

BASISVORMING

dr G C W Rijlaarsdam

Nederlands

Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff
Leiden, 1989

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Rijlaarsdam, G C W

Basisvorming Nederlands / G C W Rijlaarsdam – Leiden Stenfert
Kroese/Nijhoff – (Basisvorming) Met lit opg
ISBN 90-6890-168-0
SISO 485 1 UDC 372 880 393 1
Trefw Nederlandse taal, basisvorming

ISBN 90 6890 168 0
D/1989/2524/18

© 1989 Uitgeverij Martinus Nijhoff, Morssingel 9-13, 2312 AZ Leiden

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16B Auteurswet 1912 ^j het Besluit van 20 juni 1974, St b 351, zoals gewijzigd bij het Besluit van 23 augustus 1985, St b 471 en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

Vormgeving Wil van Antwerpen
Omslagontwerp René Staelenberg

Ten geleide

In 1986 bracht de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) een advies aan de regering uit over basisvorming. Het rapport bepleit een algehele verhoging van het onderwijspeil door invoering van algemene basisvorming in de eerste drie jaar van het voortgezet onderwijs. Er wordt een kerncurriculum voorgesteld van 14 vakken dat 80% van de onderwijstijd beslaat en op twee niveaus wordt aangeboden. Inhoud en eindtermen zouden centraal dienen te worden vastgesteld en bewaakt, terwijl anderzijds aan de scholen een grote vrijheid wordt gelaten om het onderwijsaanbod te structureren.

In 1987 werd reeds een voorstel van wet gepubliceerd in verband met invoering van basisvorming. In deze wet zijn in grote lijnen de voorstellen van de WRR overgenomen.

Aangenomen wordt dat de komende jaren – met een aantal bijstellingen – geleidelijk aan in de eerste fase van het voortgezet onderwijs basisvorming zal worden ingevoerd.

Uitgeverij Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff speelt op deze nieuwe ontwikkelingen in met de uitgave van een serie deeltjes over basisvorming.

De boekjes die zowel algemene informatie als meer vakinhoudelijke invullingen geven, zijn bedoeld om de schoolpraktijk verder op weg te helpen met basisvorming. Ze kunnen een bijdrage leveren aan het vernieuwingsproces door de kloof te verkleinen tussen de algemene uitgangspunten van het WRR-rapport en het Wetsvoorstel enerzijds en de praktijk van het onderwijs anderzijds.

De deeltjes in de serie *Basisvorming* zijn zowel voor-

lichtend als opinierend van karakter. De boekjes gaan in op vele vragen van docenten. Ze behandelen de centrale thema's voor de betreffende vakgebieden en geven aan hoe basisvorming gestalte gegeven kan worden. Basisvorming dient in de eerste plaats ingevuld te worden door de man of vrouw voor de klas. Deze moet in de dagelijkse praktijk vorm en inhoud geven aan vernieuwingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. De boekjes zijn daarom vooral bedoeld als steun in de rug voor docenten die met basisvorming te maken krijgen.

De redactie is verheugd dat zij erin geslaagd is auteurs te vinden die als deskundigen op hun terrein bekendstaan. Deze auteurs zijn in de gelegenheid gesteld onafhankelijk van al dan niet bestaande methoden op hun wijze voor het eigen vakgebied invulling aan basisvorming te geven. De schrijvers van de verschillende deeltjes laten zien dat basisvorming op realistische wijze te concretiseren is en in de dagelijkse schoolpraktijk gestalte kan krijgen. Ze geven niet aan hoe basisvorming er uit moet gaan zien, maar illustreren hoe deze gerealiseerd kan worden.

Redactie *Basisvorming*,

H. P. Hooymayers
J. J. Peters
C. J. M. Schuyt

Inhoudsopgave

Woord vooraf 1

1 Inleiding 3

2 Relevante kenmerken van de basisvorming 9

De doelen van de basisvorming 9

De inhoud van de basisvorming 10

Selectiecriteria voor de inhoud van de basisvorming 13

De vakken in de basisvorming 14

Eén basisvorming, twee niveaus en vijf basistracten 15

Eindtermen 16

3 Het vakgebied Nederlands 18

Taalvaardigheid 18

Taalbeschouwing 22

Fictiekunde 24

Attituden 27

4 Eindtermen voor het algemene streefniveau 29

Inleiding 29

Basisvorming als 'groekern' 30

Basisvorming als 'voorbereiding op' 43

Eindtermen voor het algemene streefniveau 55

Nabeschouwing 66

5 Eindtermen voor het hogere niveau 72

6 Eindtermen en evaluatie 81

Gelderen en Huub van den Bergh (onderzoekers moedertaalonderwijs SCO, Amsterdam) hebben op hun eigen wijze bijgedragen aan dit boekje op een buitengewoon collegiale manier waardoor het werken eraan nog leuker werd dan het al was

Dordrecht, 4 september 1988

1

Inleiding

Het schoolvak Nederlands is voorwerp van voortdurende discussie. Zowel vakgenoten als buitenstaanders hebben er hun meningen over. Dat is nu zo, en dat is altijd zo geweest. Steeds zijn er discussies geweest over de kwaliteit van het onderwijs. Steeds was 'men' van mening dat de kwaliteit achteruit was gegaan sinds de tijd dat men zelf schoolging. Af en toe vindt men dat de klaagzangen maar eens op een wat officiëler podium aangeheven moeten worden. Er verschijnen dan rapporten, zoals het rapport van Van den Ent (1941), het weinig om het lijf hebbende, maar door de titel heerlijk tendentiekus moderne rapport *Er wordt steeds meer fout gesproken* (1981) en het rapport voor de Taalunie van de hand van Daems en Rymenans (1987) met de onheilspellende titel *Het moedertaalonderwijs Vijf voor twaalf?*

Groot was de publieke opwindings toen een commissie het eind jaren zeventig bestond te adviseren het opstel af te schaffen. In het volgende advies werd ook het zinsontleden en het woordbenoemen uit de scholen gebannen. Groot was de consternatie toen Wesdorp op grond van onderzoek onder elfjarige basisschoolleerlingen rapporteerde dat er nogal wat leerlingen 'functioneel analfabeet' zijn: hoewel zij konden lezen en schrijven, waren hun prestaties van dien aard dat zij zich niet zelfstandig zouden redden in 'taalverkeersland'. Dit was koren op de molen van de algemene opinie: nogal logisch, die slechte resultaten, dat wisten we toch al? Hoe zou je ook kunnen verwachten dat er behoorlijk geschreven en gelezen wordt als er bijna geen grammatica meer wordt onderwezen? Hoe kan het onderwijs nu goed zijn als leerkachten zelf stuntels

zijn? Bleek niet uit inspectie-onderzoek dat aanstaande leerkrachten rekensommen van de basischool niet aankonden en dat zij weliswaar een aantal bekwaamheden aan de dag legden, maar toch flinke tekorten vertoonden in hun parate kennis op het gebied van de spelling, het zinsontleden en de woordbenoeming? (*Inspectierapport Nederlandse Taal en Letterkunde op de PABO, 1988*)

Zelf ben ik helemaal niet geneigd te denken dat het zo slecht gaat met het vak Nederlands en de taalvaardigheid van leerlingen. Over het algemeen zijn leraren Nederlands hardwerkende docenten die veel tijd in de ontwikkeling van eigen materiaal steken. Op veel scholen vervullen Neerlandici een voortrekkersrol als het om de ontwikkeling van onderwijs gaat: dat is altijd zo geweest en dat zal gezien de aard van het vak wel zo blijven.

Waar het vak mijns inziens wel aan lijdt, is de geringe theoretische kennis die er is over de taalvaardigheidsontwikkeling en de mogelijkheden tot sturing daarvan. Kwesptes als het afschaffen van grammatica-onderwijs zijn eeuwigdurend, omdat we niet weten of en in hoeverre grammaticale kennis een rol speelt in het taalvaardig handelen. Voorstanders kunnen betogen dat zij gelijk hebben, tegenstanders evenzeer. Er is geen alomvattende theorie over taalvaardig handelen. Er worden buitengewoon weinig onderzoeken verricht, ook internationaal, naar hoe taalvaardigheid te beïnvloeden is door onderwijs. Het meeste onderzoek en de meeste theorievorming hebben betrekking op de jongste jaren van het basisonderwijs, zoals het aanvankelijk lezen. Maar op het gebied van bijvoorbeeld de eerste fase van het voortgezet onderwijs, de twaalf- tot zestienjarigen, is weinig wetenschappelijk werk voorhanden.

Dan staat er plots weer een nieuwe vorm van onderwijs voor de deur: basisvorming voor twaalf- tot vijftienjarigen. Een van de redenen om de basisvorming in te voeren is het peil van het jeugdonderwijs. Dat moet hoger, zegt men, zegt de minister. Maar hoe moeten we dat zien te rooien? Kunnen we aan die eis wel voldoen? Wie haalt het in zijn hoofd van ons te eisen dat we leerlingen in minder onderwijstijd, waarin die leerlingen in meer vakken les krijgen,

beter kunnen opleiden dan we nu doen – zonder enige theorie die ons kan helpen het onderwijs te optimaliseren?

Mijn ongebreidelde optimisme leidde ertoe dat ik dacht het moet kunnen. We weten dan wel niet veel over de effecten van ons onderwijs, we hebben niet zoveel theorie, maar we hebben wel heel veel praktijkervaring. Er ontstaat daardoor toch een zeker beeld van hoe onderwijs gegeven moet worden. Door de eeuwige vernieuwingsdrang en het zelf ontwerpen van lesmateriaal is er veel mentale beweging bij leraren. Omdat de basisvorming na al die schoolorganisatorische veranderingen een echte inhoudelijke verandering nastreeft, is het een goed moment om de schouders eronder te zetten. Want dat docenten zelf ook niet erg tevreden zijn over het onderwijs dat zij geven, is wel zeker.

In dit boekje aanvaard ik dus de ideeën van de WRR over de basisvorming. Verwacht geen kritische kanttekeningen over de basisvorming als geheel of over details. Ik ga ervan uit dat het mogelijk is basisvorming in te voeren en dat hierdoor het gemiddelde peil van het jeugdonderwijs verhoogd wordt.

Ik vind de invoering van basisvorming een goede gelegenheid om een aantal problemen waarmee het vak Nederlands kampt, doelgericht te overdenken en te trachten voor die problemen oplossingen te bedenken. Heel wat mensen zijn in de weer om er het beste van te maken: eindtermencommissies, vakverenigingen, medewerkers van de SLO en het CITO. Dat vind ik een bijkomend voordeel van de invoering van de basisvorming: er is een gevoel dat het moet kunnen lukken. Dat komt, veronderstel ik, omdat men door middel van de invoering van basisvorming vooral een vakinhoudelijke verandering teweeg wil brengen zonder te zeer te tornen aan bestaande structuren. Vakinhoudelijke problemen – die elke leraar kent en ervaart – komen nu bij elkaar in één voorstel: de basisvorming. Ik noem kort een paar van de problemen waarmee het vak Nederlands in de eerste fase van het voortgezet onderwijs worstelt.

1 Er is weinig eenheid in didactisch handelen, maar ook in de inhoud van het vak. Dat geldt overigens ook voor de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Verschillende onderzoeken (Damhuis e.a., 1983, Van den Bergh en Triesscheijn, 1988) laten zien dat het vak Nederlands zo divers van inhoud lijkt als er docenten zijn die het vak geven. Er wordt al jaren gesteld dat Nederlands hét centrale vak is. Het is de vraag of het schoolvak dat inderdaad nog is als het zo weinig een eigen gezicht heeft.

6

2 De inhouden van het vak zijn aan het veranderen. Dat doen ze al vanaf de invoering van de Mammoetwet en wie schoolboeken van toen naast die van nu legt, ziet dat er veranderingen hebben plaatsgevonden. Ik moet echter meteen beklemtonen dat er ook schoolboeken zijn, markt-leiders, die men mag beschouwen als ferme stappen achter-uit een restauratie van de traditie, waarbij vele docenten Nederlands zich ten onrechte aansluiten, blijkbaar omdat deze schoolboeken het lesgeven zo eenvoudig maken. Toch is er al jarenlang een tendens te bespeuren naar meer 'communicatie-onderwijs' minder de nadruk op oefeningen in het juiste voorzetsel en op de woordenschat, meer nadruk op het taal-gebruiken. Deze wens tot veranderen blijkt duidelijk uit het onderzoek dat Kroon verrichtte. De docenten gaven in zijn onderzoek te kennen dat ze zouden willen streven naar communicatie-onderwijs, maar ook bleek dat ze volgens eigen zeggen nog niet in staat waren dergelijk onderwijs te geven. Inmiddels hebben nieuwe examens voor het C- en D-niveau een concretisering opgeleverd voor het vakonderdeel schrijfvaardigheid en werkt men bij de SLO aan lesmateriaal voor communicatie-onderwijs. Maar gezien de grote invloed van de traditioneel georiënteerde methoden, is men er nog niet in geslaagd goed taalvaardigheidsonderwijs van de grond te krijgen. Als we dat het eerstkomende decennium niet doen, is communicatie-onderwijs passé en geven we de leerlingen over aan de restauratiebeweging.

3 Het onderwijs Nederlands in de eerste fase van het voortgezet onderwijs is leeg. Het is niet voor niets dat

docenten die zaken onderwijzen die hun goedgevallen en dat er daardoor zo'n verscheidenheid aan vakinhoud geboden wordt (zie punt 1). Men is ook nauwelijks ergens aan gebonden. Zeker in de onderbouw van het HAVO en vwo is er eigenlijk niets waar men naartoe hoeft te werken. Wat is nu eigenlijk het doel van de eerste drie jaar HAVO? Maar ook opleidingen die in het vierde jaar worden afgesloten met een examen kunnen de eerste paar jaar voor een groot aantal lessen volstaan met particuliere invullingen.

4 Nederlands is een vak waarin het moeilijk is vorderingen te bespeuren. Arbeidsvreugde van onderwijsgevers zal toch vooral voortkomen uit de wetenschap dat prestaties van leerlingen ten minste gedeeltelijk op het conto van het onderwijs van de docent geschreven kunnen worden. Voor grammatica en spelling is dat mogelijk. Het zijn vakonderdelen die objectieve toetsing toestaan. Voor andere vakonderdelen als schrijven, lezen, spreken en luisteren is het veel moeilijker om aan onderwijs toe te schrijven vooruitgang te onderkennen. Leerlingen gaan wel vooruit, dat is te zien als je hun taalgedrag over een langere periode vergeelijkt, maar hoeveel van die vooruitgang is niet gewoon rijping? Hebben leerlingen echt beter leren lezen door veel vragen bij teksten te beantwoorden? Houden we onszelf niet voor de gek?

5 Al vijftien jaar wordt er gepraat over differentiatie. Er moet minder klassikaal les gegeven worden en er moet meer rekening gehouden worden met individuele kenmerken van leerlingen. In de basisschool is men daar al ver mee. Het verbaast mij steeds weer als ik een basisschool bezoek, hoe soepel georganiseerd een klas kan zijn waarin gedifferentieerd wordt. Leerkrachten die aan twee groepen tegelijk les moeten geven in zgn. combinatieklassen zijn wegens bezuinigingen al heel gewoon. Voor Nederlands in het voortgezet onderwijs is differentiatie wat van de agenda geraakt. Er wordt gedifferentieerd, dat wel. Leerlingen mogen zelf kiezen uit een paar parallel opdrachten, of er wordt thematisch gewerkt. (Zie voor dat laatste een mooi, persoonlijk geschreven boekje van Fonderie (1985) over

haar ervaringen met dat onderwijs) Maar differentiatie naar niveau komt alleen voor bij ontleedonderwijs en spellingsonderwijs, gewoonweg omdat in die vakonderdelen meer duidelijkheid is over de leerstof. Dan is het ook gemakkelijk om herhalingsoefeningen te maken voor leerlingen die iets nog niet onder de knie hebben en zogenaamde verrijkingsoefeningen voor de snelle leerlingen, die dan zinnigjes mogen ontleden die een graadje moeilijker zijn.

8

Tot zover dit rijtje huidige problemen in het vak Nederlands. Het lijkt me genoeg. Misschien vindt u mij overmatig optimistisch als ik geloof dat de basisvorming kan leiden tot een gemeenschappelijke overdenking van de problemen en creativiteit bij het oplossen van die problemen. Het kan zijn dat ik het mis heb. Maar voorbeelden van schoolboeken voor het basisonderwijs respectievelijk de basisvorming – in Nederland de methode 'Taal Kabaal' en in Zwitserland 'Maîtrise du Français' (beide methoden zijn beschreven in Van Gelderen 1988) – doen mij voorlopig volharden in mijn optimisme. Beide methoden zijn tot stand gekomen met medewerking van zeer velen, via een interdisciplinaire samenwerking tussen onderwijskundigen, vakdidactici, leerpsychologen, leerkrachten én vakinhoudelijke deskundigen. Het wordt tijd dat we in Nederland voor het voortgezet onderwijs ook tot zo'n nationaal project komen. De relatief lange periode waarover de invoering van de basisvorming is uitgesmeerd, maakt het mogelijk een doorwrocht, uitentreuren uitgeprobeerd en bijgesteld curriculum te ontwerpen. Dit boekje probeert daar een bijdrage toe te leveren.

2

Relevante kenmerken van de basisvorming

De doelen van de basisvorming

9

Het doel van basisvorming is een inhoudelijke verandering van het onderwijs in de eerste drie leerjaren van het voortgezet onderwijs. Het uitgangspunt bij de invoering is, dat basisvorming mogelijk zal zijn zonder de structuur van het schoolstelsel te wijzigen.

In het WRR-rapport wordt op basis van een analyse van de maatschappelijke ontwikkelingen geconcludeerd dat een algehele verhoging van het onderwijspeil voor alle leerlingen vereist is. Men acht dit van belang voor de latere beroepskansen van individuen, maar ook voor het functioneren van de samenleving. Vijf argumenten worden in het voorstel tot de wet genoemd om de basisvorming te verlengen tot en met de eerste jaren van het voortgezet onderwijs.

1 Een verhoging van het peil van het jeugdonderwijs is nodig, er worden steeds hogere eisen gesteld aan leden van de samenleving om volledig te participeren. Er zijn grenzen aan de capaciteit van het huidige basisonderwijs, dat acht leerjaren omvat, om leerlingen in die mate op te leiden dat zij aan die hogere eisen kunnen voldoen. De duur van de basisvorming zal daarom met drie jaar moeten worden verlengd.

2 Een versterking van de gemeenschappelijke culturele basis is nodig om verschillen ten gevolge van sociaal-economische en culturele achtergrond te verkleinen, gesteld wordt dat migrantenkinderen veelal uit gezinnen komen

met een sociaal-economische achterstand. De meeste van die kinderen zullen in Nederland blijven. Aan deze kinderen, maar ook aan Nederlandse kinderen in een soortgelijke positie, moeten ten minste gelijke kansen geboden worden om de achterstand te verminderen door hun de volledige Nederlandse basisvorming te geven. In de inhoud van die basisvorming zal het multi-culturele karakter van onze samenleving tot uiting moeten komen.

3 Technologische en sociaal-culturele ontwikkelingen vereisen een hoger onderwijsniveau

4 Vermindering van ongelijkheid van kansen in het onderwijs door vermindering van een te vroege definitieve studietoelating en beroepskeuze

5 Een langer, grotendeels gemeenschappelijk onderwijsprogramma kan bijdragen aan een meer gelijke positie van meisjes en jongens, jongens en meisjes moeten dezelfde basisvorming krijgen om ervoor te zorgen dat vrouwen de mogelijkheid wordt geboden tot gelijkwaardige deelname aan het arbeidsproces. Basisvorming moet ertoe bijdragen oneigenlijke motieven weg te nemen die nu nog bij de keuze van school en beroep een rol spelen.

De inhoud van de basisvorming

Basisvorming wordt in de wet omschreven als gemeenschappelijke en algemene vorming op intellectueel, cultureel en sociaal gebied, die als grondslag dient voor een verdere ontwikkeling van de persoonlijkheid, voor het zinvol functioneren als lid van de samenleving en voor een verantwoorde keuze van een verdere scholing en beroep.

Drie kenmerken van basisvorming sturen de keuze van de inhoud en de didactiek.

Ten eerste, het gaat in de basisvorming om *basisvaardigheden*. Hieronder moet men bekwaamheden (kennis, kunde en inzichten) verstaan die onontbeerlijk zijn voor het functioneren als lid van de samenleving en die een onmis-

bare basis ('groei-kern') vormen voor verdere ontwikkeling. Het probleem is nu te kiezen welke bekwaamheden men dient te verwerven in de basisvorming.

Ten tweede, basisvorming is onderwijs voor *iedereen*. Het moet dus niet zo zijn dat er tijdens de basisvorming al specifieke groepen zijn waarvan het onderwijs afwijkt van dat van andere. Dat betekent niet dat iedereen op dezelfde wijze op hetzelfde moment dezelfde leerstof aangeboden krijgt, het betekent wel dat iedereen de inhoud van de basisvorming verwerft binnen een bepaalde periode.

Ten derde, het gaat om *gemeenschappelijk* onderwijs. Het gaat om een gemeenschappelijk verwerven van een zelfde leerprogramma. Differentiatievormen zullen waarschijnlijk onvermijdelijk zijn, maar het moet niet zo zijn dat binnen de periode van basisvorming er al groepen gevormd worden waarvan het onderwijs afwijkt, bijvoorbeeld in het kader van het vervolgonderwijs, van dat van andere groepen. In feite zou er dan geen sprake meer zijn van algemene basisvorming.

