

Redactioneel

Vernieuwingen: Hoe krijg je ze ingevoerd?

When one compares the revolutions that have occurred in this century in technology, transport, medicine, warfare, politics, the status of women and patterns of employment, schools appear strangely static. What they try to do has changed little, and social forces and philosophic speculation have been more responsible than educational research for those changes that have occurred. (White 1992, 153)

'Critici duiden de overgang van de losse alfabetiseringsprojecten naar de Rijksregeling B[asis]E[ducatie] in 1987 dan ook wel aan als de "verschoolsing" van de alfabetisering', merkt Kees Hammink tamelijk terughoudend maar met kennelijke instemming op in zijn bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel*. Terughoudend, want hij verwijst met deze uitspraak immers naar een ernstig probleem dat, zoals in de afgelopen tijd weer eens duidelijk gebleken is, ook op andere terreinen van het onderwijs de gemoederen hevig in beweging kan brengen: het steeds meer 'regelend' optreden van de overheid inzake (inhouden van het) onderwijs. In het geval van de Basis Educatie: wat min of meer als 'particulier initiatief' met veel idealisme en inzet in allerlei richtingen ontwikkeld was, de Open School bijvoorbeeld, wilde de overheid 'geregeld' hebben, met onder andere opleidingen, 'bevoegdheden' en 'eindtermen', al was het alleen maar om de 'kwaliteit' van het gegeven onderwijs te bevorderen en 'wildgroei' te snoeien.

Die 'regelzucht' is overigens niet alleen iets Nederlands. In de Anglo-Saksische wereld is die minstens even sterk terug te vinden; en het verzet ertegen evenzeer.

In het tweede nummer van *Journal of Curriculum Studies* van dit jaar geven Stephen Ball en Richard Bowe een uiterst boeiende analyse van dit probleem in de Engelse situatie. Ze doen dat aan de hand van hun onderzoek naar de Education Reform Act (ERA) die in 1988 in Engeland en Wales van kracht werd. Met die wet werd een verplicht nationaal leerplan geïntroduceerd met drie kernvakken - wiskunde, 'science' en Engels - en zeven basisvakken: techniek, geschiedenis, aardrijkskunde, één moderne vreemde taal, 'art', muziek en gymnastiek. De regering had welbewust besloten om bij de formulering en verdere uitwerking van de wet het 'veld' - de docenten, de plaatselijke onderwijsautoriteiten (LEAs), maar ook de rest van de onderwijslobby in het algemeen - erbuiten te laten. Zo werd de inhoud van elk vak door een aparte werkgroep van buitenstaanders, ingesteld door en uitsluitend verantwoordelijk aan de Minister van Onderwijs, in een document vastgelegd. Dat gebeurde in de vorm van een beschrijving van enerzijds de vereiste kennis, vaardigheden en inzichten en anderzijds van eindtermen (attainment targets) op vier verschillende tijdstippen in de leerplichttijd (5-16). Daarnaast werd een aantal vakoverschrijdende thema's vastgelegd: Economie en bedrijfsleven; Beroepenoriëntatie; Gezondheidsonderwijs; Burgerschapsonderwijs en Milieuonderwijs.

Bij elk van de vier sets eindtermen zullen toetsen (SAT's: Standard Attainment Tasks) ontwikkeld worden. Het is de bedoeling dat de resultaten die de leerlingen daarop behalen een aanvullend oordeel opleveren op de schoolbeoordelingen van de leerlingen. Tenslotte benoemde de regering een Raad voor het Nationale Curriculum (NCC: National Curriculum Council) die de implementatie van eindtermen en toetsen moet begeleiden.

Juist in al haar beknoptheid: zo'n beschrijving geeft een tamelijk onproblematisch beeld van hoe de overheid zo'n vernieuwing en de daarbij behorende leerplanontwikkeling en implementatie denkt te kunnen 'regelen': 'a view the government is keen to encourage'. (Ball/Bowe 1992, 98) Ball/Bowe vatten dat beeld als volgt samen: '[T]he National Curriculum policy reflects an unequivocal government position that will filter down through the quasi-state bodies (the NCC and the subject working parties) and into the schools. (The LEAs remaining in a marginal position but essentially seen to be supporting schools in their endeavours, helping schools to get change right'. (ib.)

