgende bladzij vind je tien van deze soorten, met bijbehorende voorbeelden van verbindingswoorden en zinnen.

Verbanden met betrekking tot:	Voorbeelden van verbindingswoorden	Voorbeeldzinnen
1 Tijd	toen, terwijl, voordat, nadat, zodra, wanneer, daarna, intussen, nauwelijks ... of ..., tegelijkertijd ... en ...	<i>Nauwelijks</i> was de burgemeester met zijn toespraak begonnen, <i>of</i> een groep demonstranten klom met spandoeken het podium op.
2 Opsomming	en, ook, verder, bovendien, daarnaast, ten eerste ... ten tweede, een andere ..., niet alleen ... maar ook ...	Je kunt een vreemde taal leren door een talenpracticum te volgen. <i>Een andere</i> mogelijkheid is in het land te gaan wonen waar de taal gesproken wordt.
3 Vergelijking	net als, zoals, zo ... als, evenals, hetzelfde/dezelfde als, in vergelijking met/vergeleken met, ... dan, soortgelijk(e)	<i>In vergelijking</i> met de prijzen van bijv. levensmiddelen zijn de prijzen van boeken in de afgelopen jaren betrekkelijk weinig gestegen.
4 Tegenstelling	maar, echter, daarentegen, hoewel (ofschoon), toch, integendeel, niettemin, in plaats van, in tegenstelling tot, daar staat tegenover	Het antisemitisme is in Nederland nog niet verdwenen; <i>integendeel</i> , af en toe steekt het heftiger dan ooit de kop op.
5 Oorzaak-gevolg	door, daardoor, waardoor, doordat, zodat, te danken aan, te wijten aan, als gevolg (waar)van	Het personeel van de fabriek is ontevreden; dat is <i>te wijten aan</i> de lage lonen.
6 Reden (verklaring)	want, omdat, aangezien, vanwege, wegens, namelijk, immers	We hebben overal luxaflex voor de ramen, <i>want</i> we houden niet van gordijnen.
7 Doel-middel	om te, door (te), daarmee, waarmee, opdat, daartoe, door middel van, met behulp van, met de bedoeling, erop gericht	De politie voert een uitgebreide advertentiecampagne <i>met de bedoeling</i> personeel te werven.
8 Voorwaarde ¹	als, indien, wanneer, tenzij, (= behalve wanneer), mits (= op voorwaarde dat), stel dat, in geval van, voor (in) het geval dat, aangenomen dat	De redactie wil nog één schoolkrant uitbrengen, <i>op voorwaarde</i> dat er voldoende kopij binnenkomt.
9 Voorbeeld/Bewijs	zo, bijvoorbeeld, een voorbeeld (hier)van, dat is het geval (bij), dat komt voor (bij), ter illustratie, dat blijkt uit	Mensen die zich ziek voelen, beginnen meestal zelf aan hun ziekte te sleutelen. <i>Zo</i> neemt iemand met hoofdpijn al gauw een aspirientje, of dat nou goed is of niet.
10 Samenvatting/ Conclusie	kortom, alles bij elkaar (genomen), samengevat, dus, daarom, vandaar dat, dan ook, op grond van het voorgaande/ bovenstaande, hieruit volgt	De tuinman heeft vandaag het gras gemaaid, bladeren geharkt en de struiken gesnoeid. <i>Kortom</i> : hij heeft in één dag veel gedaan.

¹ 'Voorwaarde' is een nogal abstract begrip. Daarom geven we hier een eenvoudig voorbeeld:
Als ik genoeg geld heb, koop ik een nieuwe fiets.

De voorwaarde (*genoeg geld hebben*) moet vervuld zijn om het andere (*een nieuwe fiets kopen*) mogelijk te maken. Het woord *als* is het verbindingswoord dat de voorwaarde aangeeft.

Oefening 26

Zeg van de cursief gedrukte verbindingswoorden en -woordgroepen welk verband ze aangeven: opsomming, vergelijking, tegenstelling, reden, voorwaarde, voorbeeld/bewijs, samenvatting/conclusie.

1 Al eeuwenlang heeft Oost-Europa met een drankprobleem te kampen, dat vermoedelijk samenhangt met het klimaat, het temperament *en* de gewoonten van de mensen. 2 In de laatste tijd *echter* is het alcoholprobleem veel ernstiger geworden, vooral onder de jeugd. 3 *Zo* liggen in Joegoslavië en Polen veel schoolpleinen bezaaid met lege miniflesjes wodka en brandewijn, die door de leerlingen van middelbare scholen zijn weggesmeten. 4 Een rechter in Polen heeft uitgerekend dat omstreeks het jaar 2000 het hele Poolse volk zich heeft dood gedronken, *als* de alcoholconsumptie in Warschau beperkt *en verder* het drinken in winkels en op openbare plaatsen verboden. 5 *Vandaar* dat de Oosteuropese regeringen krasse maatregelen hebben genomen. 6 De Poolse regering heeft *bijvoorbeeld* de alcoholverkoop in Warschau beperkt *en verder* het drinken in winkels en op openbare plaatsen verboden. 7 Tot nu toe hebben de maatregelen tegen alcoholgebruik in Oost-Europa weinig of niets uitgehaald; het alcoholgebruik is hoogstens iets minder openbaar geworden. 8 *Hieruit* volgt dat ook in communistische landen eeuwenoude gewoonten moeilijk uit te roeien zijn.