Wat moet er in de basisvorming onderwezen worden? Wat moet men onder basiskennis verstaan? Wat zijn selectiecriteria voor inhoudelijke keuzen? Het beantwoorden van deze vragen is één van de grote uitdagingen van de invoering van basisvorming.

De WRR poneert twee opvattingen van basiskennis, die beide vertegenwoordigd zouden moeten zijn in de leerstof in de basisvorming. Basiskennis als 'groei-kern' en basiskennis als 'voorbereiding op'.

Onder de eerste opvatting wordt verstaan dat basiskennis die kennis is die de *groei-kern* vormt voor het verwerven en verwerken van verdere kennis. Het gaat om kennis, algemeen cognitieve structuren waaraan nieuwe kennis kan worden toegevoegd, maar ook om intellectuele vaardigheden. Zonder voorkennis kan nieuwe informatie niet verworven, zelfs niet waargenomen worden. Hoe problematisch is het bijvoorbeeld niet om op latere leeftijd een taal te gaan studeren, of je kinderen met hun wiskunde te helpen als je zelf geen kennis hebt gemaakt met het wiskundig denken? Het gaat hier om wat men vroeger als algemene ontwikkeling beschouwde, maar met een nieuwe

inhoud Nu gaan de gedachten minder uit naar louter feitenkennis en meer naar cognitieve structuren, denkpatronen, relaties tussen verschijnselen, feiten en begrippen. Leerlingen moeten toegerust worden met een 'leervermogen' dat hen in staat stelt nieuwe dingen te verwerken. Het nadenken over basiskennis als groeibeginsel, het beheersen van de meest elementaire beginselen van iets, zal veelal vakgebonden zijn: wat zijn de meest elementaire beginselen van een vak als Nederlands of economie? Het gevaar van dit vakgebonden denken kan zijn dat er vakken op het programma komen te staan die achteraf in de kern sterk overeen blijken te komen, waardoor het geven van twee vakken meer verwarring oplevert voor de leerling dan een sterke hechting van de aangeboden leerstof. Iedereen weet dat leerlingen (en ook docenten) niet gauw geneigd zijn de leerstof van verschillende vakken op elkaar te betrekken. Toch heeft de WRR voor vakken gekozen, dit neemt echter niet weg dat men ook 'leergebieden' kan definiëren op het schoolrooster als men dat wenst. Wel moet dan aangetoond kunnen worden dat ook in dat geval leerlingen het verplichte aantal lesuren voor een vak krijgen.

De WRR merkt op dat men zal moeten streven naar een evenwichtige verdeling over drie elementen van basiskennis als groeikern: kennis, vaardigheid en inzicht. Voor Nederlands wordt het voorbeeld gegeven: kennis van de structuur van de taal, vaardigheid om er iets mee te doen, zoals gesprekken voeren, en inzicht in de door mensen gemaakte omgeving van de literatuur.

De tweede opvatting over basiskennis is basiskennis als voorbereiding op het uitoefenen van een beroep, op verdere scholing en op het functioneren in de maatschappij. De WRR vindt dat beide opvattingen gecombineerd moeten worden opdat zij gezamenlijk een richtsnoer vormen voor het denken over de wenselijke inhoud van de basisvorming. Als men van een van de twee opvattingen zou uitgaan, zou dat een verarming betekenen. Dit wordt toegelicht aan de hand van de selectiecriteria voor de basisvaardigheden.

Selectiecriteria voor de inhoud van de basisvorming

Het WRR-rapport noemt vier criteria voor de selectie van basisvaardigheden. Ten eerste, in de basisvorming moeten leerlingen kennis verwerven die – indien niet in de basisvorming verworven – later niet meer in te halen is. Dit kan opgaan voor het leren van een vreemde taal bijvoorbeeld: in principe kan die later nog wel geleerd worden, maar de meest ontvankelijke leeftijd voor het leren van een taal is toch tot zo'n jaar of vijftien. Daarna kost het leren van een vreemde taal meer energie. Ten tweede moeten leerlingen in de basisvorming die zaken verwerven die, als ze niet verworven zouden worden in de basisvorming, een blijvende hindernis in het functioneren als lid van de samenleving opleveren. Zo is het prettig als je je fietsband kunt plakken, maar als je het niet kunt, is dat niet hinderlijk. Ten derde, het gaat in de basisvorming om vaardigheden die noodzakelijkerwijs op school geleerd moeten worden, en niet van ouders en vrienden. Ten vierde, tot de basiskennis moet datgene gerekend worden wat als groeikern beschouwd kan worden voor de verdere opbouw van kennis en kunde.

In de eerste drie criteria zit de idee van basisvorming als 'voorbereiding' vervat, het laatste criterium verwijst regelrecht naar de opvatting van basiskennis als 'groeikern'. De bedoeling is nu dat deze twee opvattingen gecombineerd worden om de inhoud van de basisvorming te overdenken. Zou men alleen uitgaan van de idee van basisvorming als voorbereiding, dan zou dat kunnen leiden tot een hele lijst van taalsituaties waarvan men vindt dat die kenmerkend zijn voor het uitoefenen van een beroep, het functioneren in de maatschappij en voor verdere scholing. Het gevaar daarvan is, dat daaruit een onderwijsprogramma afgeleid wordt dat bestaat uit een aantal te oefenen situaties die op zichzelf heel praktisch zijn, maar waartussen geen sterk vakinhoudelijk verband zit. Te denken valt in dit verband aan het schrijven van een memootje, een persoonlijke brief, het maken van aantekeningen, het maken van een samenvatting, mondeling voor je recht opkomen, etc. Er zit dan te veel toevalligheid en lossigheid in het onderwijsprogram-

ma Om dat te vermijden is een analyse van basisvorming in de zin van 'groei kern' van wezenlijk belang. Die analyse moet ervoor kunnen zorgen dat de overeenkomsten en verschillen tussen de verschillende taalsituaties duidelijk worden, voor de docent, maar ook voor de leerling.

De vakken in de basisvorming

14

Voorgesteld wordt de volgende vakken in de basisvorming op te nemen: Nederlands, Engels, een tweede vreemde taal (Duits of Frans), wiskunde, biologie/gezondheidskunde, natuurkunde, informatiekunde, geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, economie/huishoudkunde, techniek, beeldende vorming, muziek, lichamelijke oefening. Uitgegaan wordt van een driejarige periode van basisvorming, van 30 wekelijkse lessen van 50 minuten, gedurende 40 weken per jaar. Het totaal aantal lessen in de basisvorming bedraagt dus 3600 uur. Voor Nederlands zijn 400 uren beschikbaar, evenals voor wiskunde. Voor de andere vakken varieert het aantal lessen van 20 (informatiekunde) tot 360 (lichamelijke oefening). De voorgeschreven aantallen lessen hoeven niet gelijkmatig over de drie jaren verdeeld te worden, het is zelfs mogelijk dat vakken niet elk jaar op het rooster staan.

Een aantal van 680 uren ($\pm 20\%$) is niet aan vakken toebedeeld. Deze zogenaamde 'vrije ruimte' is bedoeld om naast het programma voor iedereen een differentiatiemogelijkheid te scheppen. Leerlingen kunnen dan vakken kiezen, op grond van aanleg en/of interesse, naast de basisvormingsvakken. Ze kunnen er ook voor kiezen meer tijd te besteden aan het uitdiepen van basisvormingsvakken. Extra steunlessen, beroepenorientatie en levensbeschouwelijke vorming dient ook uit de vrije ruimte te komen. De WRR beveelt aan in elk geval een derde moderne taal aan te bieden.

Ook de uren van de vrije ruimte hoeven niet gelijkmatig over de drie leerjaren van de basisvorming verdeeld te worden. Het is waarschijnlijk wenselijk om de vrije ruimte per leerjaar te laten toenemen omdat er dan meer inzicht

ontstaat in de interesses en behoeften van leerlingen.

Eén basisvorming, twee niveaus en vijf basistrajecten

De periode van basisvorming zal voor elk vak, behalve lichamelijke oefening, afgesloten kunnen worden op twee niveaus: het algemene streefniveau dat ongeveer tussen het huidige B- en C-niveau in zou moeten liggen ('het B+-niveau') en het hogere niveau dat overeenkomt met het huidige HAVO/VWO-niveau van het derde leerjaar. De afstand tussen de twee niveaus is dus groter dan de huidige afstand tussen het examenniveau C en D (LBO en MAVO). Leerlingen zullen toetsen moeten afleggen niet eerder dan aan het eind van het tweede leerjaar. Daarbij zal de school in elk geval gebruik moeten maken van toetsen die centraal zijn vastgesteld. Of deze toetsen – net als nu het geval is bij centraal schriftelijke examens – centraal, op één moment worden afgenomen, wordt in het wetsvoorstel niet vermeld.

15

In de regel dient men de basisvorming in drie jaar te doorlopen. Leerlingen sluiten die drie jaar af op het D-niveau of het B+-niveau. Er zal ook een zeer beperkte groep van leerlingen zijn die in staat is de eindtermen in twee jaar te bereiken, op het B+, maar ook op het D-niveau, terwijl er ook een, eveneens beperkte groep zal zijn die een jaar meer nodig zal hebben om de eindtermen te bereiken, namelijk vier jaar. Voor een aantal leerlingen zal het moeilijk zijn te wachten tot het vierde jaar met onderwijs in beroepsgerichte vakken. Voor die leerlingen is de combivariant voorgesteld: al na twee jaar wordt begonnen met op het beroep gericht onderwijs. Na twee jaar basisvorming krijgt de leerling de rest van de basisvorming gecombineerd met op het beroep gerichte vakken. Na vijf jaar wordt de basisvorming afgesloten, tegelijk met de beroepsvoorbereiding.

De maximale verblijfsduur in de eerste fase van het voortgezet onderwijs is dus vijf jaar. Als leerlingen na de afsluiting van de basisvorming nog tijd over hebben van deze maximale verblijfsduur, kunnen ze die op verschillende manieren gebruiken in deze eerste fase.

- 1 Ze kunnen onderwijs volgen dat gericht is op het behalen van een diploma LBO of MAVO
- 2 Ze kunnen onderwijs volgen dat gericht is op doorstromingskwalificaties naar het vervolgonderwijs

Als de leerling echter voldoet aan de doorstromingskwalificaties voor MBO of HAVO/VWO kan de leerling meteen doorstromen naar het voortgezet onderwijs in de tweede fase. Een afsluiting met zeven vakken op het hogere niveau geeft toegang tot het vierde jaar van de HAVO en de langere opleidingen van het vernieuwde beroepsonderwijs. Negen vakken op het hogere niveau geeft recht op toelating tot het vierde leerjaar van het VWO. Vier vakken op het hogere niveau geeft recht op toelating tot een langere opleiding van het MBO, mits het om de vakken gaat die voor het specifieke opleidingsprogramma verplicht zijn.

Elke school zal verplicht worden het onderwijs op twee niveaus te verzorgen. Die maatregel voorkomt dat er scholen zijn die het algemene niveau en scholen die het hogere niveau onderwijzen, waardoor een maatschappelijke tweedeling zou worden geïntroduceerd. Juist omdat leerlingen bij elk vak uit twee niveaus kunnen kiezen voor wat de afsluiting betreft, is de kans op een tweedeling gering. Er ontstaat daarentegen een zeer pluriform beeld aan afsluitingen.

Eindtermen

Een belangrijk element van het wetsvoorstel vormt het begrip eindtermen. In de Memorie van toelichting worden eindtermen gedefinieerd als beschrijvingen van kwaliteiten van leerlingen op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden die de school bij haar onderwijsactiviteiten in elk geval als doelstelling moet hanteren. Eindtermen maken deel uit van de kwaliteitseisen die aan het basisonderwijs en de basisvorming in het voortgezet onderwijs worden gesteld. In die zin zijn eindtermen richtlijnen voor de na te streven resultaten van leerlingen.

Deze eindtermen zullen in de wet worden opgenomen.

Daarmee worden verschillende doeleinden nagestreefd. Ten eerste bieden eindtermen de leerlingen meer garantie dat zij een zelfde kernprogramma krijgen en dus kwalitatief voorbereid worden op het leven na de basisvorming. Ten tweede bieden eindtermen het parlement en de samenleving de mogelijkheid de inhoud van de basisvorming te controleren en het algemene peil van het jeugdonderwijs te verhogen. Ten derde bieden eindtermen aanknopingspunten voor de inhoud van de afsluitingstoetsen. Verder wordt de aansluiting met het vervolgonderwijs beter. Kortom, eindtermen kunnen veel meer duidelijkheid en eenheid brengen in het onderwijs.

De eindtermen van de vakken van de basisvorming kunnen worden gezien als een tussenstap en als een afsluiting. Een tussenstap vormen ze voor de vakken waarin de leerling later eindexamen doet, een afsluiting van het onderwijs voor de vakken waarin de leerling geen onderwijs meer zal volgen. De eindtermen die vastgesteld moeten worden, zullen een te behalen minimum moeten aangeven, dat betekent dat heel wat leerlingen gestimuleerd zullen moeten worden om zowel meer uitgebreid als dieper op de stof in te gaan.

De stellingname in de Memorie van toelichting dat eindtermen te beschouwen moeten zijn als drempels waarboven nog veel variatie mogelijk is, levert enige spanning op met een van de doelstellingen van de basisvorming: de verhoging van het peil van het jeugdonderwijs. Wil men reële eindtermen formuleren, dan moeten deze haalbaar zijn voor veel, bijna alle, leerlingen. Gezien de enorme variatie in een groep LBO- en MAVO-leerlingen bijvoorbeeld, kan ik mij voorstellen dat er heel veel leerlingen zijn die meer kunnen bereiken dan dit drempelniveau. De oplossing moet dan zijn dat die leerlingen uitgedaagd worden het hogere niveau na te streven.

3

Het vakgebied Nederlands

- 18 Het schoolvak Nederlands wordt meestal ingedeeld in drie onderdelen taalvaardigheid, taalbeschouwing en letterkunde. Elk onderdeel bevat vier elementen kennis, kunde, inzicht en houding of attitude. Veelal vindt men in de zogenaamde geïntegreerde methoden weliswaar alle drie de onderdelen in één schoolboek gehuisvest, maar van een werkelijk samenwonen is meestal geen sprake. In dit hoofdstuk geef ik een overzicht van de vakonderdelen, enerzijds welke indeling gehanteerd wordt, anderzijds wat ervan gerealiseerd wordt in een middle of the road schoolboek.

Taalvaardigheid

Onderscheiden worden de schrijf-, lees-, spreek- en luistervaardigheid.

<i>mondeling</i>	<i>productief</i> spreken	<i>receptief</i> luisteren
<i>schriftelijk</i>	schrijven	lezen

Verwacht mag worden dat er horizontale en verticale verbanden tussen de vaardigheden zijn. Kijken we naar de productieve vaardigheden, dan kunnen we veronderstellen dat er aan spreken en schrijven gedeeltelijk overeenkomstige vaardigheden ten grondslag liggen. Zo moeten

sprekers en schrijvers kiezen wát te zeggen of te schrijven en hóe dat te formuleren, afhankelijk van de communicatieve situatie. Inhoudelijke selectie, relationele analyses, toegang tot de woordenschat zijn overeenkomstige vaardigheden. Voor de receptieve vaardigheden kunnen ook overeenkomsten verondersteld worden: decodeervaardigheid, concentratie- en geheugenvaardigheden om gelezen of beluisterde tekst te onthouden, zodanig dat nieuwe tekst daaraan toegevoegd kan worden, vaardigheden om te controleren of tekst ook begrepen wordt.

Maar er zijn ook horizontale overeenkomsten. Spreken en luisteren zijn verwant omdat beide een beroep doen op geluid als communicatiemedium. Omdat spreken en luisteren vaak in dialogische situaties plaatsvindt, waarin de tekstontwikkeling door beide deelnemers geschiedt, wordt een nauwe band tussen spreken en luisteren geschapen. Beide deelnemers doen een beroep op relationele, sociale vaardigheden. Voor schrijven en lezen kunnen ook overeenkomsten geformuleerd worden. De eenvoudigste overeenkomst is natuurlijk de kennis van het alfabet. Bovendien is schrijven zonder een minimumniveau van leesvaardigheid onmogelijk: alleen blinden kunnen na lange training schrijven zonder voortdurend de tekst terug te hoeven lezen. Schrijven en lezen doen ook beide een beroep op het vermogen betekenissen op elkaar te betrekken: lezers en schrijvers proberen samenhang in betekenissen te ontwaren.

Tot zover het ideaal: nu de praktijk. Het huidige taalvaardigheidsonderwijs lijdt aan een aantal ernstige gebreken. Ten eerste wordt er niet geprofiteerd van de overeenkomsten in de vaardigheden. Ten tweede wordt er aan spreek- en luisteronderwijs weinig aandacht geschonken. Ten derde wordt er in het huidige taalvaardigheidsonderwijs weinig werk gemaakt van een systematische opbouw van lessen en opdrachten. Voor lezen en schrijven durf ik te stellen, dat veel schoolboeken gebouwd zijn op wat ik noem het grabbeltonprincipe. Als alle leesopdrachten en schrijfoopdrachten uit een schoolboek zouden worden losgeknipt en alle losse opdrachten worden aan 100 deskundigen voorgelegd met het verzoek de oorspronkelijke

20

De inhoudsopgave voor spreken en luisteren bevat de volgende informatie

[illegible]

De inhoudsopgave voor lezen bevat meer oefeningen. Uit het jaarrooster in het docentenboek blijkt, dat de leerlingen afwisselend een of twee keer in de drie weken in de les recreatief lezen. Ze nemen hun leesboek mee naar de les, gaan lezen en vullen een boekbeoordelingsformulier in.

rige reeks tekstsoorten en/of titels van teksten Enige lijn is er niet in te ontdekken Wel wordt duidelijk dat vrijwel elk hoofdstuk bestaat uit nieuwe leerstof alleen het lezen en het invullen van formulieren komt in drie hoofdstukken terug

Ten slotte het onderdeel schrijfvaardigheid

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Hfdzr →											
Stijlen												
- onderscheiden van hoofd- en bijzaken, verwerken van tekstgegevens in een plattegrond/schemata's samenwatten alomnandelend												
- rangschikken van door elkaar geraakte tekstfragmenten/alinea's / afscheffenden tot een logisch geheel	3,6		14									
- herkennen/analyseren (opzoeken) van verschillende communicatie-stijlen (informatief, activerend persnasief, diversiverend)	7, 17	5, 13	26, 13, 13									
- plakken/analyseren v d verhalstructuur (figuur tijp, plaatsen, ruimte tijp, gebeurtenissen, opdoeken)	28	12, 14	10									
- specifieke oefeningen in taal-denk relaties	9, 10	8, 11	17									
	16	13										
- Formaliseren invullen												
- het schrijven van een brief(-kaart)												
- het schrijven van een brief(-kaart) met de drang tot schrijven beroep op fantasie en associatievermogen												
- het schrijvend invullen/hantwoorden van tekstopdrachten/-vragen												
- Vertalinglegging van gelezen boeken (m b v een boekbeoor- deling)												
- Invulsoefeningen												
• waarop, waarmee waardoor/die-dat-dat-wat/hij-hem-zij-zij-zij												
• haat-het												
• verblijfswoorden												
• vervoerswoorden												
- heromense woorden en zinnen	1,5	4, 20	8	6								
- ik heb/hen vergeten			5, 6									
- uitdrukkingen met beginzin												
- het gebruik van 'als' en 'dan' in verzetslappen	25		24									
- namen uit/aan andere talen - bargoens												
a spreekwoorden/uitdrukkingen		10										
b werkwoordelijke uitdrukkingen		122										
c uitdrukkingen met 'ik' en 'jij'												
d gebaren en gebaren												
- alfabetiseren/woordenboekgebruik (opzoeken van betekenis)	18, 19											
- expliciet												
- Woordenboekgebruik/woordbetekenis opzoeken												
- impliciet												
- Woordbetekenis (specifieke oefeningen)	6, 23	3, 18	4, 25	4, 20	25, 40	18, 14	4, 12	11	25	9, 20	3, 14	10
						20	15				21	

Het overzicht 'Stellen' laat zien dat leerlingen buitengewoon weinig opdrachten krijgen in een cursusjaar waarin zij echt moeten schrijven deze zijn omkaderd Zij vullen twee keer een formulier in, schrijven drie keer een brief (-kaart) en worden zes keer gestimuleerd tot een fantasieverhaal Wat ook op te merken valt, is dat de schrijver van dit schoolboek veronderstelt, dat wat leerlingen in het leesonderwijs leren (onderscheiden van hoofd- en bijzaken, het herkennen en analyseren van een verhaalstructuur) ook hun schrijfvaardigheid ten goede komt

Dat is wel een heel boude veronderstelling hoe kan die kennis overgaan naar schrijfvaardigheid als er maar zo weinig schrijfvaardigheidsoopdrachten zijn?

