

De processie van Echternach en de kerndoelen voor het basisonderwijs

1. Inleiding

Vanaf 1989 hebben de eindtermen/kerndoelen¹ voor het basisonderwijs regelmatig in de belangstelling gestaan. De eerste tijd was er vanuit verschillende geledingen in het onderwijs weerstand tegen het feit dat er dergelijke doelen 'van bovenaf' werden opgelegd, los van de vraag hoe ze eruit zagen. Later verplaatste de discussie zich naar de zaak zelf: de kerndoelen. In de winter van 1997 was er opnieuw een discussie, die dit keer de kranten, de radio en de tv haalde, over de zin of onzin van de kerndoelen. Zelfs Van Kooten en De Bie wijdden er aandacht aan.

Er zijn in de periode vanaf 1989 drie regelmatig terugkerende punten van discussie. Het eerste is: de doelen omschrijven kennis en vaardigheden, maar attituden zijn toch ook van belang? Het tweede: moeten kerndoelen globaal geformuleerd worden (om scholen veel eigen interpretatieruimte te geven) of zeer gedetailleerd (waardoor ze houvast krijgen)? Het derde: de kerndoelen moeten een minimumaanbod omschrijven, maar zijn het er eigenlijk niet te veel, zodat het aanbod op de basisschool overladen blijft? Dit laatste onderwerp beheerste de laatste discussie.

Deze vragen hebben in de korte geschiedenis van eindtermen/kerndoelen tot een aantal herzieningen geleid. Het zou te ver voeren die hier allemaal te bespreken. We verwijzen belangstellenden daarvoor naar Letschert & Greven (1996).

In deze bijdrage belichten we voornamelijk de kerndoelen in algemene zin. De geschiedenis van de kerndoelen is voor het grootste deel geschiedenis van onderwijsbeleid, van politiek, en veel minder een inhoudelijke ontwikkelingsgang. We willen de kerndoelen voor Nederlandse taal daarom alleen in de laatste paragraaf apart bekijken.

We geven eerst de meest recente gebeurtenissen, uit 1996 en 1997, weer. Daarna bespreken we kort de functie van kerndoelen. Vervolgens bespreken we de discussiepunten vanuit het perspectief van de laatste opdracht tot herziening. We schetsen de stand van zaken en maken voor onszelf de balans op. Tot slot bespreken we kort de kerndoelen voor Nederlandse taal.

2. Herziening kerndoelen 1996 - 1997

Op 14 november 1996 bood de voorzitter van de Bestuursraad van het Instituut voor Leerplanontwikkeling SLO aan staatssecretaris Netelenbos van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen, vernieuwde kerndoelen basisonderwijs en basisvorming aan (Letschert & Greven, 1996). Die vernieuwde doelen zijn op verzoek van de

staatssecretaris ontwikkeld. In 1995 werden de doelen voor de basisvorming aanbesteed, aan het begin van 1996 die voor het basisonderwijs. Ze kwamen tot stand volgens bij SLO gebruikelijke procedures met veel bijeenkomsten waarop belanghebbenden inspraak konden geven.

Voor het basisonderwijs was de opdracht vrij beperkt, en had deze vooral betrekking op overladenheid en structurering. De staatssecretaris sprak op 14 november haar tevredenheid uit over het verrichte werk. Verder gaf ze te kennen een vervolgoopdracht te overwegen, namelijk het ontwikkelen van tussendoelen bij deze kerndoelen.

Het advies *Doelbewust leren* van de commissie Van Eijndhoven (1994) was de aanleiding tot de opdracht voor deze herziening. De aanwijzingen aan SLO hielden in:

- Nederlandse taal en rekenen/wiskunde konden nagenoeg ongewijzigd blijven;
- in de andere gebieden moest mogelijke overladenheid worden teruggebracht, en de doelen moesten veel concreter worden.

Als dat gereed was zou SLO die herziene doelen alleen maar hoeven voor te leggen aan vakdeskundigen die ze inhoudelijk zouden beoordelen. De legitimering zou gedaan worden door de overheid. Het was niet duidelijk of dat door middel van veldconsultaties van het Procesmanagement Primair Onderwijs (PMPO) zou gebeuren, of in de gewone overlegorganen van de overheid. Uiteindelijk besloot de opdrachtgever dat het die laatste weg zou worden: een inspraakprocedure via het formele onderwijsoverleg dat de staatssecretaris maandelijks voert met de onderwijsorganisaties. Ook zijn enkele beroepsverenigingen daarbij gehoord.