Dat beeld zal positief beoordeeld worden door wie gelooft in centraal gestuurde onderwijsontwikkeling, maar het zal afschuw oproepen bij wie daarin het zoveelste voorbeeld van de toenemende staatsinvloed op het onderwijs en van de ontprofessionalisering van docenten herkent. Beide 'interpretaties' zijn volgens Ball & Bowe naïef. 'The point is, of course, that the state must rely on teachers to 'deliver' the curriculum. Consequently, to sustain a singular, national curriculum requires either teacher acceptance and understanding, 'lock, stock and barrel', of the National Curriculum or a system for effectively policing teachers into acceptance. A question of either 'winning the hearts and minds' of the educational lobby ('the commitment of individual teachers will be crucial in "making it happen"'), or creating the means whereby the state has the capacity to control and discipline the educational lobby's membership. Neither of these possibilities will be easy to achieve'. (ib., 99)

In het kader van hun ERA onderzoek hebben Ball en Bowe kennelijk volgens het beproefde model van Beachside Comprehensive (Ball 1981) op vier heel verschillende scholen een case study opgezet.

- Flightpath School: een 'comprehensive community' school, voornamelijk bezocht door blanke arbeidersleerlingen.
- Parkside School: ook een 'comprehensive' school, maar met veel verschillende etnische minderheden, vooral Aziaten.
- Overbury en Pankhurst (de laatste een meisjesschool) die voornamelijk leerlingen uit de middenklasse hebben.

Flightpath en Parkside School vallen onder een LEA die door Labour 'gecontroleerd' wordt; Overbury en Pankhurst onder een LEA die door de Liberaal Democraten 'gecontroleerd' wordt.

In een eerste stap wilden Ball en Bowe enerzijds nagaan hoe de vaksecties op die scholen aan de slag gingen met de (beleids)documenten die bij de invoering van het Nationaal Leerplan gebruikt worden, en anderzijds hoe ze reageerden op de belemmeringen en mogelijkheden die de veranderende context met zich meebrengt. Een

paar van hun (voorlopige) bevindingen zijn de moeite van het vermelden waard, al was het alleen maar omdat auteurs en lezers van *Spiegel* niet zelden betrokken zijn bij onderwijsvernieuwingen op basis van leerplandocumenten.

1. Hoe docenten omgaan met de genoemde vakoverschrijdende thema's hangt er in bepaalde mate van af welk document ze als 'basistekst' gebruiken: de documenten van de werkgroepen of de toelichtende teksten daarop van de NCC die meer interpretatievrijheid ten opzichte van de werkgroepdocumenten suggereren. Als er op een school al sprake was van 'vakdoorbreking' dan wordt die ontwikkeling door de introductie van de documenten in ieder geval verstoord.
2. De interpretaties van de documenten zijn gedeeltelijk afhankelijk van de in een sectie aangehangen vakparadigma's en de bestaande vak-subculturen; ze worden verbonden met de bestaande praktijktheorieën.
3. In sommige gevallen plaatsten docenten hun eigen voorkeuren, ervaring en professionele deskundigheid boven en tegenover de structuur, inhoud en voortgang van de vakkennis zoals die in de documenten te vinden is. Het gevolg is dan: veel aanpassing, weinig verandering.
4. Veel docenten zien het Nationaal Leerplan als een extra last in hun toch al zware werk. Op alle vier de scholen eiste de implementatie zijn tol in termen van moreel, betrokkenheid en energie.
5. Het te verwachten toetsregime roept veel weerstand op omdat het haaks staat op ontwikkelingen in de laatste 20 jaar die van 'testen' naar 'evalueren' verliepen. Veel docenten houden er geen rekening mee, dat ze straks toch met 'testen' geconfronteerd zullen worden en ontwikkelen onderwijs waarin die moeilijk in te passen zullen zijn.
6. De kloof tussen wat het Nationaal Leerplan wil en de middelen, in termen van tijd, docenten, materiaal en ruimte waarover de school beschikt, roept veel verontrusting en afkeer op.

Het ERA onderzoek maakt duidelijk dat scholen en secties heel verschillend reageren op de documenten die te maken hebben met de invoering van het Nationaal Leerplan. Ball & Bowe schrijven die verschillen toe aan verschillen in *bekwaamheid, toevallige omstandigheden, betrokkenheid* en *voorgeschiedenis* tussen scholen. Met bekwaamheid verwijzen ze naar zowel de ervaring als de vaardigheden van de verschillende sectieleden. Onder toevallige omstandigheden rekenen ze belemmerende en bevorderende factoren zoals aanwezig personeel (recruterings, ervaring, specialisme), recrutering van leerlingen, gebouw, faciliteiten enz. Betrokkenheid heeft te maken met bestaan van sterk aangehangen en stevig verankerde, vakinhoudelijke of pedagogische paradigma's binnen een sectie of een school. De voorgeschiedenis tenslotte verwijst naar het al dan niet bestaan van een vernieuwingsgeschiedenis op school.