Deze summere analyse van de inhoudsopgaven van de leerstof is voldoende om te laten zien, dat Nederlands als taalvaardigheidsvak zo niet heel veel kan voorstellen Willen we leerlingen leren lezen, spreken, schrijven en luisteren, dan moet er heel wat meer gebeuren

Taalbeschouwing

Een onderdeel dat zich ondanks alle kritiek erop (ACLO-M, 1978) heeft gehandhaafd in het vak Nederlands is grammatica-onderwijs zinsontleding en woordbenoeming Dat er nog steeds leestijd wordt uitgetrokken voor traditioneel grammatica-onderwijs in het basis- en het voortgezet onderwijs blijkt uit onderzoeken van respectievelijk Wesdorp e a (1986) en Damhuis e a (1983) In de vakliteratuur wordt echter al sinds een tiental jaren gepleit voor een uitbreiding van het begrip grammatica-onderwijs naar taalbeschouwingsonderwijs, veel didactici willen het traditionele grammatica-onderwijs zelfs vervangen door taalbeschouwingsonderwijs (Zie Griffioen in zijn *Tegenspraak* (1984) en de in Van Paassen, Rijlaarsdam en Zwitserlood (1984) gebundelde vernieuwingsvoorstellen) In hedendaagse methoden wordt – hoewel veelal marginaal – enige aandacht besteed aan taalbeschouwingsonderwijs

Het probleem bij dit nieuwe onderdeel is de begripsbepaling waar hebben we het eigenlijk over De diversiteit aan

lesstofvoorstellen en didactische werkvormen in de voorstellen in Van Paassen e a is bijvoorbeeld groot Een onderzoek naar taalbeschouwingsonderwijs is verricht door Van Gelderen (1988) en Neuvel (1988) Zij inventariseerden Nederlandse en buitenlandse ontwikkelingen en brachten die systematisch in kaart Ik neem hier hun indelingsprincipes over

Taalbeschouwing definiëren de auteurs als

In taalbeschouwingsonderwijs wordt leerlingen geleerd op een systematische wijze talige verschijnselen – formeel, semantisch of pragmatisch – te onderzoeken, ze leren hierbij met taal over taal te spreken en met behulp hiervan conclusies te trekken over het eigen of andermans taalgebruik

Met formele verschijnselen doelen de auteurs op zinsbouw en woordbouwverschijnselen de taal als systeem Hiertoe kan het traditionele zinsontleden en woordbenoemen behoren, maar ook de kennis van morfologische regels als het maken van meervouden en verkleinwoorden Ook klankverschijnselen, zoals de intonatie van een vragende zin en tekstbouwverschijnselen (kopjes, alinea's, de indeling inleiding, kern, slot) kunnen tot het formele kennisdoel behoren

Met semantische verschijnselen wordt de relatie bedoeld tussen woordvormen, zinnen en teksten en hun betekenis Men kan hier denken aan verschijnselen als tegenstellingen, homonymie, synonymie, letterlijke en figuurlijke betekenissen, de betekenis van logische verbindingswoorden als omdat, want en opdat en aan de betekenisverlennende functie van voor- en achtervoegsels ('deze jam is nogal frambozig')

Met pragmatische verschijnselen wordt bedoeld op verschijnselen van taalgedrag in communicatieve situaties wat bedoelt de 'zender' met deze opmerking te bereiken bij de 'ontvanger'? Waarom zegt of schrijft hij het zo en niet anders? Het gaat hier om retorische kennis inzien welke elementen uit een brief weggelaten kunnen worden, eraan toegevoegd zouden moeten worden, of welke aanspreekvorm je zou moeten kiezen in een bepaald geval

Taalbeschouwingsonderwijs kan drie doelen dienen: het ondersteunt het vreemde-talenonderwijs, het ondersteunt het taalbeheersingsonderwijs en het brengt taalculturele kennis aan. Het zal duidelijk zijn dat het onderwijs in taalbeschouwing vele vormen kan aannemen: men kan zich beperken tot alleen die begrippen (onderwerp, persoonsvorm) die van direct nut lijken te zijn voor de spelling van werkwoorden. Men kan ook alleen die begrippen onderwijzen die collega's vreemde talen op bepaalde momenten nodig hebben in hun lessen. Men kan het ontstaan van het Nederlands aan de orde stellen, taalgebruiksverschijnselen als de *moderno's* ('ik ben een beetje depri'), betekenisverschillen tussen slank en mager, de verwijtende betekenis van 'de afwas staat er nog'. Taalbeschouwingsonderwijs kan geïsoleerd gegeven worden, maar het zal duidelijk zijn dat het ook in nauwe samenhang met collega's moderne vreemde talen gegeven kan worden of in nauwe samenhang met de taalbeheersingslessen.

Eerder merkte ik op, dat deze moderne vormen van taalbeschouwingsonderwijs nauwelijks in Nederlandse schoolboeken voor het LBO voorkomen. In het schoolboek *Taalactiviteiten* bijvoorbeeld wordt uitsluitend het traditionele zinsontleden gerekend tot taalbeschouwingsonderwijs.

Fictiekunde

Tot het gebied van het vak Nederlands behoort sinds jaar en dag de letterkunde. Aan dat literatuuronderwijs kunnen drie functies onderscheiden worden: cultuuroverdracht, individuele ontplooiing en maatschappijkritiek. In lesprogramma's en leerboeken kan men meestal wel aanwijzen welk van die functies het sterkst benadrukt wordt, al spelen alle drie de functies een zekere rol.

Het literatuuronderwijs is naast grammatica-onderwijs het vakonderdeel dat het duidelijkst gelieerd was aan de ontwikkelingen in de moederdiscipline, de Neerlandistiek. Het is het onderdeel waarover de leraar de meeste kennis heeft verworven tijdens de studie, het is ook het onderdeel

dat het dichtst bij zijn eigen ervaringen ligt: hij is en blijft tenslotte ook lezer. Al is het helaas zo, dat leraren niet erg veel blijken te lezen (De Moor en Thijssen, 1988). Als leraren geabonneerd zijn op vaktijdschriften, is dat in de meeste gevallen op een literair tijdschrift, in veel mindere mate op een taalkundig of taalbeheersings-tijdschrift.

Onderscheiden worden een paar typen literatuuronderwijs, die echter met enige terughoudendheid moeten worden geïnterpreteerd: in veel lessen en leerboeken zullen combinaties voorkomen, al zal men de accenten wel kunnen herkennen.

1 **Literair-historisch letterkunde-onderwijs** Aan de orde kunnen komen de grote schrijvers van ons taalgebied en literaire stromingen in verschillende verbanden. Zo kunnen literaire stromingen in hun opeenvolgende ontwikkeling behandeld worden, maar ook in hun maatschappelijke en kunstzinnige context. Schrijvers en/of stromingen kunnen chronologisch behandeld worden, maar ook thematisch. Men acht dit onderwijs van belang vanuit cultuur-historische overwegingen.

2 **Structuraanalytisch letterkunde-onderwijs** In dit onderwijs vormt niet de schrijver of zijn ontwikkeling de leerstof, maar het literaire werk. Het gaat er in dit onderwijs om de leerling bepaalde literaire procédés te leren onderkennen aan de hand van verhalen en romans: het gebruik van verschillende vormen van perspectief en verschillende vertellers, de spanningsopbouw, vertelde en verteltijd, *flat* en *round characters* e.d. De bedoeling van dit letterkunde-onderwijs is leerlingen via het onderwijzen van vormaspecten van romans en verhalen te brengen tot volwassen lezers die meer greep hebben op hun lezen. De aangeleerde begrippen vormen een arsenaal aan analysevaardigheden.

3 **Tekstervarend of tekstbelevend letterkunde-onderwijs** In dit onderwijs staat de relatie tussen het literaire werk en de lezer centraal. Het is tot op zekere hoogte verbonden met de receptie-esthetica die na wil gaan hoe de waardering van literaire werken zich door de tijden heen ontwikkelt,

maar ook hoe de waardering van een individuele lezer tot stand komt Enerzijds gaat het dus om een literair-sociologisch accent, anderzijds om een literair-psychologisch accent In het onderwijs heeft vooral dat laatste terrein gewonnen in beide bovenstaande typen letterkunde-onderwijs

Men kan de drie typen die hierboven zijn genoemd, zien als een chronologische ontwikkeling Stond eerst de schrijver en zijn werk centraal, al dan niet geplaatst in de context van zijn tijd (cultuurhistorisch, sociaal-economisch, maatschappelijk), later werd het accent gelegd op het werk op zich en nu komt de relatie tussen de lezer en het werk aan bod In de leerboeken ziet men een dergelijke ontwikkeling

Bedenk wel dat het bovenstaande een globale schets is van wat er in het letterkunde-onderwijs in het voortgezet onderwijs als geheel aan bod kan komen In de examenregelingen van het HAVO en het VWO wordt een onderzoek naar de literaire kennis van leerlingen aan de hand van een boekenlijst voorgeschreven Maar in het MAVO-programma is het niet verplicht, al wordt het wel aanbevolen In het LBO-programma wordt niet over literatuur gerept

In de onderbouw – de eerste en tweede, soms ook derde klas – bestaat het literatuuronderwijs traditioneel uit het leesuurkje, waarin gelezen wordt uit een bloemlezing Dat kan stillezen zijn, maar het kan ook zijn dat een van de leerlingen een voorleesbeurt krijgt Er is de laatste twintig jaar echter veel veranderd Vroeger bevatten de bloemlezingen vooral verhalen of fragmenten van literatoren zo werden leerlingen ingewijd in de literaire canon Nu het kinderboek en het jeugdboek echter een eigen plaats hebben verworven op de boekenmarkt, wordt in bloemlezingen en in speciale magazines (*Bumper*, *Tikker*) zogenaamde jeugdliteratuur aangeboden als leesstof Ook strips en triviaalliteratuur worden soms aangeboden Die ommekeer heeft met verschillende zaken te maken Het belangrijkste is wel een verandering in doelstelling was men er vroeger op uit leerlingen in te leiden in de literatuur, nu wil men vooral bevorderen dat leerlingen (blijven) lezen Sommige groepen leerlingen zullen dan de overstap

naar literatuur maken, andere niet Maar lezen op zich wordt zo belangrijk gevonden dat het als doelstelling voor de onderbouwklassen als voldoende wordt ervaren Dat belang van lezen is dan meestal gelegen in de ontwikkeling van de persoonlijkheid en het wereld- en mensbeeld en in een voorbereiding op een zinvolle vrije-tijdsbesteding In didactische publikaties wordt meestal gesproken van de bevordering van het leesplezier en de leesbereidheid

Het schoolboek *Taalactiviteiten* laat twee benaderingen naast elkaar bestaan de structuur-analytische en de tekstervarende Opvallend is, dat de beide benaderingen niet met elkaar verbonden worden Leerlingen moeten blijkbaar structuuranalytische vragen over de verteller, plaats en tijd kunnen beantwoorden en hoeven niet na te gaan welke invloed deze kenmerken op de leesbeleving hadden Dit is duidelijk een voorbeeld van incoherentie de oude mode (structuuranalyse) blijft naast de nieuwe mode (tekstervaring) bestaan Waarom leerlingen zo'n ratjetoe aan vragen moeten beantwoorden zal hen ontgaan

Attituden

In het vak Nederlands wordt impliciet of expliciet het aankweken van bepaalde houdingen bij leerlingen nagestreefd Voor taalvaardigheid kan dat gaan om het ontwikkelen van zelfvertrouwen in de eigen vaardigheid, plezier hebben in het schrijven, spreken en lezen, kunnen genieten van fictieteksten, het verminderen van spreek- of schrijf-angst Daarnaast worden er taalbeschouwelijke attituden nagestreefd plezier of interesse hebben in het beschouwen van taal(gebruiks)fenomenen

Er zijn twee mogelijke redenen om aandacht te besteden aan attituden jegens taalvaardigheden Soms geldt dat docenten in LBO-klassen de durf om te schrijven of te spreken een belangrijker onderwijsdoel achten dan de kwaliteit van de vaardigheid Hun ervaring is, dat hun leerlingen het schrijven zo is gaan tegenstaan omdat zij op de basisschool hun werk als maar met rode strepen terugkregen en zo een forse mate van schrijf-angst ontwikkelden

Het wordt dan belangrijker geacht dát de kinderen weer gaan schrijven, dan hoe zij schrijven. Hetzelfde kan gelden voor de spreekvaardigheid van bijvoorbeeld dialectsprekers die op de basisschool voortdurend gecorrigeerd werden en daardoor op school hun mond zijn gaan houden. Overigens is het zeker niet zo dat het regel is dat in de basisscholen dialect uit de school geweerd wordt.

Een andere reden om aan attitudenontwikkeling te doen, is een gevolg van de veronderstelling dat positieve attituden bevorderlijk zijn voor de vaardigheidsontwikkeling. Wie schrijven leuk vindt, zal beter schrijven dan wie een hekel aan schrijven heeft. Wie vertrouwen heeft in het eigen kunnen, zal beter schrijven dan wie zich almaar zorgen maakt of het wel goed gaat. Enig onderzoek op dit gebied biedt echter weinig steun voor het bestaan van deze relaties. (Zie Rijlaarsdam en Van den Bergh, (1987), Rijlaarsdam en Schoonen (1986), Van den Bergh en Rijlaarsdam (1987).) In deze onderzoeken blijkt de samenhang tussen de gemeten prestaties en de gemeten attituden nogal klein. Ook longitudinaal onderzoek op het gebied van de ontwikkeling van leesattituden en leesvaardigheid in de basisschoolleeftijd verricht door Nijmeegse onderzoekers onder leiding van Mommers laat de conclusie van een oorzakelijk verband tussen de kwaliteit van het begrijpend lezen en de attituden niet toe.

Over de ontwikkeling van een taalbeschouwelijke attitude zijn mij geen empirische gegevens bekend. Wel blijkt uit lees- en schrijfprocesstudies dat goede lezers en schrijvers anders te werk gaan dan minder goede collega's. Eén van de belangrijke verschillen is dat goede 'taalhandelaren' van tijd tot tijd het eigen taal-handelen beschouwen en beoordelen op accuratesse en 'adequaatheid', dat zij meer geneigd zijn tot denken en doen dan minder goede taalhandelaren. Dat beschouwen blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat goede schrijvers de communicatieve situatie analyseren en tijdens het taal-gebruiken die analyse van de situatie ook blijven betrekken in hun keuzen voor inhouden en formuleringen. Het bevorderen van een taalbeschouwelijke attitude ten behoeve van het taalvaardigheidsonderwijs lijkt een zinnige onderwijsdoelstelling.

4

Eindtermen voor het algemene streefniveau

Inleiding

De basisvorming zal worden afgesloten met examens. Dat is een belangrijke verandering. Men wil met vastgelegde eindtermen het onderwijspeil verhogen en de kwaliteit van het onderwijs bewaken. Eindtermen zullen sterk sturend zijn voor het onderwijs.

In dit en het volgende hoofdstuk poog ik een beredeneerd voorstel te doen voor eindtermen. In hoofdstuk vier behandel ik het algemene streefniveau, in hoofdstuk vijf ga ik in op de eindtermen voor het hogere niveau. Omdat ik in hoofdstuk vier veel aandacht besteed aan de keuzeprincipes, is dit hoofdstuk van fundamenteel belang voor het begrijpen van hoofdstuk vijf.

Wat in deze twee hoofdstukken gepresenteerd wordt, moet beschouwd worden als een gedachtenexcurs. De eindtermen zullen centraal door het ministerie worden vastgesteld, na een advies van een eindtermencommissie. Verwacht mag worden dat er overlap zal zijn tussen de in dit boekje gepresenteerde eindtermen en de ministeriele tenslotte beschikken we over dezelfde basisgegevens en -onderzoeken. Wat ik in deze hoofdstukken vooral wil laten zien is de samenhang tussen de eindtermen en de keuze-overwegingen.

De inhoud van de basisvorming moet bepaald worden volgens de samenstellers van het WRR-rapport door twee opvattingen van basisvorming met elkaar te combineren: basisvorming als 'groei-kern' en basisvorming als 'voorbereiding'. De volgende paragraaf gaat over de groei-kern van

Nederlands Daarna ga ik in op basisvorming 'als voorbereiding op' In de voorlaatste paragraaf volgt dan een voorstel voor eindtermen voor het algemene streefniveau, gevolgd door een nabeschuiving

Basisvorming als 'groei-kern'

30

Ik stel voor als groei-kern van het vak Nederlands te beschouwen wat men noemt de communicatieve competentie Om communicatief competent te kunnen handelen, heeft men kennis, inzicht en kunde nodig Daarom reken ik er ook de reflectie op het communicatief handelen (taalbeschuiving) toe Ook het lezen van fictionele teksten in het literatuuronderwijs of de fictiekunde is op te vatten als communicatief handelen, ook daar is reflectie onlosmakelijk verbonden met dat handelen denken en praten of schrijven over fictie is nu juist wat men nastreeft in het onderwijs Lezen van literatuur heeft pas een functie voor de lezer als iets van de tekst blijft resoneren in zijn achterhoofd en de lezer zich ervan bewust tracht te worden wat dat is en waardoor dat komt

Communicatieve competentie houdt in dat men in staat is gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen zowel mondeling als schriftelijk op begrijpelijke wijze onder woorden te brengen en schriftelijke of mondelinge taaluitingen te begrijpen naar inhoud en strekking Het is de resultante van zeven onderling met elkaar verband houdende competenties en kennissystemen (Willems, 1987, zie ook Westhof, 1988) Onderscheiden worden zeven deelcompetenties De indeling is ontworpen voor het vreemden tweede-taal-leren, maar lijkt mij ook op de eerste-taalverwerving toe te passen

1 *Linguïstische competentie* de impliciete en expliciete kennis van grammatica, lexicon, articulatie, klemtoonregels, interpunctie en spelling Het vermogen toont zich in grammaticaliteitsoordelen oordelen over de correctheid van een zin, de woordkeus, het zinsaccent Deze competentie speelt een rol bij het formuleren en coderen (schrijven

en spreken) en het decoderen (lezen en luisteren) Daarnaast spreekt deze competentie uit kanaalspecifieke vaardigheden die voor de produktie van klanken en tekens zorg dragen Te denken valt aan tempo, intonatie, articulatie, faserings, correcte uitspraak Het aanpassen van het tempo tijdens een uitleg aan een medeleerling van een kaartspel-letje bevordert een sneller begrip Het pauzeren op daarvoor in aanmerking komende momenten (tussen hoofdconstituenten van de zin, niet daarbinnen) vergroot de mogelijkheid dat de luisteraar de tekst kan verwerken Linguïstische kennis stelt de lezer in staat grotere gehelen dan woorden te lezen de structuur van woordgroepen en van zinnen is voorspelbaar, omdat deze aan bepaalde regels gebonden is Daardoor kan de lezer – maar hetzelfde geldt de luisteraar – 'gokken'

31

2 *Pragmatische competentie* het vermogen om de linguïstische kennis in stelling te brengen voor communicatie Taal is een van de middelen om iets te doen of gedaan te krijgen De wijze waarop van het arsenaal aan taalmiddelen gebruik wordt gemaakt, moet afgestemd zijn op de situatie Het gaat erom dat je weet wat je wel en niet kunt zeggen en hoe je het wel en niet kunt zeggen Als je wilt dat een ander iets voor je doet, dan zijn er 1001 manieren om dat voor elkaar te krijgen De keuze van het taalmiddel, de taalhandeling, en de keuze uit de mogelijke linguïstische middelen om die taalhandeling te verwoorden, behoren tot de pragmatische competentie Die competentie toont zich in oordelen of iets meer of minder passend is of in het geheel niet adequaat Kennis van de relatie met de communicatiepartners en de socio-culturele bepaaldheid van hoe en in welke mate zo'n relatie tot uitdrukking mag worden gebracht is hierbij noodzakelijk

Bij schrijven en spreken speelt deze deelcompetentie een rol bij de analyse van de communicatieve situatie, de analyse van de interactie en de inhoudsbepaling Die analyse van de communicatieve situatie stuurt het communicatieproces sterk Bij het schrijven bijvoorbeeld – bij de start van het schrijfp proces, maar ook tijdens het schrijven – moet de schrijver zich een beeld vormen van het doel van

de communicatie, van degene namens wie hij schrijft (de cultuur van het bedrijf dat hij vertegenwoordigt), van degene aan wie hij schrijft, van wat de voorkennis is van zijn lezer, en van wat de verwachtingen zijn van de lezer over het onderwerp waarover hij benaderd wordt, enzovoort. Een adequate beeldvorming van de taaksituatie en een goed gebruik ervan tijdens het schrijven, spreken, luisteren en lezen is een doorslaggevend verschil tussen goed en minder goed taal-gebruiken. Minder goede schrijvers produceren tekst: zij bouwen hun tekst regel voor regel op, zonder zich al te veel bewust te zijn van het eindresultaat en de kern van de tekst. Goede schrijvers daarentegen werken meer 'middelpuntvliedend': zij hebben een kern van de tekst (het doel) in hun hoofd en bouwen daar de tekst omheen. Een deelnemer aan een gesprek tracht niet alleen de referentiele boodschap te 'verstaan', maar ook de expressieve (hoe staat de spreker tegenover wat hij zegt, welke gevoelens drukt hij uit?) en de relationele (hoe staat de spreker tegenover de luisteraar, welke relatie vestigt hij?) Een lezer verricht deze activiteiten in principe ook.

3 *Tekstuele competentie* het vermogen om tekst te ontwikkelen. Dat wil zeggen gesprekken te beginnen, te onderhouden en te beëindigen en schriftelijk coherente teksten te bouwen en tijdens het lezen en luisteren tekstuele kennis te gebruiken om te anticiperen op het vervolg. Beurtwisselingsregels, mogelijkheden om het woord te nemen, telefoonconventies, organisatieprincipes van teksten, cohesieve markeringsregels: het is allemaal kennis waarop de tekstuele competentie een beroep doet.

Bij schrijven en spreken toont deze deelcompetentie zich bij het structureren van tekst (coherentie). Tijdens het schrijven moet een schrijver de ideeën die hij bijvoorbeeld uit zijn geheugen opdiept, voortdurend beoordelen op geschiktheid voor deze tekst en op de relatie met wat er al staat en wat er nog komen moet. Een spreker moet, naast het opbouwen van zijn beurten in een gesprek, die beurten inhoudelijk laten aan sluiten bij de beurten van een ander, ook hier gaat het om het bepalen en bewaken van de

coherentie van de tekst als geheel. Bij spreken is dit aanmerkelijk moeilijker dan bij het schrijven, omdat de spreker de tekst niet kan overlezen om te zien of de eraan toegevoegde of de eraan toe te voegen 'alineae' wel past. De spreker moet tijdens het gesprek een representatie van de tekst in het hoofd opbouwen, een inhoudelijke lijn bepalen, en die representatie voortdurend controleren op juistheid en bijstellen.