In het onderwijsoverleg van december 1996 spraken alle delegaties zich redelijk positief uit over het geheel. Men vond alleen dat de kerndoelen nog te weinig tegemoet kwamen aan het probleem van overladenheid in het basisonderwijs. Een enkele delegatie deelde mee met deze kerndoelen te kunnen instemmen, maar liet al vast weten niets te voelen voor het plan van de staatssecretaris om tussendoelen te laten ontwikkelen en formeel vast te stellen.

Ook de Onderwijsraad adviseerde over de nieuwe kerndoelen. Over de kerndoelen basisonderwijs was dat advies negatief: het zijn er te veel, ze zijn te vaag en er worden te weinig keuzen gemaakt. De Raad richtte zich bij zijn advies niet zo zeer op de kerndoelen zelf, maar vooral op kerndoelen als kwaliteitsinstrument en op de opdracht die SLO kreeg. Met andere woorden: de Raad oordeelde niet over *deze* kerndoelen, maar over kerndoelen als *middel* om de kwaliteit van het onderwijs te bewaken. De kritiek van de Raad kwam overeen met adviezen die hij al eerder, in 1991, had uitgebracht.

Een gevolg van dit advies was, dat kerndoelen basisonderwijs zich opeens in een geweldige belangstelling van de media mochten verheugen. Enkele details:

- Columnisten smullen van jargon in de kerndoelen. De voorbeelden van 'belachelijke kerndoelen' zijn steeds dezelfde twee of drie vakoverstijgende doelen, die, uit hun verband geciteerd, inderdaad voor buitenstaanders wat vreemd kunnen lijken. Over vakinhoudelijke doelen hoor je een enkele (zogenaamde) vakdeskundige.

- Landelijke dagbladen besteden op hun voorpagina's aandacht aan de inhoud van het basisonderwijs. Onderwijstijdschriften blijven niet achter. Het valt op, dat de kerndoelen beoordeeld worden op hun operationeel karakter, alsof het lesjes of leermiddelen zijn
- Over de kerndoelen voor de basisvorming wordt bijna niets gezegd
- Het Cito zet zich publiekelijk af tegen de kerndoelen voor basisonderwijs, terwijl dat instituut van de overheid een fors budget heeft gekregen om mee te werken aan de ontwikkeling ervan.

3. De functie van kerndoelen voor het basisonderwijs

In discussies over de eindtermen/kerndoelen zijn de status en de functie van dit sturingsinstrument niet altijd duidelijk.

Kerndoelen voor het basisonderwijs zijn een specificatie van de artikelen 8 en 9 van de Wet op het Basisonderwijs, die de inhoud van het onderwijsaanbod tot onderwerp hebben. Deze doelen behoren daarom tot de zo genoemde eisen van deugdelijkheid die aan een school gesteld worden. Kerndoelen omschrijven het verplichte aanbod van de school. Ze vormen dus eisen aan de leerkrachten, niet aan de leerlingen. Het zijn geen einddoelen van groep 8, en evenmin een middel waarmee leerlingen geselecteerd kunnen worden voor bepaalde schooltypen.

Dit kan vreemd lijken, want de kerndoelen zijn wel geformuleerd als leerlingengedrag. Bijvoorbeeld:

Kerdoel 8 De leerlingen kunnen, in het dagelijks leven en in het onderwijs, in een vlot tempo op doelmatige wijze in een voor anderen leesbaar handschrift schrijven.

De reden dat kerndoelen als eisen aan leerlingen geformuleerd zijn, is dat ze in deze vorm concreet gedrag aanduiden. Men kan zich er praktisch onderwijs bij voorstellen en ze zijn daardoor herkenbaar voor leerkrachten in het basisonderwijs.

4. Te globaal of te gedetailleerd: een geschiedenis van herzieningen

De discussie of er door de overheid wel of geen doelstellingen voor het basisonderwijs mochten worden gesteld, begon eigenlijk al in het begin van de jaren '80, toen de laatste hand aan de Wet op het Basisonderwijs gelegd werd. De Adviesraad voor het Basisonderwijs (de ARBO) gaf in 1982 in *Van breuk naar gave lijn* de toenmalige staatssecretaris van onderwijs, Van Leijenhorst, in overweging vanuit de overheid schooldoelstellingen te formuleren. Zijn antwoord luidde: "Het basisonderwijs is geen eindonderwijs en daar horen dus geen eindtermen bij." De ARBO gaf datzelfde advies nog eens in 1983 en in 1986.

De suggestie om eindtermen te formuleren werd, tot verrassing van velen, herhaald door de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, de WRR. Hij

deed dat in zijn advies over de basisvorming van 1986 in een enkele zinnetje (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 1986). In feite was het voor de WRR een logische voorwaarde voor de invoering van de basisvorming. Die aanbeveling werd door minister Deetman overgenomen.