Oefening 27

Zeg van de cursief gedrukte verbindingswoorden en -woordgroepen welk verband ze aangeven: tijd, tegenstelling, oorzaak-gevolg, doel-middel, voorwaarde, voorbeeld/bewijs, samenvatting/conclusie.

1 Egyptenaren houden erg veel van kinderen, *maar* voor meisjes maken ze een uitzondering. 2 Neem *bijvoorbeeld* de toestand op het Egyptische platteland. 3 De meisjes moeten daar, *in tegenstelling* tot de jongens die alles mogen, zich van jongs af aan voorbereiden op hun latere lot: werken en hun mond dicht houden. 4 *Zo* moeten meisjes van 8, 9 jaar in de brandende zon op het veld werken, loodzware waterkruiken op het hoofd dragen, zakken meel sjouwen e.d. 5 *Kortom*: vanaf hun vroege kindertijd moeten ze hard aanpakken voor de instandhouding van het gezin. *Intussen* spelen de jongens buiten, zitten op school, of volgen een praktijkopleiding. 6 Egyptische ouders gebruiken hun vaak moeizaam verdiende spaarcenten *om* hun zonen *te* laten studeren. 7 *Als* dat nodig blijkt, sturen ze hun dochters uit werken *met de bedoeling* de studie van de jongens mogelijk te maken. 8 Deze in westerse ogen minderwaardige positie hebben de meisjes *te 'danken'* aan de manier waarop mannen eeuwenlang de islamitische heilige schrift, de Koran, hebben uitgelegd.



Oefening 28

Je kunt bij deze oefening alleen of in groepjes werken.

• Neem het schema op blz. 30 voor je. Kies bij elk van de 10 soorten verbanden één verbindingswoord of -woordgroep. Maak daarmee een zin of een stukje tekst. Onderstreep het verbindingswoord of de -woordgroep.

• Laat een andere leerling/groep leerlingen zeggen welk verband de onderstreepte verbindingswoorden of -woordgroepen aangeven.

2.7.2

Verbanden zonder verbindingswoorden

Een verband hoeft niet altijd aangegeven te worden door een verbindingswoord; dat kan best ontbreken. Je moet het verband dan afleiden uit de inhoud van de zin of het stuk tekst.

Voorbeelden

1 Mijn vader is weer begonnen met roken.

Allemaal zenuwen. (oorzaak-gevolg, of reden (verklaring))

2 Onze lerares Engels heeft pas een auto-ongeluk gehad, daarna is haar moeder overleden en nu heeft ze de ziekte van Pfeiffer. Het zit haar allemaal niet mee. (samenvatting/conclusie)

Oefening 29

Zeg bij elk van de volgende zinnen met wat voor soort verband je te maken hebt: tegenstelling, oorzaak-gevolg, reden (verklaring), voorbeeld-bewijs, samenvatting/conclusie.

- 1 De laatste wilde wolf in ons land werd in 1845 doodgeschoten. We hoeven nooit meer bang voor wolven te zijn.
- 2 De grote kruideniers worden steeds groter; de kleine gaan kapot.
- 3 Ik kom wel met de bus naar school. 't Is mij te koud om te fietsen.
- 4 Honden mogen hun behoeften op de openbare weg doen. Mensen niet.
- 5 De PTT maakt steeds meer reclame voor zichzelf. Nu brengen ze weer een folder uit over bijzondere telefoonaansluitingen in huis.
- 6 Vanmorgen vergeten de kattenbak te verschonen. Meteen raak: vloerdeed verpest.

Antwoorden bij Over en weer havo 17

Voorwerk 1

2.7.1. Verbanden met verbindingswoorden

Oefening 26

- 1 *er*: opsomming
- 2 *echter*: tegenstelling
- 3 *zo*: voorbeeld
- 4 *als*: voorwaarde; *hetzelfde ... als*: vergelijking
- 5 *vandaar dat*: samenvatting/conclusie
- 6 *bijvoorbeeld*: voorbeeld; en verder: opsomming
- 8 *hieruit volgt*: samenvatting/conclusie

Oefening 27

- 1 *maar*: tegenstelling
- 2 *bijvoorbeeld*: voorbeeld
- 3 *in tegenstelling tot*: tegenstelling
- 4 *zo*: voorbeeld
- 5 *kortom*: samenvatting/conclusie; *intussen*: tijd
- 6 *om te*: doel-middel
- 7 *als*: voorwaarde; *met de bedoeling*: doel-middel
- 8 *te danken aan*: oorzaken-gevolg

2.7.2. Verbanden zonder verbindingswoorden

Oefening 29

- 1 samenvatting/conclusie
- 2 tegenstelling
- 3 reden (verklaring)
- 4 tegenstelling
- 5 voorbeeld
- 6 oorzaak-gevolg