Bij het lezen en luisteren speelt de tekstuele competentie een rol als de taalgebruiker betekenis doen convergeren. De lezer veronderstelt dat de te lezen tekst enigszins coherent is en geen verzameling losse woorden. Daarom zullen twee opeenvolgende zinnen een betekenisverband vertonen. Hij tracht beide zinsbetekenissen op elkaar te betrekken, en gaat daarbij voorbij aan alle betekenis die de zinnen op zichzelf zouden kunnen dragen. Daardoor kan lezen veel sneller verlopen dan het decoderen van alle losse woorden feitelijk zou kosten. Kennis van tekststructuren (bijvoorbeeld het voordelen-nadelenpatroon) en taalhandelingen (wie een verzoek doet, zal waarschijnlijk beargumenteren waarom men het gevraagde zelf niet doet) biedt de taalgebruiker de mogelijkheid te anticiperen op mogelijke inhoud.

4 *Strategische competentie* het vermogen in het procesmatig plannen en interpreteren van taal in een communicatieve context. Het gaat hier om het vooruitlopen – in gedachten op het verloop van een gesprek – voorspellen wat de schrijver in de rest van het stuk zal vertellen, vooruitlopen op reacties van de lezer. De resultaten van dit interpretatieproces leiden tot acties in het taalgebruiksproces: we hebben hier veel minder te maken met een taalcompetentie dan met een cognitieve competentie. De taalgebruiker beseft bijvoorbeeld dat zij de spelling van een woord niet kent, en kiest dan een ander woord. Of zij kan niet op een bepaald woord komen en besluit dan een omschrijving te bedenken. De taalgebruiker kan over een flink aantal compensatiestrategieën en vermijdingsstrategieën beschikken om (tijdelijke?) onvolkomenheden in de hiervoor genoemde competenties weg te moffelen. Deze deelcompe-

tentie speelt een rol bij het besturen van de schrijf-, spreek-, lees- en luisterprocessen

Afhankelijk van het soort tekst, de situatie en de bekendheid met het onderwerp, leest de lezer meer *top down* dan *bottum up*. Dat wil zeggen: in het ene geval leest de lezer vluchtig omdat zij al een vrij sterke verwachting over de inhoud van de tekst heeft en controleert al lezend of die veronderstelling klopt. In een ander geval, bijvoorbeeld bij het lezen van een contract, kan men zich voorstellen dat de lezer regel voor regel leest en zich een innerlijke representatie van de tekst opbouwt.

34

Afhankelijk van de situatie moet de lezer beslissingen nemen over de manier van lezen. Zij kan tijdens het lezen van strategie veranderen. Ze zal zichzelf moeten controleren op begrip en zichzelf tot herlezen van een tekst aanzetten als dat nodig is. Al dit soort beslissingen over de strategie kunnen bewust gemaakt worden.

Een vergelijking met schrijven dringt zich hier op. Ook bij het schrijven ontwikkelt een tekst zich niet lineair. Een schrijver denkt na, schrijft wat op, leest een stukje terug, krast iets door, leest, denkt, schrijft enzovoorts. Voortdurend neemt een schrijver beslissingen om een proces (bijvoorbeeld het schrijven zelf) te onderbreken door een ander proces (een stukje teruglezen of wat in het klad bedenken bijvoorbeeld).

Lezers (maar ook schrijvers) zullen zich af en toe realiseren dat zij hun taak niet kunnen volbrengen zonder hulpmiddelen: het opslaan van een encyclopedie of een woordenboek kan noodzakelijk zijn om volledig begrip te bereiken. Kennis en adequaat gebruik van hulpstrategieën om begripsproblemen op te lossen zou men ook tot deze besturingsvaardigheid kunnen rekenen. In elk geval dient men te beseffen dat het onderscheid tussen goede en minder goede lezers vooral tot uiting komt in letterlijk het beheersen, het bemeesteren van het leesproces: de goede lezer is geen volger van de tekst, maar reconstrueert actief de betekenis van de tekst en tracht de betekenis te incorporeren in het eigen kennisbestand.

5 *Metacommunicatief bewustzijn* kennis over taal op linguïstisch, pragmatisch en tekstueel niveau. Het is kennis waarmee taalgebruikers elkaar diets kunnen maken wat er in de communicatie mis ging. Het is kennis over taal, die voor de meeste taalgebruikers bewust gemaakt wordt via onderwijs. Niet alleen 'voelen' dat een zin niet grammaticaal is, maar ook kunnen aangeven wat er mee mis is. Niet alleen 'voelen' dat een verzoek in een brief niet ingewilligd zal worden, maar ook kunnen vertellen waarom dat zo zal zijn. Niet alleen merken dat een opmerking niet in dit gesprek past, maar ook kunnen verwoorden waarom dat zo is.

35

6 *Socio-culturele kennis* kennis van de wereld en de sociale interactie zoals die socio-cultureel bepaald is. Normen voor adequate interactie variëren per subcultuur. Taalgebruikers ervaren dat wat thuis kan, elders raar wordt gevonden. Taalgebruikers weten dat spreektaal in een officiële brief minder gewenst is. Als zij dialectsprekers zijn, weten ze dat ze niet in alle situaties dialect zullen spreken, schrijven doen ze het al helemaal niet. Deze kennis is een noodzakelijke voorwaarde voor pragmatische competentie.

Zonder kennis van de wereld, 'stofkennis', is taalgebruiken onmogelijk. Die kennis speelt een grote rol bij bijvoorbeeld het lezen en het luisteren: wie veel weet over het onderwerp, leest gemakkelijker en kan de nieuwe stof ook gemakkelijker in een kader plaatsen.

7 *Fluency* het vermogen om wat men zeggen of schrijven wil met enig gemak onder woorden te brengen en om wat men leest of beluistert met enig gemak op te slaan in het geheugen als coherente, interne tekst. Het gaat dus ook om de vlotheid waarmee mentale processen verlopen. Tot nu toe is dat niet zo nadrukkelijk naar voren gekomen, maar het zal wel al duidelijk zijn dat het geheugen en geheugenvaardigheden een zeer belangrijke functie hebben in taalgebruiksprocessen. Tijdens het lezen bijvoorbeeld moet de lezer de boodschap (tijdelijk) opslaan en die zonodig weer ophalen. Tegelijkertijd moet zij haar interpretaties en reacties op die boodschappen kunnen onthouden. Daarbij moet nieuwe informatie weer opgenomen kunnen worden.

en de voorlopige representatie worden bijgesteld Een luisteraar heeft het nog moeilijker terughbladeren of langzamer luisteren is er niet bij

Ik ken geen goed Nederlands equivalent voor *fluency*, of het zou 'behendigheid' moeten zijn Het gaat erom dat je weet in hoeverre al die competenties in samenhang te orkestreren zijn tot een vloeiende uitvoering

Die groeikern uit het bovenstaande betoog moet gezien worden als de structurele ondergrond van het vak Nederlands Die structuur van communicatieve competentie verbindt de verschillende modi van taalvaardigheid met elkaar In de vormgeving van het onderwijs, de leerstofordening bijvoorbeeld, kan optimaal naar *transfer* gestreefd worden Het vak Nederlands moet niet bestaan uit een aantal losse lessen zoals dat traditioneel in leerboeken Nederlands is Wil men werkelijk efficiënt met de onderwijstijd omgaan, moet de 'hechtheid' van het onderwijsprogramma optimaal zijn

Deze structuur geeft nog weinig zicht op de *inhoud* van het vak Nederlands Die moet bepaald worden door een analyse vanuit de andere opvatting over basisvorming, namelijk van basisvorming als voorbereiding op school, maatschappij en beroep Er is enig onderzoek beschikbaar waarin men relevante respondenten heeft gevraagd aan te geven wat volgens hen belangrijke taalsituaties zijn Dat kunnen taalsituaties zijn die vaak voorkomen of taalsituaties die men belangrijk vindt en waarin men naar eigen oordeel niet optimaal functioneert (zie bijvoorbeeld Bos, 1978, Blok en De Glopper, 1984) Dergelijk onderzoek leidt tot lijstjes van belangrijke geachte taalsituaties Het probleem van dergelijke lijstjes is de 'ongestructureerdheid' ervan Zou men dergelijke lijstjes als uitgangspunt voor het onderwijs hanteren, dan is er nog weinig kans op een hecht onderwijsprogramma Blok en De Glopper publiceerden bijvoorbeeld een lijstje taalsituaties waarin oud-LBO- en MAVO-leerlingen zich in hun dagelijkse leven te kort voelden schieten Het lijstje 'behoefte als tekort' bevat 15 taalsituaties, waarvan de volgende zeven betrekking hebben op het onderdeel Spreken/luisteren

Tabel 1 Taalsituaties voor Spreken/luisteren waarin oud-leerlingen van het LBO en het MAVO zich te kort voelden schieten

- 1 Mondelinge informatie vragen over dingen die ingewikkeld kunnen zijn
- 2 Voor jezelf opkomen in conflictsituaties met hoger geplaatsten
- 3 Een zakelijk gesprek voeren of onderhandelen
- 4 Deelnemen aan een werkoverleg met hoger geplaatsten
- 5 Uitleg vragen en vragen beantwoorden tijdens een mondelinge cursus of opleiding
- 6 Een mondeling tentamen of examen afleggen voor een cursus of een opleiding
- 7 Een gesprek voeren met een huisarts, specialist of maatschappelijk werkster

Bron: Bonset 1988

Kenmerkend voor de formuleringen van de taalsituaties in dit lijstje is dat zij vrijwel steeds een taalhandeling bevatten (een gesprek voeren, informatie vragen, instructies geven) Taalhandelingen vormen de basis van verbale communicatie Vandaar dat ik voorstel taalhandelingen te kiezen als inhoudelijke eenheden van het vak Nederlands, als het gaat om de onderdelen taalbeheersing en taalbeschuwing

De keuze van taalhandelingen die leerlingen aan het einde van de basisvorming moeten beheersen, komt in de volgende paragraaf aan de orde Het zal duidelijk zijn, dat er een schier oneindige verzameling taalhandelingen te bedenken is Daarom is het zinvol enige klassen van taalhandelingen te onderscheiden, omdat daardoor overeenkomsten en verschillen duidelijker worden

Taalhandelingen zijn te groeperen in vier klassen De onderscheidingen volgen een indeling die verantwoord is in Rijlaarsdam, Wesdorp en Wolfhagen (1987) Deze onderscheiding in taalgebruiksfuncties is afkomstig van Britton e a (1975) Zij onderscheiden drie soorten taalgebruik: het transactionele, het expressieve en het poetische taalgebruik Ik beperk me hier tot het transactionele taalgebruik

het communicatief handelen met een ander Britton e a onderscheiden daarbinnen informatieve en conatieve taalgebruiksfuncties

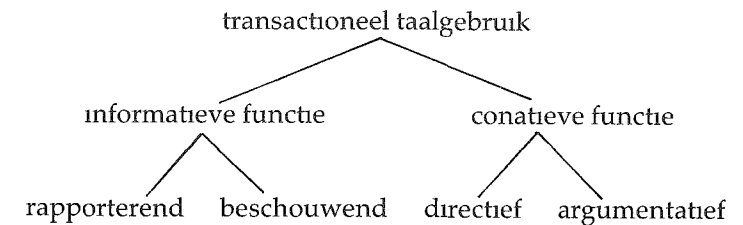
Informatieve teksten stellen informatie beschikbaar waarvan de luisteraar desgewenst gebruik kan maken Conatieve teksten vloeien voort uit de intentie van de spreker om de luisteraar te beïnvloeden Informatieve teksten zijn meer op de zaak gericht, conatieve teksten meer op de communicatiepartner(s)

Informatieve teksten kan men vervolgens onderscheiden naar de mate waarin de spreker de stof bewerkt Hij kan er weinig of niets mee doen Hij geeft dan louter weer wat hij waarneemt of waarnam Dergelijke teksten moeten overeenkomen met de waarheid, de werkelijkheid We spreken dan van rapporterende teksten Doet de spreker er meer mee, dan wordt de denktrant deel van de tekst Hij beschouwt, reflecteert, trekt conclusies, generaliseert Hij drukt in de tekst opvattingen uit die hij koestert jegens verschijnselen in de wereld, hij interpreteert verschijnselen, hij legt verbanden Dergelijke teksten worden minder op hun waarheid beoordeeld dan op hun oprechtheid en op de aanvaardbaarheid van de verklaringen In deze gevallen spreken we van beschouwende teksten

Conatieve teksten zijn eveneens in twee typen te verdelen Er zijn directieve of regulatieve teksten, waarin de spreker de luisteraar helpt een bepaalde taak uit te voeren Het gaat om directe beïnvloeding van meningen en houdingen Uitvoerbaarheid is het criterium voor zo'n tekst Een tweede type vormen de argumentatieve of persuasieve teksten, waarin de spreker het denken van de luisteraar wil beïnvloeden Dergelijke teksten bevatten een redenering die beoordeeld moet worden op zijn geldigheid Schematisch weergegeven

38

Figuur 1 Taalgebruiksfuncties van transactioneel taalgebruik volgens Britton e a (1975)



In deze vier taalgebruiksfuncties kunnen taalhandelingen worden ondergebracht In teksten met een rapporterende functie zijn taalhandelingen dominant die Van Eemeren en Grootendorst (1983) 'beweerders' noemen Maar het zijn dan alleen constatieve beweerders (Bol, 1982) de beweringen in de tekst zijn toetsbaar aan de werkelijkheid In teksten met een beschouwende functie zijn ook beweerders dominant, maar deze vereisen geen objectieve werkelijkheid als criterium voor hun aanvaardbaarheid De luisteraar verlangt van de spreker dat deze zich garant stelt voor de waarheid van de inhoud de luisteraar aanvaardt de interpretatie van de spreker in ruimere of geringere mate Het zijn taalhandelingen waardoor de spreker een bepaalde opvatting of houding uitdraagt De lezer of luisteraar toetst de interpretatie van de wereld of de opinie op zijn oprechtheid

Teksten met een directieve functie bevatten 'stuurders' taalhandelingen door middel waarvan de spreker probeert de ander ertoe te bewegen iets te doen of te laten Het kan gaan om een verbale of een niet-verbale handeling Voor de aanvaardbaarheid van deze taalhandelingen komt het erop aan dat de spreker echt wil dat de ontvanger doet wat hij hem zegt te doen iemand die een vraag stelt, moet ook echt antwoord willen hebben

Teksten met een argumentatieve functie kunnen verschillende typen taalhandelingen bevatten Het kan gaan om 'beweerders' met een conclusief karakter de luisteraar beoordeelt de aanvaardbaarheid op de (logische) geldig-

39

heid van de redenering. Het kan ook gaan om 'binders' communicatieve taalhandelingen waarin de spreker zich verplicht iets te doen of na te laten (beloven). Voor de aanvaardbaarheid moet de luisteraar ervan overtuigd zijn dat de spreker echt zal doen wat hij zegt te zullen doen. Ten slotte reken ik ook 'uitdrukkers' tot de argumentatieve taalgebruiksfunctie: taalhandelingen waarmee de spreker zijn gevoelens tot uitdrukking brengt. Authenticiteit ervan is een belangrijke voorwaarde voor aanvaarding door de ontvanger.

40

Deze indeling van taalgebruiksfuncties en taalhandelingen kan nog verder gespecificeerd worden door taalsituaties te bedenken die passen in de vier grote categorieën taalgebruiksfuncties.

Voor de taalgebruiksmodus Spreken leidde deze specificaties tot het volgende overzicht:

Tabel 2. Overzicht van taalfuncties, taalhandelingen en voorbeelden van taalsituaties voor Spreken

Taalgebruiksfuncties	Aanduiding taalhandeling	Voorbeelden taalsituaties
Rapporterend	beschrijven doorgeven meedelen navertellen samenvatten toelichten uitleggen	verslag van waargenomen gebeurtenissen, melding ongeval, beschrijving van concreet voorwerp/persoon, toelichting geven bij tekening, grafisch materiaal enz., resultaten gesprekje noteren/rapporteren, inhoud boek samenvatten of navertellen, gehoord verhaal navertellen, toelichting geven bij natuurkundig proefje

Beschouwend	beschrijven plannen redeneren reflecteren samenvatten (begrippen) uiteenzetten verklaren voorspellen	toespraak/uiteenzetting houden, beschrijven van gevoelens, indrukken (abstracte zaken), bespreking van een boek/televisie-programma, formulering van een mening/standpunt, zijn voorkeur, affiniteit berekenen, een plan maken
-------------	---	--

Directief	advies vragen bevelen eisen instrueren opdragen toestemming vragen uitleg vragen uitnodigen verbieden verzoeken voorschrijven	routebeschrijving, montagevoorschriften geven, een vraag stellen, toelichting vragen, tekeninstructies
-----------	---	--

41

Argumentatief	adviseren afspraak maken argumenteren beloven dreigen groeten opbeuren overreden verontschuldigen verwijten	iemand van je standpunt overtuigen, klacht uiten, samen een probleem oplossen, voor je recht opkomen, een plan verdedigen of aanvallen
---------------	--	--

De taalgebruiksfunctie Argumentatief is nogal breed geworden door ook de groepen taalhandelingen 'binders' en 'uitdrukkers' erin op te nemen waartoe bijvoorbeeld beloven en opbeuren behoren. Hoewel teksten waarin iets dergelijks plaatsvindt niet argumentatief zijn in de zin van conclusief, zijn dergelijke teksten wel op de luisteraar gericht en moet de luisteraar hoe dan ook ervaren dat de

schrijver oprecht is, wil de communicatie slagen. Hierin zit naar mijn oordeel een conclusief of emotief, persuasief moment. Daarom heb ik deze groepen taalhandelingen opgenomen bij Argumentatief.

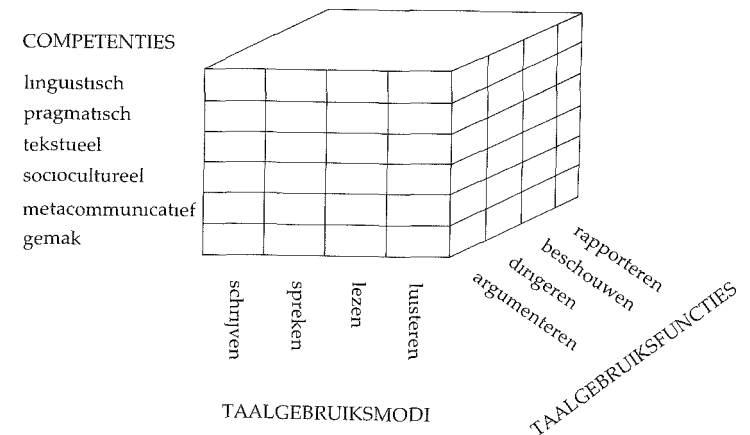
Met dit overzicht is geïllustreerd dat er verschillende niveaus van abstractie zijn waarop men bijvoorbeeld eindtermen zou kunnen formuleren op het niveau van taalgebruiksfuncties, op het niveau van taalhandelingen en op het niveau van concrete situaties. Wat dat laatste niveau betreft kan men zich voorstellen dat er nog weer veel meer gedetailleerde voorstellen mogelijk zijn. Ik kies voor het tweede niveau, het niveau van de taalhandelingen. De keuze sluit aan bij het periodiek peilingsonderzoek. Dit is een landelijk onderzoek, geïnitieerd door het ministerie van onderwijs waarin nagegaan wordt wat het niveau van het onderwijs is. Dat onderzoek wordt door het CITO (en voor onderdelen van het vak taal de SCO) voor alle vakken van de basisschool verricht. Later zal ook de onderbouw van het voortgezet onderwijs 'gepeild' worden. Men gaat na wat leerlingen kunnen, peilt attitudes en onderzoekt wat er aan het vak op school wordt gedaan. Voor de peilingen in groep vijf en groep acht van de basisschool heeft men vaardigheidstoetsen ontwikkeld die gebaseerd zijn op het schema in bovenstaande tabel.

Het komt er samengevat op neer dat de eindtermen voor de basisvorming voor wat de taalvaardigheid betreft eruit bestaan dat leerlingen in staat moeten zijn vier taalfuncties te hanteren, namelijk de rapporterende, de beschouwende, de directieve en de argumentatieve. Voor elk van die vier functies en voor elke taalgebruiksmodus zullen enkele taalhandelingen of teksttypen geselecteerd worden die relevant en representatief zijn voor die taalfunctie.

Voor elk van de taalfuncties moet nagegaan worden waarin ze van elkaar verschillen en welke overeenkomsten zij onderling vertonen. Dat zou moeten gebeuren door de taalfuncties met de zeven deelcompetenties die ik hiervoor besprak te kruisen. In de matrix die dan ontstaat kunnen distinctieve kenmerken genoteerd worden. Als men deze matrix dan nog eens kruist met de vier traditionele taalgebruiksmodaliteiten (Spreken, Schrijven, Lezen en Luisteren)

dan beschikt men over een volledig inzicht in de kern van het vak Nederlands: het Basismodel Nederlands.