Het ERA onderzoek wijst uit dat een combinatie van weinig bekwaamheid, lage betrokkenheid en geen voorgeschiedenis ertoe leidt dat in hoge mate gesteund wordt op de documenten en op externe sturing en advies, wat soms leidt tot vertwijfeling

of grote onzekerheid en verwarring en een gevoel van bedreigd zijn. Aan de andere kant verschaft een combinatie van grote bekwaamheid, hoge betrokkenheid en een voorgeschiedenis een basis voor gevoelens van autonomie en onafhankelijkheid tegenover de documenten en voor een grotere bereidheid tot het interpreteren van die documenten in het licht van eerdere ervaringen, waardoor de kans op 'verzoening' en 'verandering' waarschijnlijker wordt.

Je zou nog een conclusie kunnen verbinden aan dit onderzoek. Aan de ene kant krijgt de 'regelende overheid' op een aantal scholen de eenheid in 'leerstof' die ze wil, maar de 'kwaliteit' van het onderwijs in termen van professionele autonomie vermindert met alle gevolgen van dien. Op een aantal andere scholen krijgt ze de eenheid niet, maar neemt de professionele autonomie van de docenten toe en daarmee verbetert de 'kwaliteit' van het gegeven onderwijs.

Op een algemener niveau concluderen Ball en Bowe dat je veranderingen op een school het beste kunt proberen te vatten in termen van een gecompliceerd samenspel tussen enerzijds de geschiedenis, de cultuur en de context van de school en anderzijds de intenties en eisen van schrijvers van documenten. Dat samenspel kun je niet reduceren tot 'aanpassing' of 'een stapsgewijze benadering van wat bedoeld wordt'; het gaat veeleer om een proces van 'mutatie'. Docenten spelen daarin als interpretatoren van teksten een belangrijke rol. Enerzijds zien Ball & Bowe interpretaties die ze kwalificeren als pro-actief, kritisch en zelfverzekerd; dat zijn de professionele reacties. Anderzijds zien ze technische reacties: interpretaties die ze kwalificeren als reactief, passief en onvoorwaardelijk. Documenten worden dan eerder opgevat als technische 'how-to-do' richtlijnen dan als professionele documenten.

Niet alleen de overheid zit met een invoeringsprobleem: ook auteurs van *Spiegel* ontkomen vaak niet aan dat fatum: je hebt een goed onderbouwd (vakinhoudelijk) vernieuwingsvoorstel - of voorstelletje of idee of suggestie - voor het (moedertaal)onderwijs. Je brengt dat met vaart en verve over het voetlicht, zodat overduidelijk is dat het - wellicht met enige inspanning - ingevoerd kan worden en succes zal hebben. En dat was dan dat. Je hoort er meestal nooit meer wat van of als het ergens 'geïmplementeerd' wordt, kom je te eniger tijd tot de ontdekking, dat alles heel anders loopt dan je gedacht had. En dan maakt het niet uit of je voorstel nu gebaseerd was op gezond verstand, op afgesproken beleid, op diep doordachte theoretische speculatie of op empirisch onderzoek.

Dat het anders kan, laat Phelps zien in de decemberaflevering 1991 van *College English* (Phelps 1991). Ook zij kent de weerstand van docenten tegen theorie in het algemeen en tegen theorieën over 'goed' schrijfonderwijs in het bijzonder: weerspannige docenten wensen geen gebruik te maken van uitkomsten van (onderwijs)onderzoek en van daarmee onderbouwde of verstevigde theorieën over hoe je 'goed' onderwijs geeft. Phelps noemt "de voortdurende vijandigheid of onverschilligheid van docenten ten opzichte van theorieën over stelvaardigheid." Ze interpreteert die weerstand echter als stilzwijgende en terechte kritiek op het utopisch geloof - vaak gekoesterd door onderzoekers -, dat je op basis van formele kennis menselijk gedrag

ondubbelzinnig kunt sturen. "Als je volgens mijn, op empirisch onderzoek gebaseerde theorie dit doet, dan zal er dat gebeuren. Dan zal die en die gewenste verandering, bijvoorbeeld in de schrijfvaardigheid van je leerlingen optreden: kijk maar naar de resultaten van mijn onderzoek!"

Met die onuitgesproken kritiek - die Phelps kwalificeert als "overtuigend ondersteund door ironische blikken, stilte, subversieve humor, scepticisme en verontwaardiging" - geven docenten aan dat ze hun werk in de klas niet wensen op te vatten als een vorm van toegepaste wetenschap, als een vorm van sociale technologie. En daarmee ligt de 'schuld' voor het niet doordringen van resultaten van onderzoek in het onderwijs niet meer bij docenten, maar bij onderzoekers.

Natuurlijk probeert Phelps in haar artikel een (aanzet tot een) oplossing te formuleren voor het probleem dat ze signaleert. Die gaat in de richting van het ontwikkelen van een reflectieve gemeenschap van begrijpende gebruikers van resultaten van onderwijsonderzoek; een gemeenschap die niet alleen bestaat uit docenten en leerlingen, maar tenminste ook uit onderzoekers. Phelps beschrijft haar eigen werksituatie die onmiskenbaar te karakteriseren is als zo'n gemeenschap¹.