En zo kreeg SLO in 1988 de opdracht eindtermen voor het basisonderwijs en voor de basisvorming te ontwikkelen. Voor de eindtermen voor de basisvorming werd een netwerkconstructie opgezet waarin SLO-medewerkers de rol van secretaris vervulden. Voor de eindtermen basisonderwijs konden SLO-medewerkers zelf de ontwikkeling uitvoeren. SLO riep voor ieder vakgebied een resonansgroep bijeen, met vertegenwoordigers uit basisonderwijs, opleiding, begeleiding en universiteit. SLO-medewerkers schreven concepten, legden die ter beoordeling voor, herschreven en voerden de eindredactie.

De Bestuursraad van de SLO was van mening dat ons instituut niet vooruit diende te lopen op politieke besluitvorming; eindtermen waren nog niet aanvaard, dus wij konden geen eindtermen leveren. Anderzijds heeft SLO natuurlijk een taak bij de voorbereiding van de politieke besluitvorming. Om die reden bood SLO in januari 1989 aan de minister *voorlopige* eindtermen voor het basisonderwijs aan.

In de daarop volgende periode van kabinetswisseling en akkoorden over politieke programma's (onder andere over eindtermen) introduceerde staatssecretaris Wallage de term 'kerndoelen' in plaats van 'eindtermen'. Met deze nieuwe naam werd aangegeven dat de onderwijsinhouden veel globaler omschreven zullen worden, en werd de associatie met 'einddoelen' losgelaten. De functie van de kerndoelen bleef dezelfde: omschrijving van het aanbod.

Een herzieningscommissie, onder voorzitterschap van mevrouw Den Ouden-Dekkers, de huidige voorzitter van het Procesmanagement Primair Onderwijs, bouwde alle eindtermen om tot kerndoelen. Uiteindelijk hebben de kerndoelen die van het werk van deze commissie het resultaat zijn, lang niet allemaal het beoogde globale karakter. De kerndoelen voor Engels bijvoorbeeld werden zeer gedetailleerd en precies geformuleerd, en die voor natuuronderwijs specifiek dan voor aardrijkskunde. De commissie deed dat op basis van een taxatie omtrent de consensus over die kerndoelen in het onderwijsveld.

De kerndoelen voor Nederlandse taal zijn enigszins geglobaliseerd. Het voornaamste effect van deze herziening was echter dat verschillende doelen in één formulering samengevat werden. Inhoudelijk veranderden ze weinig of niet.

5. Weer een herziening: de overladenheid ter discussie

In 1993 zijn de kerndoelen voor het basisonderwijs formeel vastgesteld. Dat betekent dat ze wettelijke status hebben en dat basisscholen moeten kunnen verantwoorden hoe hun onderwijsaanbod zich verhoudt tot dat wat in de kerndoelen omschreven is. Scholen kregen vier jaar de tijd om die invoering te realiseren.

Inmiddels was de evaluatie van het basisonderwijs begonnen. Een aantal hoogleraren vormde de Commissie Evaluatie Basisonderwijs, de CEB. Inspecteurs van het basisonderwijs verrichtten daarvoor inventariserende onderzoeken. Deze CEB

gebruikte als één van haar kwaliteitsstandaards de kerndoelen. Ze meende dat het er te veel waren om binnen de beschikbare onderwijstijd geheel gerealiseerd te kunnen worden. Dat was enigszins vreemd, want die kerndoelen waren op dat moment nauwelijks ingevoerd. Gegevens uit de Periodieke Peilingen van het Onderwijsniveau (PPON), die laten zien dat kinderen vaak minder leren dan wordt aangenomen, werden als argument voor overladenheid gebruikt. De instrumenten van de peilingen zijn echter niet gebaseerd op de inhouden van de kerndoelen (Zwarts, 1990).

Deze opvatting van de Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) werd versterkt door opvattingen van directeuren basisonderwijs, die ze ventileerden in landelijke inspraakrondes. Dit bracht minister Ritzen, die inmiddels de verantwoordelijke bewindsman voor het basisonderwijs was, tot twee maatregelen. In de eerste plaats zou taal een zwaartepunt worden in het basisonderwijs; een expertisecentrum, verbonden aan een universiteit, zou daaraan sturing gaan geven. In de tweede plaats moesten de kerndoelen op hun maatschappelijke relevantie worden getoetst. Dat laatste werd een opdracht voor de commissie Van Eijndhoven (1994).