Figuur 2 Het Basismodel Nederlands



Basisvorming als 'voorbereiding op'

De analyse van de groeikern van het vak Nederlands biedt een kader voor de formulering van eindtermen. Zo kunnen we zeggen dat leerlingen schriftelijk en mondeling zouden moeten kunnen argumenteren en dat zij argumentatieve teksten zouden moeten kunnen lezen. Dergelijke formuleringen zijn al heel wat preciezer dan wat er nu in examenprogramma's staat. Toch moeten we nog een stapje verder doen. Want een dergelijke formulering zou evengoed in het examenprogramma Atheneum opgenomen kunnen worden. Daarvoor is het ook een basiskenmerk van het vak Nederlands. Wat nog ontbreekt in dergelijke formuleringen is een toespitsing op het niveau. Daartoe betrek ik de

andere opvatting van basisvorming, namelijk 'basisvorming als voorbereiding' in de beschouwingen

Verder moeten we ons realiseren dat alles wat groeikern is voor het vak Nederlands door heel veel kinderen al tot op zekere hoogte wordt beheerst. Het vak Nederlands is wat dat betreft een heel bijzonder vak. Leerlingen zijn geen tabula rasa: zij leren zeer veel 'vanzelf', op school, maar ook en misschien vooral daarbuiten.

De drie in het WRR-rapport genoemde terreinen waarop de basisvorming moet voorbereiden, zijn school, beroep en maatschappij. Leerlingen die de basisvorming afsluiten, moeten zich kunnen weren in nieuwe situaties. Het gaat om situaties waarin 'mèn' verwacht in het vervolgonderwijs, op het werk en in de maatschappij, dat leerlingen die de basisvorming afsloten, zich kunnen redden. Het gaat dan niet alleen om veel voorkomende situaties, maar zeker ook om wat ik noem 'kritische situaties', situaties waarin het (erg) belangrijk is dat je die situatie beheerst. Te denken valt aan examens, sollicitaties, beoordelingsgesprekken, confrontaties met de ambtenarij, maatschappelijk werk, winkeliers en leveranciers, klanten en bureaus. Velen van ons hebben in de loop van ons leven onszelf geleerd hoe dergelijke situaties aan te pakken, door schade en schande wijzer geworden. Anderen vermijden die situaties. Het zou goed zijn als meer mensen met minder frustraties dergelijke communicatieve probleemsituaties de baas zouden kunnen.

Wat de samenleving via het onderwijs aan de leerlingen zou moeten kunnen garanderen is dat leerlingen zich zullen kunnen redden. Dat betekent dat leerlingen niet pas in hun naschoolse bestaan met 'kritische situaties' moeten worden geconfronteerd, maar dat zij al op school – bijvoorbeeld via simulatie – dergelijke situaties ondervinden en trainen. Het moet echter niet leiden tot het trainen van zeer specifieke situaties waarmee leerlingen nog niet geconfronteerd worden.

We beschikken over enige onderzoeken over taalsituaties waarin jonge volwassenen verkeren. Er is het reeds genoemde onderzoek van Blok en De Gloppe (1983) onder

oud-MAVO- en LBO-leerlingen. Dit onderzoek bestrijkt alle vier de taalgebruiksmodi. Er is ook onderzoek verricht door Janssen (1987) die naging met welke naschoolse schrijfsituaties jongeren met een LBO-, MAVO-, HAVO- of VWO-diploma geconfronteerd worden.

De beschikbare ruimte in dit boekje noopt mij ertoe alleen het onderzoek van Blok en De Gloppe te bespreken. De resultaten van het voortreffelijk uitgevoerde onderzoek van Janssen zal ik wel verwerken in de eindtermen.

Blok en De Gloppe legden aan ruim 500 oud-leerlingen van het LBO en het MAVO een vragenlijst voor die 69 taalsituaties bevatte. De oud-leerlingen werd gevraagd van elke taalsituatie aan te geven hoe vaak zij in een vergelijkbare situatie verkeerden, hoe goed zij dachten dit te kunnen en hoe belangrijk zij vonden dit te kunnen. Op die wijze verkregen de onderzoekers van 17 schrijfsituaties, 22 leessituaties en 30 mondelinge situaties gegeven over oordelen van direct betrokkenen over de frequentie, het gevoelde tekort en het belang. Dit zijn interessante gegevens voor ons doel. Want wij willen zien in welke taalsituaties gebruikers van de basisvorming terecht komen zodat we kunnen beredeneren op welke naschoolse situaties in het vervolgonderwijs, het beroepsleven en het maatschappelijke leven zij in de basisvorming voorbereid moeten worden. Natuurlijk bestaat de mogelijkheid dat zo'n vragenlijst niet alle situaties bevat die oud-leerlingen belangrijk zouden kunnen vinden. In dit onderzoek heeft men echter de vragenlijst gebaseerd op een groot aantal interviews met oud-leerlingen, die in totaal ruim 600 taalsituaties opleverden. Door combinaties en indikkingen is men ten slotte tot de genoemde 69 taalsituaties gekomen. Ik denk dat men met dit onderzoek de belangrijkste taalsituaties wel op het spoor is gekomen.

De oud-leerlingen konden het belang van een situatie waarderen door een antwoord te geven op de vraag: Hoe belangrijk vind je het om dit nu te kunnen? (1 = onbelangrijk (het maakt me niet uit), 2 = belangrijk (het is wel handig, maar ik kan het wel missen), 3 = erg belangrijk (als ik het niet kan, is dat heel lastig)). De meeste situaties

kregen een gemiddelde score tussen de 2 en de 2,5. Alle situaties waarvan het gemiddelde belang groter is dan 2 heb ik in de onderstaande overzichten opgenomen. In die overzichten zijn de situaties die aldus vrij belangrijk gevonden worden geordend op belangrijkheid: de overzichten beginnen steeds met de belangrijkste geachte situatie en eindigen met de relatief minder belangrijke, maar absoluut gezien nog steeds belangrijke situatie. In de overzichten heb ik ook, in de tweede kolom, het relatieve tekort aangegeven dat de oud-leerlingen ervaren in die situaties. Het kleinste getal geeft aan dat men dit in het algemeen moeilijk heeft gevonden, een groot getal duidt aan dat de situatie tot de meer gemakkelijke behoort. Ook wat de moeilijkheid betreft liggen de gemiddelden in het onderzoek van Blok en De Glopper in het algemeen tussen de 2 (matig, het gaat me niet zo goed af) en 2,5 (een 3 betekent goed, het gaat me goed af).

Tabel 3 Schrijfsituaties. Geordend volgens afnemende belangrijkheid. Tussen haakjes het rangorde getal voor afnemende graad van moeilijkheid. Een asterisk geeft aan dat respondenten geen problemen ervoeren. Achter de situatie-omschrijving is een index geplaatst die aangeeft op welk voorbereidingsterrein de situatie betrekking heeft: O (opleiding), W (werk) en M (maatschappij).

- 1 (8) Een sollicitatiebrief schrijven (W)
- 2 (6) Antwoorden formuleren tijdens een schriftelijk examen, een tentamen of een proefwerk (O)
- 3 (7) Schriftelijk vragen beantwoorden of opdrachten uitwerken voor een cursus of opleiding (O)
- 4 (4) Een brief schrijven aan een officiële instantie waarin je gevraagde informatie verschaft of zelf om inlichtingen vraagt. Bijvoorbeeld gericht aan verzekeringsmaatschappij, de belastingdienst of aan de gemeente (M)
- 5 (*) Voor jezelf korte notities of aantekeningen maken. Bijvoorbeeld van een telefonisch gesprek (W, M)

- 6 (5) Aantekeningen maken van een mondelinge cursus of opleiding (O)
- 7 (10) Korte notities of aantekeningen maken die voor anderen bestemd zijn. Bijvoorbeeld aanwijzingen voor collega's, lijsten of balansen (W)
- 8 (9) Een briefje schrijven met een korte of eenvoudige mededeling. Bijvoorbeeld aan je werkgever, het hoofd van een school, klanten of leveranciers (W, M)
- 9 (2) Een verslag of samenvatting schrijven aan de hand van aantekeningen of een reeks gegevens. Bijvoorbeeld het uitwerken van een verslag van een vergadering of het samenstellen van een produktie-overzicht (O, W, M)
- 10 (3) Brieven en briefjes schrijven in verband met je werk, waarbij je een voorbeeldbrief kunt gebruiken (W)
- 11 (1) Een verzoekschrift, een bezwaarschrift of een protestbrief schrijven aan officiële instanties waarin je je standpunt met argumenten onderbouwt. Bijvoorbeeld aan een verzekeringsmaatschappij, de belastingdienst of aan de gemeente (M)

Het door de oud-leerlingen ervaren belang lijkt samen te hangen met het tekort dat oud-leerlingen ervaren: situaties die leerlingen het meest belangrijk vinden, zoals een sollicitatiebrief schrijven, ervaren zij ook als een van de makkelijkste. Hoe belangrijker, hoe makkelijker lijkt de trend te zijn. Het is echter zeker geen wetmatigheid, want zowel in de kop van de tabel als in de staart bevindt zich een gemakkelijke situatie.

De drie moeilijkste situaties komen in deze lijst niet voor. Het gaat om het schrijven van een ingezonden stuk aan een krant en het schrijven van rijmpjes en verhalen voor bekenden, vrienden of familie. Deze drie situaties worden het moeilijkst gevonden van alle, maar zijn in de ogen van oud-LBO- en oud-MAVO-leerlingen niet belangrijk en komen ook nauwelijks voor.

Een tweetal belangrijk geachte situaties komt in de lijst niet voor omdat ze geen problemen opleveren: een brief of briefkaart schrijven aan familie, vrienden of kennissen, en korte notities of aantekeningen maken voor jezelf. De laatstgenoemde situatie komt het vaakst van alle bevraagde

situaties voor gemiddeld eens in de maand tot eens in de week

Een van de meer moeilijke situaties is het schrijven van een verslag over een vergadering, discussie of werkbespreking. Deze vindt u niet in de lijst terug, omdat deze net onder de grens van belangrijkheid scoorde

Onder de belangrijke schrijfsituaties vinden we vooral rapporterende (2,3,4,5,6,7,8,9,10) situaties, waarvan een enkele ook wel beschouwend van aard kan zijn (2 en 3), en enkele directieve (1, 4, wellicht ook 7) en één argumentatieve (11). Het zijn vrijwel allemaal 'standaardsituaties', waarin een heel groot gedeelte van de inhoud van de tekst gegeven is en waarin de schrijver vooral de informatie moet selecteren. Het bedenken van inhoud is nauwelijks aan de orde.

Uit het onderzoek van Blok en De Gloppe is gebleken dat de mate waarin een taalsituatie voorkomt niet samenhangt met belang en moeilijkheid. Dat strookt met een uitgangspunt dat ik hiervoor formuleerde: als het gaat om het maken van keuzen voor welke taalsituaties leerlingen voorbereid moeten worden, is de frequentie waarmee leerlingen in die situaties komen te verkeren van minder groot gewicht. Het gaat vooral om de mate waarin de situaties 'kritisch' zijn.

Tabel 4 Leessituaties. Ordening van door oudleerlingen belangrijk geachte taalsituaties naar afnemend belang. Tussen haken het rangordnummer van afnemende moeilijkheid. Een asterisk geeft aan dat respondenten geen problemen ervoeren. Achter de situatie-omschrijving is een index geplaatst die aangeeft op welk voorbereidingsterrein de situatie betrekking heeft: O (opleiding), W (werk) en M (maatschappij).

- 1 (11) Meerkeuzevragen lezen en beantwoorden in een schriftelijk examen (O)
- 2 (*) Schriftelijk cursusmateriaal bestuderen (O)
- 3 (6) Officiële brieven en stukken lezen van allerlei instanties

Bijvoorbeeld verzekeringspolissen, contracten, CAO's, dwangbevelen van de rechtbank, of het huishoudelijk reglement van een bedrijf (M, W)

- 4 (*) Informatie opzoeken in gidsen of in naslagwerken. Zoals bijvoorbeeld in woordenboeken, de telefoongids, adresboeken en dergelijke (O, M, W)
- 5 (3) Een lange/dikke handleiding lezen van een formulier dat je moet invullen. Bijvoorbeeld bij een belastingformulier (M)
- 6 (7) Zakelijke brieven lezen. Bijvoorbeeld over afspraken, contracten, leveringsvoorwaarden en dergelijke (W, M)
- 7 (*) Het algemene nieuws in de krant lezen. Zoals bijvoorbeeld artikelen over sport, ongelukken, kapingen, plaatselijk nieuws, recensies en dergelijke (M)
- 8 (12) Vakliteratuur lezen. Bijvoorbeeld tijdschriften die met je beroep te maken hebben (W)
- 9 (10) Het lezen van tamelijk uitgebreide gebruiksaanwijzingen waarin schema's en dergelijke verwerkt zijn. Bijvoorbeeld voor de installatie of het onderhoud van geluidsapparatuur, huishoudelijke apparaten (W, M)
- 10 (*) Eenvoudige formulieren lezen en invullen. Bijvoorbeeld een bestelformulier of een inschrijfformulier voor een cursus (W, M)
- 11 (8) Het naslaan van vakkennis in handboeken. Bijvoorbeeld jurisprudentie, arbeidsvoorschriften, farmaceutische recepturen, e.d. Ook het opzoeken van algemene kennis in encyclopedieën (W, M, O)
- 12 (*) Voorlichtings- of reclamemateriaal lezen. Zoals bijvoorbeeld folders, pamfletten, advertenties, interne bedrijfsmededelingen, gebruiksvoorschriften medicijnen (W, M)
- 13 (9) Aantekeningen ontcijferen die je zelf in haast vervaardigd hebt (W, O, M)
- 14 (5) Hardop voorlezen. Bijvoorbeeld rapporten of verslagen aan collega's, krantestukjes, banden inlezen voor blinden (W, O, M)
- 15 (4) Verslagen of rapporten lezen ter voorbereiding van een vergadering op je werk (W)
- 16 (1) Technische tekeningen met instructies lezen. Bijvoorbeeld bouwtekeningen, montagevoorschriften (W, M)
- 17 (2) Aangeboden tikwerk op taalfouten controleren (W)

Taalsituaties die door oud-leerlingen niet als moeilijk werden ervaren, zijn van een asterisk voorzien. Twee

situaties die oud-leerlingen wel voor problemen stellen maar die zij volstrekt niet belangrijk vinden, zijn verkiezingsprogramma's van politieke partijen lezen en het politieke nieuws, en achtergrondartikelen en commentaren in de krant lezen. Het eerste blijken zij weinig te doen, het laatste een paar keer per maand.

De eerste tien situaties behalen een gemiddelde belangrijkheid van 2,25, het gemiddelde van de overige beweegt zich tussen de 2 en de 2,25. Het is opvallend dat de twee belangrijkste leessituaties zich afspelen in het onderwijsdomein (1, 2). Verder zijn er geen duidelijke aanwijzingen uit deze tabel te verkrijgen over de domeinen waarin behoefte is aan het goed kunnen lezen.

De meeste leessituaties zijn rapporterend van karakter, dat wil zeggen dat het gaat om het lezen van teksten waarin de (of een) werkelijkheid wordt weergegeven. De lezer hoeft de tekst 'alleen maar' te lezen, te lezen wat er staat (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17). Verder zijn er enige directieve situaties (5, 9 en wellicht ook 6) en een argumentatieve situatie (12).

Ook bij de leessituaties lijkt de rangorde van moeilijkheid en belangrijkheid een verband te tonen. Leessituaties die minder belangrijk geacht worden dan andere worden over het algemeen iets moeilijker gevonden. Dat geldt echter vooral de laatste vier leessituaties, onder de belangrijkste leessituaties zijn er ook die meer of minder moeilijk worden gevonden.

Zeer opvallend in de resultaten van het onderzoek van Blok en De Gloppe zijn de leessituaties die niet moeilijk en onbelangrijk gevonden worden. Dat zijn de drie overige situaties: het lezen van allerlei tijdschriften, het lezen van detectives, science fiction, liefdesromans en dergelijke en het lezen van strips, beeldromans en de ondertiteling van films. Deze drie leessituaties, die gemeen hebben dat het om fictie gaat, behoren met het lezen van het algemene nieuws in de krant tot de dagelijkse of wekelijkse leessituaties. Met andere woorden: als het onderwijs tot doel gehad zou hebben leerlingen vertrouwd te maken met het lezen van fictie dan is het onderwijs daar wonderwel in geslaagd. Ik betwijfel echter dat er in het onderwijs veel aandacht aan

besteed is. Wat ook het geval kan zijn, is dat oud-leerlingen deze vormen van ontspanning beoefenen maar onbelangrijk en gemakkelijk vinden omdat er niemand is die eisen stelt aan de kwaliteit van het lezen. Men kiest zelf de leesmateriaal uit die hem of haar passen. Juist situaties die 'kritisch' zijn, waar belangen van de lezers mee zijn gemoeid, worden als belangrijk ervaren.

Tabel 5 Mondelinge taalsituaties. Geordend op afnemend belang volgens oud-LBO- en oud-MAVO-leerlingen. Tussen haakjes het rangordenummer voor afnemende graad van moeilijkheid volgens genoemde oud-leerlingen. Een asterisk geeft aan dat respondenten geen problemen ervoeren. Achter de situaties-omschrijving is een index geplaatst die aangeeft op welk voorbereidingsterrein de situatie betrekking heeft: O (opleiding), W (werk) en M (maatschappij).

- 1 (13) Een sollicitatiegesprek voeren met iemand van een bedrijf waar je wilt gaan werken (W)
- 2 (*) Luisteren naar uitleg en instructies. Bijvoorbeeld van je baas of collega's over het werk of tijdens een mondelinge cursus of training (W, O)
- 3 (6) Voor jezelf opkomen in conflictsituaties met hoger geplaatsten. Bijvoorbeeld een klacht indienen of protesteren bij je werkgever, chef, schooldirecteur (W, M)
- 4 (7) Een mondeling tentamen of examen afleggen voor een cursus of opleiding (O)
- 5 (*) Met collega's een gesprek voeren over het werk: bespreking van de planning, knelpunten (W)
- 6 (*) Uitleg, instructies of informatie geven. Tijdens het werk (aan klanten, patienten of collega's), thuis (aan de vakman) of in de vrije tijd (W, M)
- 7 (*) Een zakelijk telefoongesprek voeren. Bijvoorbeeld om informatie te vragen, afspraken te maken, opdrachten te geven of te krijgen (W, M)
- 8 (15) Persoonlijke en openhartige gesprekken voeren. Bijvoorbeeld over je eigen of andermans problemen (M)
- 9 (12) Een gesprek voeren met een huisarts, specialist of maatschappelijk werkster (M)

- 10 (*) Mondeling eenvoudige informatie vragen (W, O, M)
- 11 (*) Een boodschap of instructies overbrengen Bijvoorbeeld van een dokter, een onderwijzer, een ambtenaar of een vakman aan je huisgenoten (W, M)
- 12 (3) Mondeling informatie vragen over kwesties die ingewikkeld kunnen zijn Bijvoorbeeld over hypotheeken, verzekeringen of regels en voorschriften van de overheid (M)
- 13 (5) Uitleg vragen en vragen beantwoorden tijdens een mondelinge cursus of opleiding (O)
- 14 (11) Een zakelijk gesprek voeren of onderhandelen Bijvoorbeeld met een leverancier, een winkelier, een garagehouder en dergelijke (W, M)
- 15 (4) Deelnemen aan een werkoverleg met hoger geplaatsten Zoals bijvoorbeeld de afdelingschef of directeur (W)
- 16 (*) Praten met en luisteren naar heel jonge kinderen die zelf nog maar nauwelijks kunnen praten (M)
- 17 (14) Luisteren en kijken naar informatieve programma's Zoals bijvoorbeeld nieuwsuitzendingen, actualiteitenprogramma's, teleac-uitzendingen en dergelijke (M)
- 18 (*) Een gesprek voeren over alledaagse dingen met bekenden in een ongedwongen sfeer (M)
- 19 (2) Vragen stellen, opmerkingen maken of je mening naar voren brengen in een vergadering Bijvoorbeeld tijdens een werkbespreking of een vergadering van een partij, vereniging of vakbond (W,M)
- 20 (9) Als verkoper met klanten of kopers onderhandelen, je zaken aanprijzen Op je werk of in je vrije tijd (W, M)
- 21 (10) Serieuze discussies voeren met familieleden, vrienden of bekenden waarin je hen wilt overtuigen van jouw standpunt Bijvoorbeeld over kernwapens, emancipatie of verkiezingen (M)
- 22 (8) Luisteren naar een lezing, of toespraak waarin je meer hoort over een onderwerp waar je belangstelling voor hebt Bijvoorbeeld een reisverslag, een preek (M)
- 23 (1) Een lezing, spreekbeurt of toespraak houden over een onderwerp waar je veel van afweet Bijvoorbeeld tijdens een vergadering of op een bijeenkomst van een vereniging (M)
- 24 (*) Verhalen uitwisselen met vrienden, familie of kennissen Bijvoorbeeld over vakanties, bijzondere gebeurtenissen (M)
- 25 (*) Praten met kinderen over wat zij beleefd hebben op school, op straat, in de vakantie en dergelijke (M)

De oud-leerlingen vonden drie situaties het moeilijkst, dat wil zeggen dat zij zich in die situaties te kort voelden schieten, deze situaties komen echter in tabel 5 niet voor, omdat zij deze situaties onbelangrijk vonden Het gaat, van moeilijk naar iets minder moeilijk geordend om de situaties een korte toespraak houden bij speciale gelegenheden, luisteren naar een toespraak of een bijeenkomst van een politieke partij, een vakbond of het bedrijf, gedicteerde brieven opnemen Eén situatie, een telefoongesprek voeren met een bekende over alledaagse dingen, koetjes en kalfjes, werd noch belangrijk, noch moeilijk gevonden

De situaties 1 tot en met 18 hebben een belangrijkheidscore groter dan 2,5, de laatste zeven situaties (19-25) vallen in de klasse van iets minder belangrijke situaties met een belangrijkheidsscore die schommelt tussen de 2 en de 2,5

Opvallend is dat er weinig onderwijssituaties zijn, maar dat zij qua belangrijkheid hoog scoren (2, 4, 11, 13) Van de andere twee domeinen is vooral de maatschappij sterk vertegenwoordigd (19x), het werk iets minder (12x) Kijken we alleen naar de groep belangrijkste situaties, dan houden werk en maatschappij elkaar ongeveer in evenwicht (10 om 12 situaties)

Verreweg de meeste situaties zijn spreesituaties (waarin natuurlijk luisteren een rol speelt), slechts drie situaties zijn luistersituaties (2, 17, 22)

Vergeleken met de lees- en schrijfsituaties blijkt dat er meer argumentatieve situaties in de lijst met belangrijke mondelinge situaties voorkomen (1, 3, 20 en 21)

Verder treffen we weer rapporterende situaties aan (4, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 25), maar deze zijn minder sterk vertegenwoordigd in de hogere regionen van belangrijkheid Meer dan in het schriftelijk taalgebruik lijkt het mondelinge taalverkeer gebruikt te worden voor beschouwing 5, 8, 9, 17, 19, 21, 23 Directieve situaties zijn ten slotte 2, 6, 7, 10, 12, 13 en 19

Ook in deze tabel zien we weer dat het belang dat oud-leerlingen aan een taalsituatie hechten niet direct iets zegt over de moeilijkheden die zij ervaren in die taalsituaties Er zijn heel belangrijke situaties die hen volgens eigen zeggen

goed afgaan, maar er zijn relatief minder belangrijke situaties die hen voor problemen stellen

Belangrijke situaties die oud-leerlingen geen problemen opleveren zijn de situaties die in de tweede kolom van een asterisk zijn voorzien. Het zijn huiselijke situaties (24, 25, 18 en 16) maar ook situaties op het werk (2, 5, 6, 7) en situaties waarin de taalgebruiker in het economisch en maatschappelijk verkeer optreedt (10 en 11). Het gemeenschappelijk element in deze situaties is de routine van de situatie: dat blijkt ook uit de frequentie waarmee oud-leerlingen zich in dergelijke situaties zeggen te bevinden. Het zijn allemaal situaties die wekelijks voorkomen. Als leerlingen zich na hun schoolloopbaan in het leven en het werk storten en zich in sommige situaties onzeker voelen, dan krijgen zij veel gelegenheid te leren die situaties aan te kunnen. De enige situatie die wekelijks voorkomt en waar leerlingen nog moeite mee zeggen te hebben is het luisteren en kijken naar informatieve programma's (17). Het bijzondere van deze veel voorkomende situatie is, dat de inhoud van deze situatie niet tot de routine van de taalgebruiker behoort: er wordt een groot beroep gedaan op kennis van de wereld.