Phelps coördineert een groep van ongeveer 150 mensen die op de Universiteit van Syracuse betrokken zijn bij de verzorging van schrijfcursussen voor studenten van allerlei studierichtingen. Als uitgangspunt bij de realisering van die cursussen geldt, dat 'goed' onderwijs gedragen wordt door een "gemeenschap met gedeelde praktijken"; zo'n gemeenschap ontstaat als de betrokkenen frequent met elkaar praten en aan elkaar schrijven over het uit te voeren en uitgevoerde curriculum.

De 'schrijfgroep' in Syracuse is zeer heterogeen van samenstelling: senior onderzoekers en allerlei universitaire onderwijsmedewerkers met verschillende aanstellingen maken er deel van uit, maar ook ouderejaars studentenassistenten uit verschillende studierichtingen. Bij de start van de schrijfgroep liepen de opvattingen over ('goed') schrijfonderwijs ook sterk uiteen: van opvattingen gebaseerd op specifiek theoretisch kennis (bijvoorbeeld gekoesterd door onderzoekers) tot opvattingen uitsluitend gebaseerd op impliciete kennis van vanzelfsprekende tradities in schrijfonderwijs, zoals die in de eigen schooltijd als leerling golden. Dat was natuurlijk onder andere het geval bij ouderejaars studenten. Om een intensieve interactie over schrijfonderwijs tussen de deelnemers aan de groep te bevorderen werd en wordt van alles georganiseerd: wekelijkse gesprekken van docenten in kleine groepjes, gezamenlijk lesgeven, mentoraat, allerlei vormen van onderlinge bijscholing en stuur- en werkgroepen rond het curriculum in gebruik. En: er wordt héél véél over schrijfonderwijs aan elkaar geschreven, o.a. in een 'huisijdschrift'. Het werk van de groep zou je kunnen aanduiden als: curriculumontwikkeling als een vorm van gezamenlijke kennisproductie. Niet alleen de onderzoeker 'produceert' kennis, iedereen die bij de schrijfgroep betrokken is, doet dat en samen bepalen ze wat daarvan bruikbaar is om 'goed' schrijfonderwijs te realiseren.

In een boeiende analyse laat Phelps nu zien hoe die verschillende 'kennisbestanden' binnen de groep kunnen functioneren en elkaar kunnen bevruchten. Ze onderscheidt daarbij vier categorieën van die 'kennisbestanden'.

1. Procedurele kennis stammend uit de vanzelfsprekende onderwijs tradities (de "lore") die 'gelden' in het onmiddellijke circuit van iemands dagelijkse onderwijspraktijk: via ongerefecteerde ervaring verwerf je die als 'handelingskennis'.
2. Kritische procedurele kennis gebaseerd op een 'kunde' (een "art") die je via een *reflexieve* praktijk in de plaatselijke gemeenschap als 'handelingskennis' ontwikkelt.
3. Gebonden propositionele kennis die door middel van eigen, gezamenlijk *praktijkonderzoek* in een plaatselijke gemeenschap van begrijpende gebruikers als plaatselijke 'kennis over de eigen praktijk' geproduceerd en gebruikt wordt.
4. Propositionele kennis stammend uit formeel of disciplinair onderzoek die je als theoretische kennis verwerft door deel te nemen aan de wetenschappelijke wereld. (ib., 876)

In Phelps opvatting kunnen vormen van alle vier de 'kennisbestanden' een eigen, specifieke rol vervullen bij de vormgeving van het schrijfonderwijs in de praktijk, maar het is ook duidelijk dat zij vooral aandacht vraagt voor de ontwikkeling en het gebruik van 'gebonden propositionele' kennis, omdat naar haar ervaring daardoor en daarmee onderwijspraktijk en wetenschap geïntegreerd raken; en daar is het haar natuurlijk om begonnen.

Wie de Engelse en Amerikaanse ervaringen combineert, kan voorzichtig een paar vuistregels formuleren die wellicht gelden bij de invoering van vakinhoudelijke vernieuwingen. Een heterogene groep van betrokkenen lijkt de vernieuwing te moeten dragen; de groepsleden moeten ieder vanuit een eigen professionele autonomie mee kunnen werken. Het vernieuwingsvoorstel moet meerdere interpretaties toelaten zonder daardoor zijn eigenheid te verliezen. De invoering moet een cyclische structuur kennen en er moet tijd genoeg zijn om meer dan een cyclus te doorlopen. Het zal duidelijk zijn, dat een voorstel lanceren slechts een eerste stapje is; een groep overtuigen is een tweede stap. Wat daarna komt, daar gaat het om.