Die commissie leverde in september 1994 in haar rapport *Doelbewust leren* ongevraagd een hele nieuwe set kerndoelen. Ze hanteerde daarbij een structurering die op meer samenhang tussen de leergebieden gericht was.

Daarnaast verklaarde de commissie Van Eijndhoven de overladenheid door te wijzen op overbelasting van de school als organisatie. Kerndoelen kunnen daarbij de rol van 'filter' hebben.

Dat alles speelde mee bij de laatste opdracht aan SLO om de kerndoelen te 'reviseren': het basisonderwijs is (of voelt zich) overbeladen. Daarom: alle vakken moeten beknopter, rekenen/wiskunde en Nederlandse taal kunnen in hoofdzaak zo blijven, maar een lichte stilistische verbetering kan geen kwaad. Letschert & Greven (1996) is het resultaat van die revisie. Nederlandse taal en rekenen/wiskunde zijn licht herzien, de overige vakken aanzienlijk.

Bij dit werk bleek het lastig, de werkelijke of vermeende overbeladenheid van kerndoelen goed te 'wegen'. Daarvoor zijn verschillende oorzaken:

1. De doelen zijn vrij globaal geformuleerd. Ieder kan ze verschillend interpreteren: zwaar of licht. Een voorbeeld:

Kerdoel 3 De leerlingen beschikken over een woordenschat die hen in staat stelt deel te nemen aan het onderwijs, en aan formele en informele situaties in het dagelijks leven.

Dit doel kan vertaald worden in een lijst van enkele duizenden aan te leren woorden, en leiden tot een reeks nauwkeurig geplande lessen. Het kan ook uitgelegd worden als een aanwijzing aan de school om nu en dan eens aandacht te besteden aan woordbetekenissen, zonder nadere afspraken over hoeveelheid woorden en te volgen didactiek.

2. De lange, niet gedifferentieerde periode van acht jaar waarop de doelen betrekking hebben maakt het moeilijk de tijd te bepalen die je nodig hebt om ze te realiseren. De doelen zeggen bovendien niets over didactische werkwijzen en leermiddelen. Die kunnen sterk bepalend zijn voor de te besteden tijd.

3. Er zijn in Nederland geen aanwijzingen of regelingen voor de verdeling van onderwijstijd over de afzonderlijke leergebieden. Scholen bepalen zelf de koppeling tussen tijd en aanbod. Zonder duidelijkheid over die koppeling is niet goed te beoordelen of het aanbod te realiseren is.²
4. Kerndoelen hebben alleen betrekking op kennis, vaardigheden en inzichten. Van het basisonderwijs mag verwacht worden, dat het ook aandacht besteedt aan attitudes. Die vragen ook tijd.
5. Kerndoelen zijn geen operationele inhouden: er zijn uitwerkingen op verschillende niveaus mogelijk, en verschillende interpretaties. Auteurs van schoolboeken en leerplanontwikkelaars vertalen ze in de vorm van leerstof, op klassenniveau. De inspectie concretiseert kerndoelen als kerninhouden, waarmee zij een controle-instrument heeft om de schoolpraktijk te analyseren. Leerplanontwikkelaars kunnen kerndoelen vertalen als tussendoelen. Pas als je weet hoe een vertaling op lesniveau uitwerkt, kun je een iets preciezer tijdsindicatie geven.

Op basis van bovenstaande overwegingen is het niet moeilijk te stellen dat de discussie over overladenheid in het licht van de kerndoelen eigenlijk een non-discussie is. Die gaat immers uit van de veronderstelling dat er een rechtstreekse relatie is tussen kerndoelen en onderwijstijd. Die relatie is er niet.

In Nederland is gekozen voor het beschrijven van het kernaanbod door globaal de inhouden te omschrijven. Daar is in de Nederlandse politieke constellatie veel voor te zeggen. Er blijft daardoor vrijheid voor eigen keuzen, de leerkracht wordt als *professional* gewaardeerd. De tuintjes hebben heggen, maar in die tuinen kunnen zeer verschillende bloemen bloeien. De inhouden worden niet exact vastgelegd voor iedere school.

6. Stand van zaken

De situatie is nu³ zo, dat in september 1997 de staatssecretaris aan de Tweede Kamer een aantal instrumenten heeft aangeboden waarmee de kwaliteit van het onderwijs in het kader van de verkleining van de groepsgrootte 'bewaakt' kan worden. Een van die instrumenten is: vernieuwde kerndoelen. De kerndoelen die in november 1996 (Letschert & Greven, 1996) zijn aangeboden zijn hiervoor licht gewijzigd; het taalgebruik is vereenvoudigd, aangepast aan een groter publiek.