De vijf moeilijkste situaties zijn een lezing of toespraak houden (23), deelnemen aan een vergadering (19) en informatie vragen over ingewikkelde kwesties (12), deelnemen aan overleg met hoger geplaatsten (15) en deelnemen aan een mondelinge cursus (13). Deze situaties hebben met elkaar gemeen dat de betrokkene weinig vat heeft op het verloop van het gesprek doordat de andere(n) veelal op formele of inhoudelijke grond meer macht hebben om het gesprek te regelen. De inhoud van dergelijke gesprekken en van de beurten van de betrokkene is geen routine, zodat de betrokkene op veel aspecten van de communicatie tegelijk moet letten.

De vijf makkelijkste, maar toch belangrijk geachte situaties zijn het voeren van een openhartig gesprek met bekenden (8), het luisteren en kijken naar informatieve programma's (17), het voeren van een sollicitatiegesprek (1), een gesprek voeren met een huisarts, specialist of maatschappelijk werker (9) en een boodschap of instructies overbrengen aan je huisgenoten (14). Vergeleken met de vijf als

moeilijker ervaren situaties is hier meer sprake van een gesprek met een meer nabije gesprekspartner. Met het mislukken of slagen van het gesprek is minder sociaal aanzien gemoeid dan in de vijf moeilijker situaties. Toch wijs ik er – nogmaals – op dat het allemaal situaties zijn waarin oud-leerlingen vinden dat zij niet genoeg presteren. Al vinden zij informatieve programma's relatief gemakkelijk, het betekent toch dat deze situatie voor hen niet zonder problemen is.

Eindtermen voor het algemene streefniveau

In het voorgaande is informatie aangedragen die de basis kan zijn voor het formuleren van eindtermen, dat wil zeggen formuleringen waaruit opgemaakt kan worden wat leerlingen aan het einde van de basisvorming ten minste moeten kunnen (kennis, inzicht en handelen). In de tweede paragraaf van dit hoofdstuk trachtte ik de 'groei-kern' van het vak Nederlands te ontdekken. In feite is het basismodel Nederlands waar die paragraaf mee eindigt te beschouwen als een alomvattend model van Nederlands als communicatie-onderwijs, onderwijs in transactionele teksten. Het aantrekkelijke van het model is dat alle verschijningsvormen van transactionele communicatie een plaats kunnen vinden in het model. In principe zou men met dit model kunnen volstaan en door een kruising van alle dimensies ($7 \times 4 \times 4$) tot 112 eindtermen kunnen komen, zoals 'de leerling toont pragma-linguïstische competentie bij het spreken met een rapporterende taalgebruiksfunctie' en 'de leerling toont linguïstische competentie bij het luisteren naar teksten met een argumentatieve taalgebruiksfunctie'. Echter, het is de (retorische) vraag of we alle 112 potentiële eindtermen moeten opnemen in de eindtermen van de basisvorming. Er zijn een aantal redenen om dat niet te doen.

Ten eerste zouden we met een dergelijke opsomming ontkennen dat er hiërarchische relaties binnen de deelcompetenties bestaan. Het is bijvoorbeeld duidelijk dat men de behendigheid (*fluency*) of het gemak waarmee men zich van

een taaltaak kwijt, verwerft na een bepaalde graad van pragmalinguïstische competentie. Hoe de hiërarchische relatie tussen de deelcompetenties precies is, is echter niet bekend en doet hier ook niet direct ter zake.

Ten tweede zouden we met het opsommen van 112 eindtermen ontkennen dat leerlingen al het een en ander kunnen met taal als zij na de basisschool aan de basisvorming beginnen. Zij kennen de vier taalgebruiksfuncties allang uit eigen ervaring, zij kunnen rapporteren, beschouwen, reguleren en argumenteren, in alle vier de taalgebruiksmodi. Zij tonen zich in het dagelijks leven al pragmalinguïstisch competent, weten dat je met taal dingen kunt bereiken bij anderen en zij handelen daarnaar. Dat zou ertoe kunnen leiden dat een aantal van de 112 eindtermen niet in de basisvorming opgenomen hoeven te worden omdat zij al beheerst worden door leerlingen die veel jonger zijn. Hier is wel wat tegen in te brengen, en het lijkt mij dat het een argument is dat kenmerkend is voor het vak Nederlands. De ontwikkeling van het communicatief handelen – in al zijn facetten – is namelijk niet zozeer een kwestie van het na elkaar verwerven van die facetten, maar is veel meer het gradueel verbeteren van alle competenties, in alle taalgebruiksmodi en alle taalgebruiksfuncties door het communicatieve handelen zelf. Leerlingen komen in steeds meer situaties terecht tijdens hun leven, in steeds moeilijker, 'afstandelijker' omgevingen – zowel relationeel als inhoudelijk – dat zij de groeikern steeds moeten uitbouwen. Op de keper beschouwd geldt dit ook andere vakken, als bijvoorbeeld rekenen. Iets als optellen en vermenigvuldigen zijn kernbewerkingen die leerlingen aan het eind van de basisschool, maar ook aan het eind van de basisvorming moeten kunnen demonstreren. Het niveau waarop die bewerkingen getoond moeten worden, zal echter verschillen. Niet zozeer omdat de leerlingen ouder zijn geworden en dus meer moeten kunnen, maar omdat het 'rekenleven' van de oudere leerling meer ingewikkelde problemen kent. De vraag die dan rijst is: welke problemen zijn dat dan? Die vraag vereist kennis over het rekenleven van een adolescent.

Wat hierboven over de taalvaardigheidsontwikkeling is

gezegd moet niet opgevat worden als zou de taalvaardigheid gewoon, zonder al te veel sturing van buitenaf, tot op het vereiste niveau van 'adequaatheid' in de geëigende situaties doorgroeien. Dat zou taalvaardigheidsonderwijs overbodig maken. Uit de problemen die oud-leerlingen in het onderzoek van Blok en De Gloppe rapporteren en uit de tekorten die die leerlingen bij zichzelf constateren, zou men al kunnen opmaken dat leerlingen onderwijs nodig hebben. Want al kregen deze leerlingen onderwijs, nog ervaren zij tekorten in een aantal door henzelf als belangrijk gekenmerkte taalsituaties. Men zou kunnen volhouden dat die jongeren nog voldoende levenservaring te goed hebben om zich – met behulp van de kern van taalvaardigheid waarover zij beschikken – taalvaardig te ontplooiën. Maar dan zou men moeten toegeven dat zo'n ontplooiing inderdaad alleen is weggelegd voor de reeds taalvaardigen, met andere woorden er moet een zeker taalvaardigheidsniveau aanwezig zijn, wil men in nieuwe situaties voorspoedig 'taalvaardig' kunnen groeien. Er moet sprake zijn van enige wendbaarheid in taalvaardigheid, van flexibiliteit. Die flexibiliteit bereiken veel mensen niet zonder onderwijs. Want een van de eigenschappen van een taalvaardig persoon is dat die niet alleen goed gebekt is of rap met de pen, maar ook een scherp taalwaarnemer, dat die een bepaalde gevoeligheid heeft ontwikkeld voor taalsituaties, voor kenmerkende eigenschappen van taalsituaties, dat die begrijpt, aanvoelt, weet, dat een bepaalde schrijfp opdracht een bepaalde toon vraagt, dat die andermans taal-handelen kan waarnemen en waarderen en kan beoordelen of dergelijk gedrag nastrevenswaard zou kunnen zijn, dat die het eigen taal-handelen scherp kan waarnemen, zodat hij in een volgende min of meer vergelijkbare situatie het taalprobleem niet anders zal aanpakken. Taalvaardig handelen is gebaat bij een zekere mate van reflectie, denken over taal. Deze metacommunicatieve competentie is zeker niet iets wat veel mensen vanzelf ontwikkelen. Goede scholing is hierbij voor velen onontbeerlijk.

De noodzaak tot scholing in taalvaardig handelen lijkt mij voldoende onderbouwd. We hebben ook gezien dat het basismodel Nederlands in feite de basis vormt voor het

formuleren van eindtermen op elk gewenst niveau zowel de eindtermen voor groep vijf of acht van de basisschool als die van de basisvorming vinden er hun plaats in. De verschillen tussen de eindtermen voor groep acht van de basisschool en die voor het einde van de basisvorming zijn erin gelegen dat vijftienjarigen voorbereid moeten zijn op het zelfstandig doorgroeien van hun taalvaardigheid, en dat zij voldoende voorbereid moeten zijn op de algemene levenssituaties waarin talig handelen van groot belang is.

Daarmee kom ik, bij het formuleren van eindtermen vanuit de tweede invalshoek, de basisvorming als voorbereiding op een drietal levensterreinen: de school, het werk of het beroep, en de maatschappij. Uit het onderzoek van Blok en De Glopper bleek dat er slechts een zwak verband bestond tussen de frequentie waarmee situaties voorkomen en het belang en de moeilijkheid van situaties: situaties waarin leerlingen vaak verkeren zijn niet per definitie gemakkelijk (geworden). Dat stelt ons voor een keuzeprobleem: waarop moeten wij leerlingen voorbereiden, op situaties die veel voorkomen of situaties die belangrijk en moeilijk geacht worden? Ik kies voor de invalshoek van belang en moeilijkheid. Als het onderwijs erin zou slagen leerlingen zover te brengen dat zij situaties die heden moeilijk geacht worden in de toekomst met meer vertrouwen tegemoet zien, dan is aan één van de doelstellingen van de basisvorming voldaan: verhoging van het peil van het jeugdonderwijs.

Zouden we kiezen voor het criterium van de frequentie waarmee jongeren in taalsituaties verkeren, zouden we onderwijs gaan geven in zaken die leerlingen ook na de basisvorming nog kunnen leren, veelal gaat het dan trouwens om situaties waarin leerlingen al tijdens de basisvorming verkeren en waarin zij dus buiten school kunnen oefenen.

Tegen dit criterium, het door 'gebruikers' (jongeren) ervaren belang en moeilijkheid, kan wel wat ingebracht worden. Zo blijken jongeren het lezen van partijprogramma's onbelangrijk te vinden, evenals het luisteren naar toespraken van vakbonden en dergelijke. Het lezen van fictie wordt door leerlingen ook niet belangrijk gevonden

en niet moeilijk. Moeten we nu besluiten dit buiten beschouwing te laten? Verzaken we onze pedagogische taak niet als we niet onderwijzen wat we misschien als opvoeders belangrijke zaken vinden? Daarop zou ik drie dingen willen zeggen.

Ten eerste, wat jongeren zeggen belangrijk te vinden is in hoge mate een afspiegeling van wat 'men' belangrijk vindt. In de antwoorden van de jongeren komt niet alleen tot uitdrukking wat zij naar eigen bevindingen en ervaringen belangrijk achten. Hun oordelen zijn natuurlijk ook beïnvloed door hun maatschappelijke omgeving.

Ten tweede, het onderwijs zal de handen vol hebben aan het onderwijs in taalvaardigheid. Gezien het betrekkelijk geringe aantal lesuren dat aan Nederlands besteed kan worden, is beperking van het aantal eindtermen noodzakelijk. Ook al omdat het eindniveau voor de basisschool van de zwakkere leerlingen te wensen overlaat (zie bijvoorbeeld de leerlingprestaties in Wesdorp 1985, Wesdorp e.a. 1986) en het huidige niveau van vijftienjarige LBO- en MAVO-leerlingen nog niet is waar de basisvorming naar zal streven (zie voor leerlingensprestaties op het gebied van schrijven De Glopper, 1986).

Ten derde, beperking van de hoeveelheid eindtermen is nog om een andere reden noodzakelijk. Docenten moeten niet alleen maar dagelijks onderwijs geven in de voorgeschreven eindtermen, maar ook eigen zaken aan de orde stellen. Er moet, met andere woorden, pedagogische ruimte overblijven, en daarin kan de docent naar eigen believen aandacht besteden aan zaken als 'fictiekunde'. Ook interessant geachte taalbeschouwelijke zaken kunnen er aan de orde komen, zoals het ontstaan van het Nederlands, het bestaan en de functie van dialecten, de dynamiek van de taalontwikkeling of de produktiviteit van het taalstelsel.

Ik kies dus voor het criterium van het belang en de moeilijkheid. Het gaat dan in zijn algemeenheid om situaties waarin de afstand van de taalgebruiker tot het onderwerp en de andere taalgebruiker relatief groot is. Situaties worden moeilijker naarmate het onderwerp moeilijker is en de formaliteit toeneemt.

Uit het onderzoek van Blok en De Gloppe en uit dat van Janssen kunnen we een aantal taalhandelingen destilleren, die voor MAVO- en LBO-gediplomeerden van belang blijken te zijn in hun naschoolse bestaan. Getracht is elke belangrijk geachte situatie in een of enkele taalhandelingen te vangen. Soms bleek dat twee situaties één taalhandeling opleverden, ook kwam het voor dat een situatie drie taalhandelingen in zich droeg. Ik heb alleen die situaties geanalyseerd, die belangrijk én moeilijk geacht werden. Ik ga er dus van uit dat situaties die jongeren nu niet moeilijk vinden niet tot eindtermen hoeven te worden benoemd. Het kan natuurlijk zijn dat het om situaties gaat die niet moeilijk gevonden worden omdat jongeren er juist zulk goed onderwijs in hebben gekregen. Een blik in de rijtjes taalsituaties in de paragraaf *Basisvorming als groeikern* toont ons echter dat daar zeer waarschijnlijk geen sprake van is het makkelijke karakter van die situaties is vooral toe te schrijven aan de geringe ernst die falen in dergelijke situaties met zich mee zou brengen of aan de intrinsieke gemakkelijheid van de situatie (ieder kind kan dat) of aan de buitenschoolse trainingsomstandigheden – veel mogelijkheden doen zich voor om de situatie meester te worden.

In dit overzicht verwijs ik niet meer naar de oorspronkelijke taalsituaties.

RAPPORTEREN

	MODI	TAALHANDELINGEN	DOMEIN	
1	SCH	Aantekeningen/notities maken t b v anderen	W	M
2	SCH	Informeren via formulieren/standaardbrieven invullen	W	M
3	SCH LEZ	Eigen aantekeningen teruglezen, ontcijferen en uitwerken	W O	M
4	SCH LEZ SPR	Studievragen beantwoorden	O	
5	SCH	Informeren via briefvorm		M
6	LEZ	Opzoeken/naslaan	W O	M
7	LEZ	Hardop voorlezen	W O	M
8	LEZ	Corrigeren	W	

BESCHOUWEN

9	SCH	Samenvatten	W	O	
10	LEZ	Vak/studie-literatuur	W		
11	SPR	Openhartig gesprek			M
12	SPR	Overleggen	W		
13	LUI	Radio/t v -informatie			M
14	LUI	Monologische beschouwing			M
15	SPR	Monologische beschouwing			M

DIRECTIEF

16	SCH	SPR	Uitleg/informatie vragen	O	M	61
17	LEZ		Handelingsgerichte teksten		M	

ARGUMENTEREN

18	SCH	SPR	Solliciteren	W		
19	SCH		Verzoeken			M
20	SCH	SPR	Bezwaar maken, protesteren	W		M
		SPR	Klagen			
21	LEZ		Juridische teksten lezen en toepassen			M
22		SPR	Onderhandelen	W		M
23	LEZ	SPR	Vergaderen	W		M
24		SPR	Debatteren			M

Deze schematische notatie van eindtermen zal ik toelichten door bij elke eindterm voorbeelden te geven van situatie- en detailing. De situatie- en detailing is noodzakelijk om een niveau aan te duiden. Er wordt gebruik gemaakt van de resultaten van de onderzoeken van Blok en De Gloppe (1983) en Janssen (1987).

Rapporteren

Algemeen. De leerlingen kunnen eenvoudige feitelijke (geschreven, gesproken, ervaren) informatie in zich opnemen, zo nodig tijdelijk schriftelijk vastleggen en opslaan, en aan anderen mondeling of schriftelijk weergeven.

- 1 Leerlingen kunnen aantekeningen of notities maken ten behoeve van anderen. Dat kunnen aanwijzingen zijn voor collega's, lijstjes e.d. Het kan ook gaan om korte briefjes met een eenvoudige mededeling aan klanten, leveranciers, hoofd van de school, werkgever, etc. De te vermelden informatie kan zowel schriftelijk als mondeling (ook telefonisch) aangeboden zijn, en kan ook alleen door de situatie gegeven zijn. In dat laatste geval denken men bijvoorbeeld aan een briefje aan huisgenoten, waarin een lid van het gezin meedeelt vanmiddag wat later thuis te zijn. Het rapporteren van werkzaamheden in een dag- of weekrapport of dag- of weekstaat behoort ook tot deze categorie.
- 2 Leerlingen zijn in staat gegevens in te vullen in een standaardbrief of een wat ingewikkelder formulier of deze gegevens te verwerken in een brief of briefje op basis van een voorbeeldbrief. Dat kan bijvoorbeeld gaan om een aanvraagformulier voor een studiebeurs, een loonbelasting- of werknemersverklaring, een schadeformulier voor de verzekering.
- 3 Leerlingen zijn in staat aantekeningen te maken voor eigen gebruik van bijvoorbeeld een mondelinge cursus of opleiding, die terug te lezen en uit te werken.
- 4 Leerlingen zijn in staat mondeling of schriftelijk gestelde studie- en examenvragen (ook in de meerkeuze vorm) te lezen en schriftelijk en mondeling te beantwoorden.
- 5 Leerlingen zijn in staat officiële instanties schriftelijk in briefvorm informatie te verschaffen waarom gevraagd is. Te denken valt aan informatie over een ongeval ten behoeve van de verzekering, informatie over vakantie-werk aan de belasting.
- 6 Leerlingen zijn in staat gewenste informatie te vinden in verschillende naslagwerken en informatiebronnen zoals postcodeboeken, telefoongidsen, adresboeken, woordenboeken, encyclopedieën, vakhandboeken, arbeidsvoorschriften. Ook het zoeken in geautomatiseerde bestanden (in bibliotheken bijvoorbeeld) behoort hiertoe.
- 7 Leerlingen zijn in staat een tekst(fragment) hardop voor te lezen. Bijvoorbeeld iemand (telefonisch) op de hoogte brengen van de inhoud van een brief of rapportje, iemand

- iets voorlezen uit de krant, in een vergadering iets voorlezen uit de notulen of een rapportje.
- 8 Leerlingen zijn in staat eigen of andermans geschreven teksten te corrigeren.

Beschouwend

Algemeen. De leerlingen kunnen eenvoudige feitelijke en beschouwende (geschreven, gesproken) informatie in zich opnemen en begrijpen, en die informatie en/of eigen beschouwende inzichten in woord en geschrift met anderen delen.