Jannemieke van de Gein zet zo'n eerste stapje. Ze behandelt een onderwerp 'dat een scheidslijn trekt door bij benadering geheel Nederland': het grammatica-onderwijs. Volgens haar 'is men er hartstochtelijk vóór of hartgrondig tégen.' Als dat zo is, moet Van de Gein tot de eerste categorie gerekend worden: ze probeert in haar bijdrage 'aannemelijk te maken dat een zekere vorm van grammatica-onderwijs (...) een zeer bescheiden bijdrage kan leveren aan de stelvaardigheid.' En dat het dus de moeite waard is, of wellicht beter: gewenst is, grammatica-onderwijs te geven. Maar dan wel 'vernieuwd'.

Om de houdbaarheid van de hypothese dat er transfer plaats vindt van grammaticale kennis naar stelvaardigheid te toetsen, ontwierp ze een onderzoek en voerde dat uit op zes basisscholen in even zoveel groepen zes. Alle deelnemende leerlingen kregen gedurende 13 weken twee volle uren les, ofwel in zinsontleden, ofwel in stellen, ofwel in zinsbouwonderwijs. Die drie experimentele cursussen componeerde Van de

Gein uit bestaande schoolboeken; bij een van die schoolboeken was ze zelf als auteur betrokken.

Als belangrijkste resultaat uit haar onderzoek rapporteert Van de Gein dat leerlingen door de zinsopbouw cursus 'zinsbesef' verwerven en daarvan gebruik maken als ze schrijftaken uitvoeren. Ze concludeert dat op grond van het feit dat de 'zinsopbouwleerlingen (...) in teksten méér grammaticaal correcte, volledige zinnen (blijken) te produceren en te markeren dan leerlingen' die de twee andere cursussen volgden. Bovendien zijn de zinnen van de eersten gemiddeld ook iets langer en gebruiken ze minder de 'en toen, en toen'-stijl.

In de rest van haar bijdrage geeft Van de Gein een globale beschrijving van de experimentele leergangen en probeert ze ze onderling te vergelijken, waardoor ze enerzijds plausibel kan maken dat de gemeten effecten optreden en anderzijds de lezer kan overtuigen van de kracht van haar voorstel. Tenslotte gaat ze in op de status van draaiboeken die de proefleiders zeer nauwkeurig moesten volgen.

Verwijzend naar ander recent afgesloten onderzoek op het terrein van het grammatica-onderwijs veronderstelt Jannemieke van de Gein 'dat nu niet langer getwist hoeft te worden over het nut van zoiets vaags als "grammatica-onderwijs", maar dat, nu doel, middel en effect welomschreven raken, de inhoud van het grammatica-onderwijs ter discussie gesteld kan worden.' Of Van de Gein daarbij aan een top down- of een bottom up-werkwijze denkt, blijft vooralsnog in het midden.

Kees Hammink illustreert in zijn bijdrage *Alfabetisering van volwassenen* - veelal impliciet - de vele antinomieën die dit werkveld kennelijk karakteriseren, niet in de laatste plaats ten gevolge van overheidsingrijpen. Afhankelijk van het criterium dat gesteld wordt, kan 'globaal tussen de 2,5 en 18% van de volwassen autochtone bevolking niet of niet goed lezen en schrijven. Voor allochtonen wordt vermoed dat dit cijfer hoger ligt. Bij in ons land woonachtige Turken tussen 18 en 40 jaar liggen de cijfers (opnieuw afhankelijk van het criterium dat men stelt) tussen de 35 en 70%.' Bij zulke uiteenlopende cijfers mag Hammink's formulering dat 'analfabetisme (...) een nogal rekbaar begrip' is tenminste eufemistisch genoemd worden en wordt de vraag wiens 'definitie' van analfabetisme geldig is uiterst belangrijk. Hammink laat verschillende mogelijkheden de revue passeren: die van het individu, van de instellingen, van de overheid of de definitie die gebaseerd is op 'de zekere mate van consensus (...) over welke taaltaken men moet beheersen om in het alledaagse verkeer adequaat schriftelijk te kunnen communiceren' zoals die uit onderzoek gebleken is. Alleen al gerekend langs dit continuüm kan een wenselijk onderwijsaanbod uiteenlopen van niets tot het leren invullen van ingewikkelde formulieren en het schrijven van langere brieven. Immers, zoals Hammink opmerkt, 'niet iedereen die slecht kan lezen en schrijven, (ervaart) dat als een dusdanig probleem dat er ook iets aan gedaan moet worden.'