Die bewerking werd ingegeven door reacties op de voorstellen door SLO. In die reacties werd gevraagd om duidelijker taalgebruik. SLO beschouwde de kerndoelen als de tekst van en voor een beroepsgroep: onderwijsgevend en anderen die direct bij dat onderwijs betrokken zijn. Zo'n tekst maakt deel uit van de vaktaal van leraren basisonderwijs; enig vakjargon is daar dus niet misplaatst. De nu voorliggende kerndoelen zijn bedoeld voor een groter publiek, niet alleen voor de bedoelde beroepsgroep.

Een belangrijker omstandigheid is, dat in het pakket dat in september aangeboden werd, geen kerndoelen voor Nederlandse taal en voor rekenen/wiskunde voorkomen.

Dat betekent dus dat er op 1 augustus 1998 voor alle gebieden, behalve voor die twee, nieuwe kerndoelen van kracht zullen worden. Voor deze vakken blijven de 'oude' kerndoelen van 1993 geldig.

Er worden echter voor deze twee vakken wel andere maatregelen genomen. Het Expertisecentrum rekenen/wiskunde (het Freudenthalinstituut) en het Expertisecentrum Nederlands aan de Katholieke Universiteit Nijmegen hebben de opdracht gekregen, tussendoelen te ontwikkelen, te beginnen met tussendoelen voor de onderbouw. Met het Freudenthalinstituut heeft SLO op dit moment al afspraken gemaakt voor een gezamenlijk project, met het Expertisecentrum Nederlands is hierover verkennend gesproken.

Die tussendoelen zullen ongetwijfeld nog uitgebreid onderwerp van discussie worden. Dat zal des te meer het geval zijn omdat er stemmen opgaan die zeggen dat die tussendoelen verplicht moeten worden gesteld. Dat zou dezelfde weerstanden kunnen oproepen die aanvankelijk door de eindtermen opgeroepen werden: te vergaande voorschrijving van wat men geacht wordt te doen. En dan in dit geval wel erg vergaand: tot op het niveau van de jaargroep! We zien die discussie, die niet inhoudelijk zal zijn, met belangstelling tegemoet.

Inmiddels zijn de vernieuwde kerndoelen in de Commissie Onderwijs van de Tweede Kamer besproken en vrijwel moeiteloos gepasseerd. In de discussie deed zich een nieuw, opvallend feit voor. Vrijwel alle politieke partijen maakten positieve opmerkingen over de mogelijke noodzaak van eindtermen in plaats van kerndoelen. We zijn benieuwd of in het nieuwe regeerakkoord een echo van die discussie zal doorklinken.

7. Kerndoelen Nederlandse taal basisonderwijs: een beetje bijzonder?

In het voorafgaande hebben we de kerndoelen voor Nederlandse taal voor het basisonderwijs nauwelijks genoemd. Het zal inmiddels duidelijk geworden zijn dat inhoudelijke overwegingen geen grote rol hebben gespeeld in de geschiedenis van de eindtermen/kerndoelen in Nederland. Zij liepen braaf mee in de processie van Echternach: twee stappen vooruit, één stap achteruit.

Toch willen we met een paar inhoudelijke opmerkingen besluiten.

1. De kerndoelen voor Nederlandse taal zijn in alle versies inhoudelijk nauwelijks gewijzigd. Ze zijn steeds geformuleerd als communicatieve vaardigheden, de aandacht voor deelvvaardigheden is gering geweest. In al die wijzigingsrondes zijn ze steeds minder globaal geworden. Jammer dat die uit de laatste versie, uit 1996, niet doorgevoerd worden. Zij wijken *inhoudelijk* nauwelijks af van de officiële doelen uit 1993, ze zijn alleen nauwkeuriger, *gedetailleerder geformuleerd*. We geven die laatste versie als bijlage weer, en geven aan waarin ze verschilt van de officiële:
 - a. Er is een rubriek met kerndoelen toegevoegd die leerstofgebieden overstijgen. Die doelen bepalen ook voor een deel het aanbod van het taalonderwijs. Twee voorbeelden:

1. De leerlingen benaderen de wereld om hen heen vanuit een geïnteresseerde, leergierige, onderzoekende houding. Dat houdt in:
 - a. ze kunnen gerichte vragen stellen;
 - b. ze kunnen relevante informatie zoeken en verwerken.
(Leren vragen stellen, omgaan met naslagwerken en andere bronnen).
4. De leerlingen kennen verschillende leerstrategieën en kunnen deze adequaat toepassen. Dat houdt in:
 - a. ze beschikken over studievaardigheden (onder andere bij studierend lezen).
(Toepassen van leesstrategieën, leren studeren).
 - b. Het onderdeel 'woordenschat' is expliciet benoemd, en komt voor onder mondelinge taalvaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid
 - c. Onder 'mondelinge taalvaardigheid' is luisteren toegevoegd (kerndoel 1)
 - d. Onder 'leesvaardigheid' is de leesvaardigheid preciezer omschreven (kerndoel 4) en zijn leesstrategieën duidelijker aangegeven (kerndoel 5)
 - e. Ondersteunende vaardigheden bij schrijfvaardigheid zijn bondiger geformuleerd (kerndoel 7). Handschrift is apart benoemd (kerndoel 8)
2. Er is in de perioden dat kerndoelen voor basisonderwijs en basisvorming zijn ontwikkeld, met enige regelmaat overleg geweest. Omdat beide ontwikkelgroepen werkten met verschillende medewerkers, adviesgroepen, veldraadplegingen en dergelijke waren de werkzaamheden doorgaans nogal gescheiden van elkaar. Het is opmerkelijk dat de kerndoelen voor Nederlandse taal voor basisonderwijs en basisvorming inhoudelijk overeenkomen. In beide groepen zijn de doelen sterk gericht op communicatief taalonderwijs, functionele toepassingen, en het aanleren van strategieën voor taalgebruik
3. De overheid behandelt de vakken Nederlandse taal en rekenen/wiskunde opvallend zorgvuldig. We kunnen daarvoor twee heel verschillende verklaringen geven.

In de eerste plaats: nu alle andere gebieden toch nog eens 'op de kop' worden gezet, riskeert de overheid geen onrust en onzekerheid ten aanzien van wat traditioneel 'hoofdvakken' heet. We vleien ons bovendien met de gedachte dat voor deze vakken de kerndoelen acceptabel waren (en uit reacties blijkt dat ook zo te zijn), en dat dat een extra reden is om ze met rust te laten.

In de tweede plaats: de overheid zoekt naar sturingsmiddelen die nog directiever zijn dan de kerndoelen: de tussendoelen. Ze neemt daarvoor twee gebieden waarover *common sense* bestaat, en die niet zo sterk aan allerlei waarden en normen gebonden zijn. Dat zou anders liggen bij bijvoorbeeld geschiedenis of gezond gedrag. Rekenen/wiskunde en Nederlandse taal komen daarvoor in aanmerking. Het zijn bovendien vakken waarvan iedere burger vindt dat ze belangrijk zijn. Als daarvoor tussendoelen vastgesteld worden, kan dat de weg effenen voor het ontwikkelen van tussendoelen voor alle andere gebieden.

De vergelijking met de startbekwaamheidseisen voor de Pabo dringt zich op. Die zijn al enige tijd in ontwikkeling, en ook zij zijn regelmatig herzien (maar nog steeds in concept). Bij de laatste opdracht voor bijstelling hebben Nederlandse

taal en rekenen/wiskunde meer ruimte gekregen om hun inhoudelijk aandeel in de lerarenopleiding voor het basisonderwijs uit te bouwen en te preciseren.

Het zou te ver voeren hier consequenties aan te verbinden. Het lijkt er echter op dat deze twee vakken geherwaardeerd worden als belangrijke vakken, en dat die herwaardering zich onder andere uit in het scheppen van 'rust en ruimte'. Op deze wijze wordt de heilloze discussie over een kerncurriculum en 'bijvakken' omzeild, terwijl er toch gewerkt wordt aan gebieden die voor de schoolloopbaan van kinderen van groot belang zijn.

Noten

1. Aanvankelijk was er sprake van eindtermen voor het basisonderwijs. In de concept-nota wijziging van het wetsvoorstel basisvorming van J. Wallage in 1990 werd de naam: 'kerndoelen'.
2. Er zijn wel indicaties over tijdsverdeling. Zie onder andere Letschert & Beernink (1993), Van Gelderen & Beernink (1997), en de verslagen van de Periodieke Peilingen (PPON).
3. Half november 1997.

Bibliografie

- Beernink, R. (1993). *Nederlandse taal. Handreiking bij de kerndoelen basisonderwijs*. Enschede: SLO Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Beernink, R., J. Letschert e.a. (1993). *Schoolbegeleidingsdiensten en kerndoelen voor het basisonderwijs*. Enschede: SLO Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994). *Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs. Eindrapport*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Eijndhoven, S.J.C. van (1994). *Doelbewust leren. Kerndoelen basisonderwijs in maatschappelijk perspectief*. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Gelderen, A. van & R. Beernink (red.) (1997). *Een blauwdruk voor taalmethoden*. Enschede: SLO Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Letschert, J. & R. Beernink (1993). *Een kijk op de verdeling van de tijd in het basisonderwijs*. Enschede: SLO Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Letschert, J.F.M. & J. Greven (1996). *Herziene Kerndoelen voor het basisonderwijs. Een berekend voorstel*. Enschede: SLO Instituut voor Leerplanontwikkeling.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) (1986). *Basisvorming in het onderwijs. Rapporten aan de regering* nr.25. Den Haag: Staatsuitgeverij.
- Zwarts, F. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. PPON-reeks nr. 2*. Arnhem: CITO.