- 9 Leerlingen zijn in staat gegevens uit een of meer bronnen te ordenen en tot een coherente schriftelijke tekst samen te vatten of in een overzichtelijk schema samen te brengen. Het kan gaan om samenvattingen van schriftelijke studieteksten, van (mondelinge) cursussen, het uitwerken van een verslag van een vergadering, het maken van een werkstuk, een stageverslag, een praktikumverslag, een onderzoeksverslag.
- 10 Leerlingen zijn in staat vakliteratuur te lezen. Het betreft artikelen in (vak)tijdschriften over onderwerpen die hen aangaan. Men kan denken aan beroepsvoorbereidende literatuur.
- 11 Leerlingen zijn in staat een openhartig gesprek te voeren. Dat kan bijvoorbeeld gaan over eigen of andermans problemen, het kan bijvoorbeeld zijn met bekenden, een huisarts, een specialist, een maatschappelijk werker, een schooldecaan.
- 12 Leerlingen zijn in staat met elkaar en anderen te overleggen, ook met hoger geplaatsten.
- 13 Leerlingen zijn in staat de inhoud van informatieve radio- en tv-programma's te volgen. Zij zijn tegelijkertijd in staat te luisteren en te kijken. Het kan gaan om actualiteitenprogramma's, nieuwsuitzendingen, teleacuitzendingen e.d. Het kan gaan om eenvoudige rapporterende informatie, maar ook om meer beschouwende informatie als interviews, gesprekken tussen deskundigen e.d.
- 14 Leerlingen zijn in staat te luisteren naar een monoloog,

waarin iemand iets vertelt dat hun kan interesseren. Het kan een lezing zijn, een toespraak, een inleiding bijvoorbeeld in het kader van beroepenvoorlichting.

- 15 Leerlingen zijn in staat een monoloog te houden over een onderwerp waar de leerling veel van af weet. Het kan een lezing zijn, een spreekbeurt, een mondeling verslag van werkzaamheden of bevindingen in het kader van een project. Al naar gelang de situatie varieert de taalgebruiksfunctie van rapporterend naar beschouwend.

64

Directief

Algemeen De leerlingen kunnen geschreven handelingsgerichte informatie begrijpen en kunnen anderen schriftelijk en mondeling (nadere) informatie vragen over respectievelijk eenvoudige en ingewikkelde kwesties.

- 16 De leerlingen zijn in staat schriftelijk eenvoudige informatie te vragen (via briefjes, kleine formulieren zoals vragenlijstjes en antwoordstrookjes) en mondeling informatie te vragen over meer ingewikkelde kwesties. In het laatste geval kan het bijvoorbeeld gaan om voorschriften van de gemeente, om studiefinanciering, afbetalingsvoorwaarden, geschillen. De leerlingen zijn in staat mondeling vragen te stellen om nadere uitleg te verkrijgen als zij iets niet begrijpen. Dat kan bijvoorbeeld zijn tijdens een mondelinge cursus of opleiding, of als zij antwoord krijgen op een verzoek om informatie (zie 19).

- 17 De leerlingen zijn in staat handelingstoelichtende teksten te lezen. Er worden drie typen onderscheiden:
a Dikke en/of ingewikkelde handleidingen bij in te vullen formulieren. Dat kunnen belastingformulieren zijn (vakantiewerk), formulieren voor het aanvragen van een girorekening e.d.
b Gebruiksaanwijzingen, die ook schema's kunnen bevatten. Dat zijn bijvoorbeeld gebruiksaanwijzingen voor de installatie, het gebruik en het onderhoud van technische en huishoudelijke apparatuur (het instellen van een televisietoestel, een wekkerradio, een keuken-

machine, een elektrische oven, een computerprogramma tekstverwerking, databases).

c Technische, instructieve tekeningen. Dat kunnen bijvoorbeeld zijn montagevoorschriften bij meeneemmeubelen, bouwtekeningen bij modelbouw.

Argumentatief

Algemeen De leerlingen kunnen mondelinge en geschreven argumentatieve informatie begrijpen en toepassen en kunnen met anderen schriftelijk en mondeling argumenteren.

65

- 18 De leerlingen zijn in staat tot het schrijven van sollicitatiebrieven en het voeren van sollicitatiegesprekken. Zij kunnen schrijven naar aanleiding van advertenties, maar ook op eigen initiatief. Aanvragen voor een stageplaats bij een bedrijf of instelling worden tot deze categorie gerekend.
- 19 De leerlingen kunnen schriftelijk opkomen voor hun rechten. Zij kunnen verzoekschriften schrijven aan officiële instanties. Dat kan bijvoorbeeld gaan om een verzoek tot heroverwegen van een beslissing van een verzekeringsmaatschappij, een verzoek tot uitstel van het indienen van een belastingformulier, een verzoek tot de gemeente om een bazaar of iets dergelijks te mogen organiseren voor de sportclub of de school. Het verzoek kan ingesteld worden op basis van rechten (regelingen waar men binnen blijkt te vallen), maar men kan ook uitzonderingen op die regels bepleiten (overreden).
- 20 De leerlingen kunnen schriftelijk en mondeling bezwaar maken, protest aantekenen, klachten indienen. Zij kunnen bezwaarschriften en protestbrieven schrijven aan officiële instanties. Dat kan bijvoorbeeld gaan om een bezwaar tegen het afwijzen van een verzoekschrift (zie 19), waarbij weer het onderscheid gemaakt kan worden naar de mate waarin men zich gesteund weet door regels en wetten. Mondeling kunnen zij voor hun recht opkomen in conflictsituaties. Dat kan bijvoorbeeld gaan om een conflict met een leraar, een chef, een

- trainer De leerling kan dan protesteren tegen het aangedane onrecht bij schooldirecteur, chef of clubbestuur
- 21 De leerlingen kunnen teksten lezen met een juridische inslag Het kan gaan om officiële brieven en stukken van allerlei instanties contracten, CAO's, dwangbevelen, huishoudelijk reglement Het kan ook gaan om zakelijke correspondentie over afspraken, contracten, leveringsvoorwaarden en dergelijke
 - 22 De leerlingen kunnen een zakelijk gesprek voeren of onderhandelen Dat kan een koop- of verkoopgesprek zijn in de particuliere, maar ook in de beroepssfeer Het kan bijvoorbeeld gaan om de prijs of de inruilwaarde van een artikel
 - 23 De leerlingen kunnen actief deelnemen aan een vergadering Dat kan gaan om een werkbijeenkomst, een vergadering van een vereniging, vakbond, schoolclub, projectgroep Leerlingen zijn in staat relevante stukken ten behoeve van een vergadering te lezen Dat kan gaan om notulen, verslagen, rapporten, vakliteratuur
 - 24 De leerlingen kunnen onderling debatteren over maatschappelijke problemen Het gaat hier om discussies waarin verschillende deelnemers de anderen willen overtuigen van hun standpunt inzake bijvoorbeeld kernwapens, emancipatie, verkiezingen

Nabeschuwing

Vergelijken we de huidige inhoud van het vak Nederlands met de hiervoor geformuleerde eindtermen, dan valt meteen het ontbreken van twee van de drie vakonderdelen op die in hoofdstuk 3 als elementen van het vak Nederlands werden opgevoerd taalbeschouwing en fictiekunde Daarnaast is overduidelijk dat er veel meer dan voorheen sprake is van taalonderwijs als communicatie-onderwijs Op beide kenmerken van het voorstel ga ik hieronder wat nader in

Taalbeschouwing of grammatica, zit dat niet meer in het onderwijs als de inhoud van het vak verandert in de rich-

ting van de voorstellen zoals hiervoor zijn geformuleerd? Ja en nee, is mijn antwoord Voor zover grammaticale en taalbeschouwelijke kennis een rol spelen bij het uitvoeren van taaltaken vervat in de eindtermen, dan komt taalbeschouwelijke en grammaticale kennis zeer wel aan bod in goed taalonderwijs Grammaticale kennis is bijvoorbeeld nodig bij het schrijven en lezen van teksten Kennis van verschijnselen uit de semantiek als verwijzingen, synoniemen, connotaties, taal-denkrelaties (oorzaak-gevolg, chronologie, these-antithese-synthese) zijn van belang bij het lezen, maar ook syntactische intuïties over woordgroepen bijvoorbeeld en morfologische kennis over de betekenistoekennende functie van voor- en achtervoegsels Bij het schrijven, het formuleren van tekst, speelt bewuste syntactische kennis een rol grammaticale correctheid is een vanzelfsprekende eis waaraan geschreven teksten van leerlingen moeten voldoen Onderwijs in correcte verwijzing, correcte samentrekkingen en congruentieregels (onderwerp – persoonsvorm, voornaamwoord – antecedent) zal daarom niet kunnen ontbreken Voor het goed interpungeren is kennis van de zinseenheid zeer noodzakelijk Eindterm 8 (zie de vorige paragraaf) eist dat leerlingen teksten kunnen corrigeren en legt het onderwijs deze inhouden dus op

Of er een vorm van ontleden in het onderwijs zal blijven bestaan, is sterk afhankelijk van het overige onderwijs Als docenten ervoor kiezen het spellingsonderwijs te schoeien op grammaticale leest, dan is kennis van onderwerp en persoonsvorm en enige andere onderscheidingen zoals het voltooid deelwoord, bijvoeglijk naamwoord en de verschillende tijden noodzakelijk Maar er zijn ook andere vormen van spellingsonderwijs mogelijk, zoals bijvoorbeeld Van Peer aantoonde in zijn spellingscursus (Van Peer, 1984) Men zou ook het ontleedonderwijs in dienst kunnen stellen van het vreemde-talenonderwijs Dat is echter alleen zinvol als er een goede samenwerking is tussen de verschillende vakdocenten Helaas komt dat niet vaak voor

Taalbeschouwing zal bij goed taalvaardigheidsonderwijs zeker een plaats krijgen in het vak Nederlands Bij alle vaardigheden speelt het analyseren van de communica-

tieve situatie waarin de leerling moet kunnen functioneren een grote rol. Elders is betoogd (Rijlaarsdam, Groeneweg en Weijers, 1983) en met onderzoeksresultaten onderbouwd (Breetvelt, 1988, Rijlaarsdam, 1988) dat de taalbeschouwelijke vaardigheid bij het schrijven van een goede tekst een grote rol speelt. Telkens is het van belang na te gaan waarom je een tekst schrijft of leest, wat het doel is van de vergadering of het overleg waaraan je deelneemt, wat de voorgeschiedenis is van de communicatieve situatie, welke factoren een goede communicatie bevorderen en welke die communicatie belemmeren. In deze opvatting staat taalbeschouwing dus in dienst van de taalbeheersing.

Voor letterkunde-onderwijs of fictiekunde is in de eindtermen geen plaats ingeruimd. Dat zal velen verdrieten. Zelf heb ik hier ook m'n twijfels over. Wat me in het onderzoek van Blok en De Gopper zo opviel was dat jongeren daarin te kennen hadden gegeven veelvuldig fictie te lezen. In die zin zou het voorbereiden in de basisvorming op het vrijetijdslezen niet nodig zijn. Men kan natuurlijk menen dat de kwaliteit van de zelfgekozen leesstof in veel gevallen te wensen over zal laten: de literatoren zullen niet aan bod komen. Verder zal dit lezen van een kwaliteit zijn die niet iedereen zal zinnen: er zal vooral gelezen worden om het verhaal, maar tot een meer beschouwelijke analyse van de oorzaken (in de tekst en in de lezer) van het leesplezier, het leesverdriet of de leesspanning, zal een ongeschoolde lezer niet snel vanzelf geraken. Wie als ik in de hogere klassen van het HAVO en VWO elk jaar weer leerlingen meemaakt die de stap naar literatuur maken en daar plezier in blijken te hebben, zal het moeilijk hebben met het voorstel de fictiekunde in de onderbouw buiten het onderwijs te houden. Daar komt nog bij dat men niet zonder succes verwoede pogingen heeft gedaan het onderwijs in de jeugdliteratuur in de basisschool te intensiveren en te verbeteren. Veel tijd van het onderwijs aan aanstaande leerkrachten wordt gestoken in het vakonderdeel jeugdliteratuur. Ook op de Nieuwe Lerarenopleidingen krijgt dit vakonderdeel aandacht. Als nu in de basisvorming niets aan (jeugd)literatuur gedaan zou worden, ontstaat er een

breuk tussen het fictie-onderwijs in de basisschool en het literatuuronderwijs in het vervolgonderwijs van de basisvorming. Een boosaardige opponent zou kunnen opperen dat zulks juist overeenkomt met de natuurlijke leeshonger van kinderen in de leeftijd van twaalf tot zestien jaar: zij lezen in die jeugdperiode gemiddeld aanzienlijk minder dan zij op jongere leeftijd deden. Daartegen kan worden ingebracht dat de school er juist voor is om die zwarte periode te overbruggen door leerlingen te wijzen op het aanbod van leesboeken en leerlingen te helpen over te schakelen van kinderboeken naar jeugdboeken, zoals zij later over zullen schakelen van jeugdboeken naar literatuur.

Het is een moeilijke discussie onder andere omdat het over morele opvoeding gaat: lezen zou de mens vernijken. Je kunt daar in geloven, en ik doe dat ook: je leert jezelf en je medemensen beter kennen door te lezen, hoewel je handelen weinig sporen van een grotere mensenkennis hoeft te vertonen. Maar wat is de rol van de school daarin? Blijven leerlingen die in de onderbouw van het voortgezet onderwijs op een adequate manier zijn aangespoord te lezen, meer en beter lezen dan leerlingen wier leesleven in de onderbouw niet beïnvloed is? Ik weet het niet. Voorbeelden uit de eigen praktijk, waarin je kunt aantonen dat die leerling toch maar lekker veel plezier heeft gekregen in het lezen van 'acceptabele' boeken, voldoen niet. Ze geven de docent weliswaar voldoening, maar hoeveel leerlingen staan daar tegenover bij wie het jeugdliteratuuronderwijs niet aansloeg?

Een ander argument om leerlingen tot lezen te brengen en aan het lezen te houden, houdt verband met de taalvaardigheid van leerlingen. Door veel (en goed) te lezen, verrijkt de leerling zijn stilistische vermogens, zijn vermogen tekst te structureren en zijn woordenschat (en zijn kennis van de wereld). Ook dit is een argument dat zich moeilijk laat bewijzen. Het zijn inderdaad vaak goede leerlingen die goede boeken lezen. Maar waar komt dat door? Door hun goede taalvaardigheid? Of brengt hun milieuvoorsprong én een goede taalvaardigheid én een aantrekkelijke leesstofkeuze met zich mee?

Wellicht zal dit argument met meer kracht kunnen gelden waar het gaat om leerlingen wier moedertaal niet het Nederlands is. Maar dan raken we meteen aan nog een ander argument voor letterkunde-onderwijs, dat ook met zoveel woorden in het WRR-rapport wordt genoemd. Omdat Nederland steeds meer een multiculturele samenleving wordt, is het belangrijk de eenheid van de samenleving in de taal en de literatuur te beklemtonen. 'Gedegen kennis van de Nederlandse taal, cultuur, literatuur en geschiedenis, en kennis van de plaats van Nederland te midden van andere (Europese) culturen kunnen zodoende het minimale samenbindende element gaan vormen van de eigen samenleving' (WRR-rapport, p. 79). Even later stelt men in het rapport dat men geen overdreven verwachtingen moet hebben van het effect van de basisvorming op het minimaliseren van bestaande verschillen en tegenstellingen, het niet geven van vorming aan alle leden van samenleving zal in elk geval wel kunnen leiden tot een versterking van de verschillen, vooral in kansen voor verdere opleiding. Ik vraag me af of gemeenschappelijk kennis van de historische en contemporaine literatuur eenheidsbevorderend werkt. De effecten van een goede taalbeheersing voor allen op het verminderen van ongelijke kansen acht ik veel groter. Bovendien is de leeftijdsgroep van twaalf- tot zestienjarigen niet de groep waar de literatuur voor geschreven is. Veelal gaat het daar om crises in het grote-mensenbestaan waar jeugdigen nog niet aan toe zijn en zich nog niet in kunnen verplaatsen of er komen jeugdcrisis aan bod die vanuit een beschouwelijk perspectief getoond worden. Ik ben ten slotte van mening, dat het goed is dat er geen eindtermen over het literatuuronderwijs of verwante zaken in de wet opgenomen zullen worden.

Ik denk dat leerlingen niet voor de literatuur verloren zijn, als zij een paar jaar – gedurende de basisvorming – geen formeel fictie-onderwijs, leesbevorderingsonderwijs, jeugdliteratuuronderwijs hebben gehad. Gezien de traditie is het een grote stap om het uurtje vrij lezen of jeugdliteratuuronderwijs uit het onderwijs te bannen. Ik verwacht dan ook, dat als de eindtermen niet het fictie-onderwijs zullen betreffen, er gewoon fictie-onderwijs zal blijven. Dat

moet kunnen. De eindtermen mogen nooit zozeer het onderwijs vastleggen in zijn inhoud en de tijdsbesteding dat er geen ruimte meer overblijft voor de voorkeuren en de individuele bekwaamheden van de docent. Die docenten zullen ook van de gelegenheid gebruik maken dat Nederlands een instrumenteel vak is. Je leert er taal gebruiken. De onderwerpen waarover het gaat in het onderwijs, zijn vrij het praten en schrijven over gelezen boeken en over auteurs kan heel goed in het curriculum ondergebracht worden om taalvaardigheden die in de eindtermen worden genoemd, te bevorderen.

5

Eindtermen voor het hogere niveau

72

In het WRR-rapport worden verschillende mogelijkheden genoemd voor de differentiatie. Zo zijn verschillen in leertijd voor het algemene streefniveau verdisconteerd in de verschillende trajecten die variëren van twee tot vijf jaar.

De twee niveaus in de basisvorming moeten differentiatie naar niveau mogelijk maken. De WRR acht het formuleren van eindtermen op het hogere niveau noodzakelijk om leerlingen de gelegenheid te geven de eigen ontwikkelingsmogelijkheden te ontdekken. Dat kan via verdieping van de kennis van de vakken uit het kerncurriculum, en dat kan via verbreding van het aantal vakken door in de vrije ruimte nog andere vakken te volgen, zoals een derde vreemde taal. Dit hoofdstuk gaat over de mogelijkheid van verdieping.

Die verdieping is nodig om het onderwijs voor een aantal leerlingen voldoende uitdagend te laten zijn. De leerstof moet een uitdaging blijven bevatten om verder te (willen) leren. Door nu eindtermen op het hogere niveau te formuleren en te eisen dat alle scholen basisvorming op twee niveaus aanbieden, wordt leerlingen de garantie geboden op onderwijs in de kernleerstof, maar tevens op onderwijs dat verder kan gaan. Die eindtermen moeten aan twee eisen voldoen: zij moeten in principe dezelfde leerstof bevatten als de eindtermen van het lagere niveau, maar verschillen in diepgang. Dat betekent dat we geen nieuwe eindtermen moeten formuleren: de leerstof voor beide niveaus ligt vast in de eindtermen voor het lagere niveau. We kunnen dus niet zeggen dat leerlingen die het hogere niveau aankunnen, waarschijnlijk hogere vormen van voortgezet onderwijs in de tweede fase zullen gaan volgen.

en dus meer taaltaken die liggen op het terrein van het onderwijs zullen moeten kunnen volbrengen.

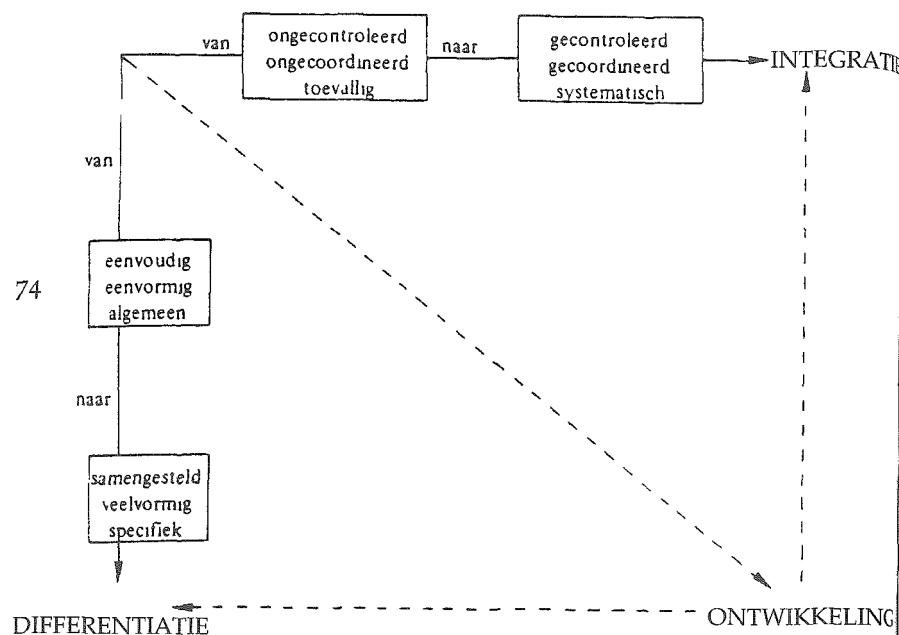
Het gaat erom binnen de in het vorige hoofdstuk opgesomde eindtermen twee niveaus te onderscheiden. Hoe is dat te realiseren? Wat moeten we ons voorstellen bij niveauverschillen binnen dezelfde leerstof? Is er dan nog wel sprake van dezelfde leerstof? Daarbij moeten we bedenken dat de eindtermen in beide gevallen gehanteerd zullen moeten worden als drempels: het gaat er niet om onderscheid te maken tussen verschillende graden van voldoende beheersing, maar om een beslissing over het al dan niet behaald hebben van de eindterm: heeft de leerling de taalkaak communicatief adequaat volbracht, ja of nee? Het verschil tussen beide niveaus kan dus niet zijn dat we dezelfde taalkaak aan leerlingen voorleggen en differentiëren naar de deelcompetentie die ik *fluency* noemde.