Hammink onderscheidt vier onderling verbonden clusters van oorzaken van ongeletterdheid: een lage sociaal-economische positie, de cultuur waarin men leeft, de kwaliteit van het onderwijs en individuele factoren. De vraag of een alfabetiseringsprogramma kan slagen als er niets aan de oorzaken van ongeletterdheid gedaan

wordt, komt impliciet naar voren als Hammink 'community development projecten in de derde wereld' aan de orde stelt en daarbij opmerkt dat daarmee in ons land weinig of geen ervaring is opgedaan. Want, observeert Hammink, 'Het past ook niet zo in een traditie die ertoe neigt om educatieve problemen los te koppelen van de sociale context waarin ze verschijnen en ze te verwijzen naar specialistische instituten zoals scholen en instellingen voor basiseducatie.'

Tenslotte blijkt ook de vaak wijde kloof tussen de (begin)situatie van de cursisten en de gestelde doelen voor veel spanningen te zorgen: 'Van vitaal belang is dat alfabetiseringsprogramma's direct aansluiten bij de behoeften en wensen van de doelgroep. (...) Enerzijds gaat het om de werkelijkheid en de problemen daarin, zoals ervaren door de cursisten, anderzijds om de sociale werkelijkheid die eisen stelt aan de cursisten. (...) Dikwijls hebben cursisten een beperkt beeld van wat de sociale bruikbaarheid van taalvaardigheden kan zijn.'

Op verwant terrein, tweede-taalverwervingsonderwijs, schetst Hilde Hacquebord in haar bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel* een aantal min of meer paradoxale posities die zij verbindt met gevestigde opvattingen over en bestaande routines in taalverwervingsonderwijs. Vanuit de observatie dat 'in de praktijk (...) Neerlandici veelal belast (worden) met de extra lessen Nederlands als tweede taal voor allochtone leerlingen die taalhulp nodig lijken te hebben', formuleert ze de hoop dat 'deze NT2/NT1-docenten een katalyserende rol kunnen vervullen' bij het vooral praktisch verhelderen van die posities. Dat zou dan moeten leiden tot 'een vernieuwde visie op taalonderwijs en op de rol van taal bij leren', eerst binnen het schoolvak Nederlands, later ook daarbuiten.

Allereerst gaat Hacquebord in op de ervaring dat 'materialen voor gevorderd NT2-onderwijs in de praktijk gebruikt (kunnen) worden in het reguliere curriculum voor het vak Nederlands, misschien wel juist omdat hier functionele taalvaardigheden (lezen, schrijven, studeervaardigheden) centraal staan die op dit moment sterk in de belangstelling staan omdat ze in de basisvorming meer aandacht zullen krijgen.' Gekoppeld aan de ervaring dat 'Nederlands voor een vaak niet onaanzienlijk deel van de leerlingen géén mto is', leidt dat tot de conclusie dat de strikte scheiding tussen mto en NT2 losgelaten zou moeten worden.' Adequate differentiatievormen zijn dan wel noodzakelijk.

Een tweede bron van spanning vormt de ontwikkeling van taalonderwijs tot communicatief taalonderwijs. In moedertaalonderwijs leidt dat er o.a. toe dat er weinig aandacht meer is voor (formeel) grammatica-onderwijs terwijl er tegelijkertijd een vrij groot beroep gedaan wordt op kennis over taal die een NT2-leerder niet bezit. Hacquebord wijst in dit verband op buitenlandse ontwikkelingen waar dit probleem expliciet wordt aangepakt.

Volgens Hacquebord maakt het huidige taalonderwijs onvoldoende gebruik van de omstandigheid dat 'lezen de modaliteit bij uitstek is waarin taal geleerd kan worden.' Die constatering verleidt haar tot de uitspraak dat 'de ontwikkeling van een leesdidactiek waarin het taalleren is opgenomen een uitdaging (vormt) voor allen die voor de taak staan in heterogene klassen de Eindtermen Nederlands te bereiken.' Aan de

hand van een heel concreet voorbeeld laat Hacquebord zien, hoe zo'n leesdidactiek uitwerkt.

Tenslotte beredeneert Hacquebord op goede gronden dat gespecialiseerde NT2-docenten nodig blijven ook al zou het lukken alle vakken op systematische wijze rekening te laten houden met T2-leerlingen.

In literatuurdidactische publikaties van de laatste jaren is een opmerkelijke opmars van het begrip 'literaire competentie' waar te nemen ten koste van het didactische begrip 'leerlinggerichtheid' dat in publikaties uit vooral de zeventiger jaren centraal stond. De belangstelling voor dat nieuwe concept lijkt te groeien tegen de achtergrond van een toenemend bewustzijn van de problemen en zelfs de gevaren die een te sterk op de leerling gerichte benadering in het literatuuronderwijs met zich mee zou brengen. Die problemen en gevaren worden dan benoemd in termen van normloosheid door het ontbreken van algemene leerstofafspraken; in termen van verlies aan aandacht voor de literatuur zelf; in termen van stokkende kennisoverdracht, waardoor de leerlingen geen kader meer krijgen en in termen van statusverlies voor het letterkunde-onderwijs zelf, omdat er geen 'harde' toetsen afgenomen worden. Overigens blijkt ook dat het nieuwe concept niet voor elke gebruiker dezelfde betekenis heeft en valt te vrezen dat het concept voor de alledaagse praktijk weinig houvast geeft. Tijd voor begripsverheldering dus waardoor de bestaande interpretatievrijheid ingedamd kan worden.