Bijlage

Kerndoelen Nederlandse taal uit 1996

Nederlandse taal

Algemene typering

Het onderwijs in Nederlandse taal is erop gericht, dat kinderen nu, en later als volwassenen, kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven. Het gaat niet alleen om technieken en vaardigheden, maar om een geheel van cognitieve, sociaal-emotionele, creatieve, zintuiglijke en motorische eigenschappen die iemand nodig heeft om te kunnen functioneren.

Dat betekent dat kinderen zich in allerlei situaties mondeling en schriftelijk kunnen uitdrukken. Het betekent ook dat ze gesproken en geschreven uitingen van anderen begrijpen.

Ze beschikken daartoe over technische vaardigheden die spreken, luisteren, lezen en schrijven mogelijk maken.

Daarnaast beheersen ze conventies die in het alledaagse maatschappelijk verkeer gelden.

Van zeer groot belang zijn houdingen van kinderen als taalgebruikers. Die zijn erop gericht dat kinderen durven te spreken en te schrijven, dat ze gemotiveerd zijn het taalaanbod om hen heen te begrijpen, kunnen genieten van taalproducten (verhalen, poëzie, boeken) en geïnteresseerd zijn in taalverschijnselen.

Een belangrijke attitude die het taalonderwijs nastreeft, is, dat kinderen waardering hebben voor verschillen tussen talen die in hun omgeving gesproken worden, en dat ze ten opzichte van (sprekers van) andere talen tolerant zijn. Deze houding is een voorwaarde voor deelname aan een interculturele samenleving,

Het bovenstaande betekent dat het onderwijs in Nederlandse taal op de basisschool erop gericht is dat de leerlingen:

- vaardigheden ontwikkelen waarmee ze deze taal doelmatig kunnen gebruiken in situaties die zich in het dagelijks leven voordoen;
- kennis hebben van en inzicht in betekenis, gebruik en vorm van taal;
- genoeg beleven aan het gebruik van deze taal als communicatiemiddel en als expressiemiddel, en aan het beschouwen van taal;
- kennis hebben van het bestaan van verschillende talen en taalgemeenschappen in ons land, en inzien dat die gelijkwaardig zijn aan elkaar.

Domein mondelinge taalvaardigheid

Kerndoel 1 De leerlingen kunnen mondeling taalaanbod in informele en formele taalgebruikssituaties begrijpen. Ze kunnen:

- a. zich een luisterdoel stellen;
- b. hoofd- en bijzaken onderscheiden in informatieve, instructieve, verstrooiende, directieve en betogende teksten;
- c. instructieve en directieve mededelingen begrijpen;
- d. de hoofdlijn van een betoog volgen;
- e. hun mening toetsen aan die van de spreker(s);
- f. genieten van verhalen en andere teksten die bedoeld zijn om de luisteraar genoeg te verschaffen.

Kerndoel 2 De leerlingen kunnen deelnemen aan formele en informele gespreksituaties.

Ze kunnen:

- a. zich een spreekdoel stellen;
- b. de belangrijkste gespreksregels hanteren (naar elkaar luisteren en elkaar uit laten praten);
- c. vragen stellen om informatie te verzamelen;
- d. verslag uitbrengen, uitleg, informatie en aanwijzingen geven;
- e. hun ervaring, mening, waardering of afkeuring weergeven;
- f. hun mondeling taalgebruik ondersteunen door gebruik te maken van hun houding, intonatie, beweging en mimiek;
- g. een gesprek, of een gedeelte daarvan, samenvatten en in eigen woorden weergeven.

Kerdoel 3 De leerlingen beschikken over een woordenschat die hen in staat stelt deel te nemen aan het onderwijs, en aan formele en informele situaties in het dagelijks leven.