In haar bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel* neemt Lily Coenen die uitdaging aan. Zo'n begripsverheldering paste overigens prima binnen het onderzoek waaraan zij deelneemt. Dat onderzoek heeft namelijk als doelstelling 'vast te stellen welke cognitieve strategieën bij verwerking van literaire teksten leiden tot literaire competentie' bij leerlingen in 6 vwo. Coenen volgt bij haar onderzoek grotendeels het door Bonset (1990) ontworpen instrument voor het verhelderen van begrippen ten behoeve van (moedertaal)didactisch onderzoek. En dus heeft ze vijf deskundigen volgens Bonsets interviewleidraad geïnterviewd en de opgetekende uitspraken over literaire competentie nauwkeurig geanalyseerd. Daarnaast heeft ze de recente publikaties geanalyseerd.

Op basis van haar analyses schetst Coenen uiteindelijk het profiel van de literair competente lezer: 'De literair competente lezer is in staat met en over literatuur te communiceren. De inhoud van deze communicatie kan zeer divers van aard zijn, maar dient in elk geval te voldoen aan de eis dat de lezer in staat is samenhang aan te brengen. Het gaat hierbij om het aanbrengen van samenhang binnen de tekst ten behoeve van een optimaal tekstbegrip, het constateren van samenhang en onderscheid tussen verschillende teksten, het relateren van de tekst aan de wereld (de maatschappij en de persoonlijke wereld van de auteur) en het relateren van het persoonlijke waardeoordeel met betrekking tot het gelezene aan dat van anderen. De literair competente lezer heeft een houding ten aanzien van literatuur die gekenmerkt wordt door een bereidheid tot een zekere leesinspanning en tot openstaan voor vreemde perspectieven, c.q. referentiekaders.'

Dit is natuurlijk heel andere koek dan de decennia lang gekoesterde eis van 'enige kennis van en inzicht in'. Dat blijkt ook wel als Coenen 'ten behoeve van de operationalisering van dit profiel in de praktijk van het onderwijs (...) de vaardigheden opsomt die de leerling dient te beheersen om de gewenste taken te kunnen uitvoeren.'

1. De leerling begrijpt (literaire) teksten.
2. De leerling onderscheidt eigenschappen van (literaire) teksten, op grond waarvan (literaire) teksten getypeerd kunnen worden.
3. De leerling brengt kennis omtrent de politieke en socio-culturele context waarbinnen (literaire) teksten geschreven zijn, alsmede biografische kennis met betrekking tot de auteur, in verband met formele en inhoudsaspecten van (literaire) teksten.
4. De leerling formuleert een persoonlijk waardeoordeel over (literaire) teksten en brengt de daarbij gehanteerde argumenten in verband met argumenten van andere individuen en/of groepen.

Als straks het onderwijs erin slaagt leerlingen deze vaardigheden aan te leren, lijkt wie zich zorgen maakte over het huidige letterkunde-onderwijs gerust te kunnen gaan slapen; het komt er wel goed mee. Maar wie vervolgens nadenkt over het invoeringsprobleem blijft wellicht nog lang onrustig woelen.

Bij alle verscheidenheid in thematiek die de verschillende bijdragen in deze aflevering de *Spiegel*lezer(es) te bieden hebben, laat zich - soms alleen voor de nauwgezette luisteraar - ook een 'obstinate bas' horen: de verbazing, c.q. ergernis of gelatenheid die de veelal als stokkend ervaren invoering van vakinhoudelijke vernieuwingen in (moedertaal)onderwijs oproept bij wie zich met de beste bedoelingen daarmee bezighoudt. Wellicht zijn dat soort gevoelens alleen te ontgaan als het perspectief op invoering van vernieuwingen verandert. In de woorden van Ball & Bowe (1992, 113-114): vernieuwingsvoorstellen 'remain both the object and subject of struggles over meaning. [They are] not so much being 'implemented' in schools as being 'recreated', not so much 'reproduced' as 'produced'.' Wie houdt van vrijheid van onderwijs en wie gelooft in de professionele autonomie van docenten zal met zo'n perspectief niet veel moeite hebben.