Domein leesvaardigheid

Kerdoel 4 De leerlingen kunnen schriftelijk taalaanbod begrijpen. Ze kunnen zich bij het lezen van teksten een doel stellen, ze kunnen teksten in een redelijk tempo lezen, en ze kunnen die begrijpen. Zij kunnen:

- a. tekstsoorten (informatieve, instructieve, directieve, betogende en fictionele teksten) van elkaar onderscheiden en benoemen;
- b. hoofd- en bijzaken aangeven in verschillende soorten teksten en de hoofdgedachte van een tekst in eigen woorden weergeven;
- c. instructieve en directieve tekstopdrachten begrijpen en uitvoeren;
- d. hun mening toetsen aan die van de schrijver(s);
- e. genieten van verhalen en andere teksten die bedoeld zijn om de lezer genoeg te verschaffen;
- f. en ze beschikken over een woordenschat die nodig is om schriftelijk taalaanbod te begrijpen.

Kerdoel 5 De leerlingen kunnen efficiënte leesstrategieën hanteren. Ze kunnen hun manier van lezen aanpassen aan een door henzelf of door de leerkracht gesteld lezersdoel. Ze kunnen:

- a. zich adequaat oriënteren op inhoud en structuur, onder andere door gebruik te maken van titels, kopjes, trefwoorden, signaalwoorden, illustraties;
- b. aangeven wat ze al van het onderwerp weten, en wat ze verwachten te zullen lezen;
- c. de betekenis van onbekende woorden achterhalen.

Domein schrijfvaardigheid

Kerdoel 6 De leerlingen kunnen zich een schrijfdool stellen. Ze kunnen om een schrijfdool te bereiken de volgende tekstsoorten schrijven:

- a. verhalende teksten, poëzie-teksten, en dialogen, waarin zij eigen ervaringen, gevoelens, fantasie weergeven;
- b. informatieve, directieve, instructieve, en betogende teksten waarin ze informatie, aanwijzingen, hun mening, hun waardering of afkeuring duidelijk, geordend en in correcte formuleringen weergeven;

- c. een brief, volgens algemeen geldende conventies;
- d. een werkstuk, op basis van eigen kennis of verkregen informatie.

Kerdoel 7 De leerlingen kunnen bij het produceren van teksten verworven kennis over taal en ontwikkelde vaardigheden toepassen. Ze kunnen:

- a. de regels van de spelling en interpunctie toepassen;
- b. een passende stijl hanteren en correct formuleren;
- c. aandacht schenken aan de verzorging van het product (bladspiegel, beeldende elementen);
- d. en ze beschikken over een gevarieerde woordenschat.

Kerdoel 8 De leerlingen kunnen, in het dagelijks leven en in het onderwijs, in een vlot tempo op doelmatige wijze in een voor anderen leesbaar handschrift schrijven.

Kerdoel 9 De leerlingen kunnen aantekeningen maken om informatie, ervaringen, indrukken en gevoelens te ordenen.

Domein taalbeschouwing

Kerdoel 10 De leerlingen weten dat luisteren, spreken, lezen en schrijven verschillende doelen kunnen hebben. Ze onderscheiden en benoemen de doelen: informeren, instrueren, verstrooiing bieden, sturen, overtuigen.

Kerdoel 11 De leerlingen hebben kennis van het bestaan van verschillende talen en taalgemeenschappen in ons land.

Kerdoel 12 De leerlingen kennen een aantal taalkundige principes, regels en begrippen. Zij kunnen:

- a. in een zin het onderwerp, de persoonsvorm en het werkwoordelijk gezegde aangeven;
- b. die vaardigheid toepassen bij het spellen van werkwoordsvormen, in samenhang met andere spellingregels voor die categorie;
- c. regels voor het spellen van andere woorden toepassen.

Kerdoel 13 De leerlingen kunnen begrippen hanteren die het hen mogelijk maken over taal te denken en te spreken. Die begrippen hebben betrekking op de betekenis van taaluitingen, op situaties waarin taal gebruikt wordt, en op vormaspecten:

- betekenis, beeldspraak, letterlijk en figuurlijk taalgebruik, uitdrukking, gezegde, spreekwoord, synoniem, gevoelswaarde, symbool, beeldtaal, pictogram (*betekenis*);
- moedertaal, tweede taal, vreemde taal, dialect, meertaligheid, gespreksregels, formeel en informeel taalgebruik (*situatie*);
- gedicht, poëzie, verhaal, drama, toneelstuk, jeugdboek; monoloog, dialoog; hoofdstuk, paragraaf, alinea, zin; onderwerp van een zin, persoonsvorm, gezegde (het zinsdeel), deelwoord, onbepaalde wijs, werkwoord, tegenwoordige tijd, verleden tijd, enkelvoud, meervoud, lettergreep; uitspraak, klemtoon; spelling, komma, punt, puntkomma, vraagteken, uitroepteken, dubbele punt, aanhalingsteken (*vorm*).