Namens de Redactie,

Jan Sturm

1. In aansluiting bij anderen gebruikt Phelps het concept 'local practitioner community whose members interact face-to-face'. (ib., 879)

Bibliografie

- Ball, S.J., *Beachside Comprehensive; a Case-study of Secondary Schooling*. Cambridge: University Press 1981
- Ball, S.J., R. Bowe, Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. In: *Journal of Curriculum Studies* 24 (1992), nr. 2, 97-115
- Bonset, H., Een instrument voor het verhelderen van begrippen ten behoeve van (moedertaal)didactisch onderzoek. In: *Spiegel* 8 (1990), nr. 1, 25-41
- Phelps, L.W., Practical Wisdom and the Geography of Knowledge in Composition. In: *College English* 53 (1991), nr. 8, 863-885
- White, R.T., Implications of recent research on learning for curriculum and assessment. In: *Journal of Curriculum Studies* 24 (1992), nr. 2, 153-164

Voortzetting van de grammaticalevening bij het in de eerste bijdrage in nummer 1 van de *Spiegel* van het eerste Nederlandse empirische onderzoek naar het effect van grammatica-onderwijs op formulervevaardigheid. Het ook al met een eerdere keer eerder besproken artikel van Schuur, op overigens dezelfde goede gronden, dat dat beslist niet zo is (zie Van de Gein 1991b en Dijkzen 1990, p. 229-231).

De aanvullende hoeveelheid dergelijke empirische evidence waarop ik in dit artikel baseer, ondanks ik aan het onderzoek dat ik uitvoerde naar de effecten van grammatica-onderwijs op aspecten van zelfvaardigheid van beginnende leerlingen, en het moet gezegd, de geloofwaardigheid van zo'n grootschalig, kwantitatief onderzoek hier en daar wel iets te wensen over. Op geen enkele wijze is bijvoorbeeld te achterhalen wat nu werkelijk de werkzame bestanddelen van de experimentele leergang (i.e.: Zinnse leergang) waren, en wat de leerlingen eruit bracht spontaan een beroep te doen op het rijkdom dat deze cursus hun kennelijk (en geheel volgens verwachting) bijbrecht. De hele overzichts van bedoeld om de hoofdzaakheid van één hypothese te testen: er vindt transfer plaats van grammaticale kennis naar zelfvaardigheid. Dat die hypothese niet verworpen hoefde te worden overtuigt waarschijnlijk alleen degenen die zich al overtuigd waren. Het zij zo.

Voordat ik hierna meer in detail inga op de effecten van de experimentele leergang Zinnse leergang, besmet ik (in paragraaf 2) kort aandacht aan het theoretische fundament en (in paragraaf 3) het opzet, uitvoering en resultaten van mijn onderzoek. In paragraaf 4 geef ik een globale beschrijving van de resultaten.

Dit is natuurlijk heel anders koken dan de decennialang gekoesterde eis van 'enigszins kennis van en inzicht in'. Dit blijkt ook wel als Coenen 'ten behoeve van de operationele uitvoering van de leerplan' het volgende advies geeft: 'Het is de taak van de docent om op een manier die de leerling doet te begrijpen, om de volgende taken te kunnen uitvoeren.'

1. De leerling begrijpt (literaire) teksten.
2. De leerling onderscheidt eigenschappen van (literaire) teksten en maakt daarvan (literaire) teksten getypeerd kunnen worden.
3. De leerling kan een tekst analyseren op zijn inhoud en op zijn vorm en kan de inhoud van (literaire) teksten geschieden en de vorm van (literaire) teksten analyseren.
4. De leerling formuleert een mening over de inhoud van (literaire) teksten en kan deze mening verdedigen.

Alleen al het feit dat de leerplancommissie deze taken heeft opgesteld, geeft al een beeld van de manier waarop de leerplancommissie de taak heeft opgevat. Het is duidelijk dat de leerplancommissie de taak heeft opgevat als een taak die de leerling moet leren te doen. Het is duidelijk dat de leerplancommissie de taak heeft opgevat als een taak die de leerling moet leren te doen.

Bij alle verscheidenheid in thematiek die de verschillende bijdragen in deze aflevering de *Spiegelreflex* te bieden hebben, ligt zich - omgerekend voor de naargeestte lezende - ook een 'chainette' aan: de verbazing, v.g. argens of gelatenheid die de veelal als wetkend ervaren invoering van vakinhoudelijke vernieuwingen in (moderatu)onderwijs oproept bij wie zich met de beste bedoelingen daarmee bezighoudt. Wellicht zijn het soort gevoelens alleen te ontgaan als het perspectief op invoering van vernieuwingen verandert. In de woorden van Hall & Rowe (1992, 113-114): vernieuwingsaanstellen 'remain both the object and subject of struggles over meaning. [They are] not so much being 'implemented' in schools as being 'recreated', not so much 'reproduced' as 'produced'.' Wie houdt van vrijheid van onderwijs en wie gelooft in de professionele autonomie van docenten zal met zo'n perspectief niet veel moeite hebben.

Namens de Redactie,

Jan Sijm