In de vakdidactische literatuur is er weinig geschreven over differentiatie naar niveau. Wel zijn voorstellen gedaan over het differentiëren naar belangstelling (leerlingen laten kiezen uit verschillende gelijkwaardige opdrachten, bijvoorbeeld in thematisch of projectmatig werken), naar leerstijl (bijvoorbeeld open versus gesloten opdrachten, zelfontdekkend leren versus gestuurd leren) en naar tempo (de ene leerling kan sneller door de stof dan de andere).

73

Differentiëren naar niveau werd tot nu toe eigenlijk alleen mogelijk geacht voor 'harde' vakonderdelen als spelling en grammatica. Toch lijkt mij een differentiatie naar niveau het overdenken waard en niet onmogelijk. Ik kwam tot die gedachte door wat Van Peer en Tielemans in hun intelligente handboek voor de moedertaalleraar schrijven (Van Peer en Tielemans, 1984). Zij bespreken een ontwikkelingsmodel waarin de (taal)ontwikkeling gezien wordt als een resultante van twee cognitieve ontwikkelingsprocessen: het proces van differentiatie en het proces van integratie (zie het schema op p. 74).

Schema Taalvaardigheidsontwikkeling als resultante van differentiatie en integratie



Bron Van Peer en Tielemans 1984, p. 61

De lijn van voortgaande differentiatie wil zeggen dat leerlingen allengs, door onderwijs versneld en gestuurd, steeds gedifferentieerder waarnemen. De leerlingen groeien van een toestand van relatieve algemeenheid naar een toestand van differentiatie, geleiding. Zij leren bijvoorbeeld steeds meer factoren in de communicatieve situatie onderkennen die tot het slagen of mislukken van communicatie bijdragen. Die verhoogde gevoeligheid moet echter in produktieve zin gebruikt kunnen worden: een transfer van weten naar handelen. De ontwikkelingslijn van integratie wil zeggen dat leerlingen eerst per ongeluk slaagden in een bepaalde communicatieve situatie, maar dat zij door goed en herhaald waarnemen en opnieuw proberen tot een steeds betere eindhandeling komen, in de zin van minder

toevallig, meer *fluent*. Dit model biedt perspectieven voor een differentiatie in het vak Nederlands naar niveau. Leerlingen zullen op beide niveaus moeten leren omgaan met rapporterende, beschouwende, directieve en argumentatieve taalgebruiksfuncties: de communicatieve situaties waarin leerlingen die bekwaamheden moeten tonen, kunnen verschillen in de mate van differentiatie, de mate waarin verscheidene factoren tegelijk een rol spelen in het communicatieproces. Het gevolg zal wel kunnen zijn dat leerlingen die het hogere niveau behalen een meer wendbare handlungsstructuur hebben kunnen verwerven dan hun collega's op het lagere niveau: de kans dat zij in niet onderwezen communicatieve situaties zullen slagen, is groter dan die voor degenen die het algemene streefniveau behaalden.

Het algemene doel van het onderwijs Nederlands kan omschreven worden als het communicatief competent kunnen functioneren in een onderscheiden aantal taalsituaties van rapporterende, beschouwende, directieve en argumentatieve aard. Van elk van deze categorieën zal ik een eindterm van het lagere niveau onder de loep nemen in een exemplarische bespreking van de mogelijkheden om binnen de eenheid van die eindterm een verscheidenheid aan niveaus uit te werken.

De algemene eindterm (lagere niveau) voor het lezen, schrijven, luisteren en spreken wat rapporterende teksten betreft luidde:

De leerlingen kunnen eenvoudige feitelijke (geschreven, gesproken, ervaren) informatie in zich opnemen, zo nodig tijdelijk schriftelijk vastleggen en opslaan, en aan anderen mondeling of schriftelijk weergeven.

Als we deze eindterm met behoud van de kern – het rapporteren – moeilijker willen maken, dan kan die ingreep op twee manieren plaatsvinden: de tot een rapporterende tekst om te vormen schriftelijke of mondelinge bronnen kunnen complexer gemaakt worden en/of de verwerkings-situatie kan complexer zijn. De te verwerken teksten kunnen in velerlei opzichten moeilijker worden: de distantie

tot het onderwerp kan groter zijn, de formuleringen kunnen moeilijker zijn, de tekststructuur kan minder transparant zijn, het aantal thema's kan groter zijn, etc. De taalsituatie die tot het rapporteren leidt, kan ingewikkelder worden doordat aan meer eisen tegelijk voldaan moet worden: de leerling moet op meer zaken tegelijk letten tijdens het rapporteren. Alleen al een grotere hoeveelheid te verwerken inhoudselementen doen een zwaarder beroep op de lezer, luisteraar, schrijver of spreker. Maar ook de afstand van de schrijver tot zijn lezer (graad van formaliteit), en van degeen voor wie de rapportage bedoeld is tot de stof van de rapportage (distantie, voorkennis) maken dat de rapporteur voor een moeilijker taak gesteld wordt.

Als voorbeeld werk ik de eerste eindterm uit voor het hogere niveau. De eindterm luidde

Leerlingen kunnen aantekeningen of notities maken ten behoeve van anderen. Dat kunnen aanwijzingen zijn voor collega's, lijstjes e.d. Het kan ook gaan om korte briefjes met een eenvoudige mededeling aan klanten, leveranciers, hoofd van de school, werkgever etc. De te vermelden informatie kan zowel schriftelijk als mondeling (ook telefonisch) aangeboden zijn, en kan ook alleen door de situatie gegeven zijn. In dat laatste geval denken men bijvoorbeeld aan een briefje aan huisgenoten, waarin een lid van het gezin meedeelt vanmiddag wat later thuis te zijn. Het rapporteren van werkzaamheden in een dag- of weekrapport of dag- of weekstaat behoort ook tot deze categorie.

Voor het hogere niveau zou eindterm 1 kunnen luiden

Leerlingen kunnen aantekeningen of notities maken ten behoeve van anderen. Dat kunnen aanwijzingen zijn voor collega's, lijstjes e.d., maar ook rapportages aan hoger geplaatsten. Het kan ook gaan om brieven met mededelingen aan klanten, leveranciers, hoofd van de school, werkgever etc. De te vermelden informatie kan zowel schriftelijk als mondeling (ook telefonisch) aangeboden zijn, en kan ook alleen door de situatie gegeven zijn. In dat laatste geval denken men bijvoorbeeld aan een beschrijving van een proefopstelling, een complex ongeval, een complexe gebeurtenis uit het verleden.

De algemene eindterm (lagere niveau) voor het lezen,

schrijven, luisteren en spreken wat beschouwende teksten betreft, luidde

De leerlingen kunnen eenvoudige feitelijke en beschouwende (geschreven, gesproken) informatie in zich opnemen en begrijpen, en die informatie en/of eigen beschouwende inzichten in woord en geschrift met anderen delen.

Voor het hogere niveau kan de grotere moeilijkheid in dezelfde factoren worden gezocht als bij de rapporterende taalfunctie: de inhoud, formulering en structuur van de teksten kan moeilijker gemaakt worden, de relatie tussen de leerling en het onderwerp kan afstandelijker en de verwerkingssituatie kan complexer. Als voorbeeld werk ik eindterm 9 uit voor het hogere niveau. De eindterm voor het lagere niveau luidde

Leerlingen zijn in staat gegevens uit een of meer bronnen te ordenen en tot een coherente schriftelijke tekst samen te vatten of in een overzichtelijk schema samen te brengen. Het kan gaan om samenvattingen van schriftelijke studieteksten, van (mondelinge) cursussen, het uitwerken van een verslag van een vergadering, het maken van een werkstuk, een stageverslag, een praktikumverslag, een onderzoeksverslag.

Voor het hogere niveau zou deze eindterm kunnen luiden

Leerlingen zijn in staat gegevens uit een of meer bronnen van een behoorlijke omvang en moeilijkheidsgraad te ordenen en tot een coherente, schriftelijke, zelfstandig leesbare tekst samen te vatten of in een overzichtelijk schema samen te brengen. Het kan gaan om samenvattingen van schriftelijke studieteksten over onderwerpen waar men niet heel vertrouwd mee is, van (mondelinge) cursussen, het uitwerken van een verslag van een rommelig verlopen vergadering, het maken van een werkstuk, een stageverslag, een praktikumverslag, een onderzoeksverslag.

De algemene eindterm (lagere niveau) voor het lezen, schrijven, luisteren en spreken wat directieve teksten betreft luidde

De leerlingen kunnen geschreven handelingsgerichte informatie

begrijpen en kunnen anderen schriftelijk en mondeling (nadere) informatie vragen over respectievelijk eenvoudige en ingewikkelde kwesties

Ook hier kan een hogere moeilijkheidsgraad gevonden worden in de te lezen directieve teksten en in de complexiteit van de taalsituatie waarin die directieve tekst een rol speelt. Als voorbeeld neem ik de eerste eindterm van de categorie directieve taalgebruiksfunctie. De eindterm voor het lagere niveau luidde

78

De leerlingen zijn in staat ten behoeve van zichzelf schriftelijk eenvoudige informatie te vragen (via briefjes, kleine formulieren zoals vragenlijstjes en antwoordstrookjes) en mondeling informatie te vragen over meer ingewikkelde kwesties. In het laatste geval kan het bijvoorbeeld gaan om voorschriften van de gemeente, om studiefinanciering, afbetalingsvoorwaarden, geschillen. De leerlingen zijn in staat mondeling vragen te stellen om nadere uitleg te verkrijgen als zij iets niet begrijpen. Dat kan bijvoorbeeld zijn tijdens een mondelinge cursus of opleiding, of als zij antwoord krijgen op een verzoek om informatie (zie 19)

Voor het hogere niveau zou deze eindterm kunnen luiden

De leerlingen zijn in staat ten behoeve van zichzelf of anderen schriftelijk en mondeling informatie te vragen over eenvoudige en ingewikkelde kwesties. Het kan bijvoorbeeld gaan om voorschriften van de gemeente, om studiefinanciering, afbetalingsvoorwaarden, geschillen. De leerlingen zijn in staat mondeling vragen te stellen om nadere uitleg te verkrijgen als zij iets niet begrijpen. Dat kan bijvoorbeeld zijn tijdens een mondelinge cursus of opleiding, of als zij antwoord krijgen op een verzoek om informatie (zie 19)

De algemene eindterm (lagere niveau) voor het lezen, schrijven, luisteren en spreken wat argumentatieve teksten betreft luidde

De leerlingen kunnen mondelinge en geschreven argumentatieve informatie begrijpen en toepassen en kunnen met anderen schriftelijk en mondeling argumenteren

Ook hier kan de moeilijkheid van het taalhandelen vergroot worden door de te lezen en te beluisteren teksten moeilijker te maken en de taalsituatie waarin geargumenteed wordt complexer te maken. Niet alle eindtermen zijn op die manier moeilijker te maken. De meeste zijn al behoorlijk moeilijk. Wat wel mogelijk is, is die eindterm in een breder perspectief te plaatsen. Het gaat dan niet langer meer om het verdedigen van eigen belangen, maar ook die van anderen. Dat betekent een grotere distantie van de schrijver of spreker tot het onderwerp. De leerling is minder een betrokkene in het communicatieproces, maar een derde, een toeschouwer. Ik illustreer dat aan de hand van een eindterm van de categorie 'argumentatief' die voor het lagere niveau luidde

79

De leerlingen kunnen schriftelijk opkomen voor hun rechten. Zij kunnen verzoekschriften schrijven aan officiële instanties. Dat kan bijvoorbeeld gaan om een verzoek tot heroverwegen van een beslissing van een verzekeringsmaatschappij, een verzoek tot uitstel van het indienen van een belastingformulier, een verzoek tot de gemeente om een bazaar of iets dergelijks te mogen organiseren voor de sportclub of de school. Het verzoek kan ingesteld worden op basis van rechten (regelingen waar men binnen blijkt te vallen), maar men kan ook uitzonderingen op die regels bepleiten (overreden)

Voor het hogere niveau zou deze eindterm kunnen luiden

De leerlingen kunnen schriftelijk opkomen voor eigen en anderen belangen. Zij kunnen verzoekschriften schrijven aan officiële instanties. Als het henzelf betreft kan het bijvoorbeeld gaan om een verzoek tot heroverwegen van een beslissing van een verzekeringsmaatschappij. Waar het rechten van anderen betreft kan men opkomen voor onrecht dat mens of dier is aangedaan of maatregelen die op korte of langere termijn schade kunnen berokkenen aan mens of dier. Gedacht kan worden aan politieke maatregelen als het afschaffen van het minimum jeugdloon of het toestaan van vivisectie

Het lijkt dus mogelijk eindtermen met dezelfde leerstofinhoud op twee niveaus te beschrijven. De kern van de eindterm – het taalhandelingsgedeelte – blijft onaangetast

De niveaus verschillen in de complexiteit van de taakuitvoering door een grotere afstand van de taalhandelaar tot het onderwerp en de communicatiepartners. Als in leerboeken deze twee niveaus parallel blijven lopen gedurende de periode van de basisvorming, dan kunnen in principe de leerlingen in heterogeen klasseverband onderwijs in het vak Nederlands volgen. In hoofdstuk 7 zal ik aan de hand van een voorbeeld voor het spreekonderwijs trachten aannemelijk te maken dat zoiets niet onmogelijk is.

Eindtermen en evaluatie

Evaluatie is in het vak Nederlands een voorwerp van aanhoudende zorg en studie. De vorderingen op dit gebied zijn echter relatief groot, vooral dankzij het werk van wijlen Hildo Wesdorp. Zijn boek *Evaluatietechnieken* uit 1981 is nog steeds een handboek voor wie wil nagaan wat de mogelijkheden voor de verschillende vakonderdelen zoal zijn en welke bezwaren er aan de verschillende technieken kleven. Sindsdien zijn er enkele nieuwe mogelijkheden aan toegevoegd (zie bijvoorbeeld de aanvulling op *Evaluatietechnieken* in Rijlaarsdam en Wesdorp, 1984). Maar de grootste doorbraak is toch wel geweest het instrumentarium dat ontwikkeld werd ten behoeve van het zogenaamde peilingsonderzoek. Dit peilingsonderzoek is op verzoek van de minister van onderwijs ontwikkeld door de genoemde Wesdorp en zijn collega's. Er is een proefonderzoek geweest naar de mogelijkheid om zogenaamde functionele taalvaardigheden te bepalen. Die functionele taalvaardigheden zijn te vergelijken met wat in dit boekje als eindtermen zijn geformuleerd: taalvaardigheden die in het dagelijkse bestaan van pas komen. Goed beschouwd is functionele taalvaardigheid een tautologie: wie spreekt er van taalvaardigheid als die niet functioneel is? Vandaar dat ik in dit boek de term heb vermeden.

Voor de evaluatie van taalvaardigheden kan grofweg gekozen worden voor de toetsing van deelvaardigheden en de toetsing van wat men wel noemt geïntegreerde vaardigheden. Aan de constructie van deelvaardigheidstoetsen gaat een analyse van deelvaardigheden vooraf. Het construeren van deelvaardigheidstoetsen voor het lezen en

schrijven is goed te doen, er is een lange traditie op dat gebied. Van deelvaardigheidstoetsen voor schrijven is bekend dat zij in bepaalde opzichten valide zijn: de correlatie tussen scores op deelvaardigheidstoetsen en op bijvoorbeeld opstellen is vrij hoog (zie voor een literatuuroverzicht Van Schooten, 1988). Daarbij komt het voordeel dat de beoordeling van bijvoorbeeld opstellen nogal problematisch is, waardoor de scores die leerlingen behalen op een opstel nogal onnauwkeurige benaderingen zijn van de werkelijke competentie van de leerling. Dat zou pleiten voor een beoordeling via deelvaardigheidstoetsen.

Toch bepleit ik het gebruik van de zogenaamde geïntegreerde toetsen. Dat zijn opdrachten waarin de natuurlijke communicatieve situatie voor zover noodzakelijk zo goed mogelijk wordt nagebootst. De leerling staat dan voor de taak het communicatieprobleem op te lossen. Dergelijke toetsen zijn ontwikkeld in het kader van peilingsonderzoek: ik zal toelichten hoe dergelijke toetsen geconstrueerd worden.

Maar eerst is het noodzakelijk om het karakter van de toetsing van de eindtermen nog eens onder de loep te nemen. De eindtermen zijn bedoeld als drempels, als minimumniveaus. Dat betekent dat er een beslissing wordt gevraagd of leerlingen het minimumniveau gehaald hebben of niet. Een ja/nee-beslissing. De mate waarin leerlingen aan de eindterm voldoen – bijvoorbeeld uitgedrukt in de schoolcijfers 1 tot en met 10, op één decimaal nauwkeurig – wordt dus niet gevraagd. De centrale vraag is, als het om communicatievaardigheden gaat, heeft de leerling de taalkaak naar behoren uitgevoerd ja of nee (zie hiervoor ook Van den Bergh, 1988). Dat is een heel verschil met de eindexamentoetsing zoals die nu plaatsvindt. Leerlingen krijgen daar schrijf- en leesopdrachten die ieder uit vele items bestaan. Aan de prestaties wordt door de docent een bepaalde score toegekend aan de hand van voorschriften en achteraf wordt centraal vastgesteld hoe de omrekening van behaalde punten naar schoolcijfers moet plaatsvinden. Die beslissing hangt onder meer af van de behaalde resultaten: vallen die erg tegen, dan wordt een wat soepeler omrekeningstabel gehanteerd. Het is wat er bij repetities en

schriftelijke overhoringen ook gebeurt: het prestatieniveau van de klas speelt een rol in de omzetting van de punten naar cijfers. Iedere docent heeft in zijn hoofd een soort onuitgesproken balans, de prestaties in een klas moeten voldoen aan *a* een zekere hoeveelheid onvoldoendes (ongeveer een kwart?), *b* een bepaald gemiddelde (ergens tussen de 6 en de 7), en een paar vrij goede cijfers (niet meer dan 20% heeft een 8 of meer). Men noemt dit 'groepsger refereerd' cijferen: de cijfers hangen af van het prestatieniveau van de groep. De formulering van eindtermen als minimumniveaus, of als drempels, vereist echter een andere benadering: 'criteriumger refereerd' toetsen. Dat wil zeggen dat er – vooraf – een duidelijk criterium wordt geformuleerd waaraan prestaties moeten voldoen. Van tevoren moet dus precies aangegeven worden, wat een voldoende taakuitvoering is.

Wat zou een goed criterium zijn bij de eindtermen zoals die geformuleerd zijn in hoofdstuk 4? Uitgangspunt zou mijns inziens kunnen zijn dat taal-gebruiken een doelgericht handelingskarakter heeft: via het lezen, het schrijven, het luisteren of het spreken wil de taalgebruiker iets bereiken bij de communicatiepartner of bij zichzelf. Wie iemand adviseert, doet dat met de intentie dat haar advies wordt opgevolgd. Het adviseren is geslaagd te noemen, als het advies daadwerkelijk opgevolgd wordt. Wie een handleiding of gebruiksaanwijzing leest, doet dat om te weten te komen hoe een bepaalde handeling uitgevoerd moet worden: wie de leestaak goed aangepakt heeft, kan die handeling dan ook daadwerkelijk uitvoeren. Wie een boodschap moet doorgeven aan iemand anders over het uitstellen van een vergadering die avond, is daarin geslaagd als de ander inderdaad die avond niet naar de vergadering gaat. Wie een samenvatting maakt, doet dat met een bepaald doel. Doet hij het voor zichzelf als studiehulp, dan zal moeten blijken uit de schriftelijke overhoring van de stof, waar de samenvatting er al dan niet bijgehouden mag worden, of de samenvatting de juiste informatie bevatte.

Nu is het vrij ondoenlijk om het uiteindelijke gedrag waartoe de taalhandeling een middel is, in school- en toetssituaties te betrekken. We kunnen leerlingen wel een

levensechte situatie voorleggen waarin bijvoorbeeld geadviseerd of gesolliciteerd moet worden en we kunnen die leerling die taak ook laten uitvoeren, maar dan houdt de echtheid van de situatie op: er is niet een echte persoon bij wie gesolliciteerd moet worden en die beslist of de leerling voor een gesprek uitgenodigd wordt of niet. Het zou ook geen echt goede toets zijn, hoewel het didactisch heel goed zou zijn, dat men afspraken maakt met personeelschefs van bedrijven waar leerlingen stages lopen, om leerlingen eens een sollicitatiebriefje te laten schrijven en dat klassikaal na te laten bespreken door de personeelsmedewerker. Het zou geen goede toets zijn omdat die te levensecht is! Want in het echt spelen bij zo'n beslissing natuurlijk nog meer factoren een rol dan de inhoud en de vorm van de advies- of sollicitatiebrief, factoren waar de leerling geen vat op heeft.

Daarom zou het criterium niet moeten zijn of de taakuitvoering het beoogde effect oplevert, maar of men mag *verwachten* dat de taakuitvoering het beoogde effect bewerkstelligt. Voor uitwerkingen van dit principe voor verschillende tekstsoorten wat de schrijfvaardigheid betreft verwijs ik graag naar het helder geschreven rapport van Schoonen (1987), dat een uitgebreide verzameling bevat van beoordelingscriteria, passend in een theoretisch kader. De consequentie is in elk geval dat de nadruk in de beoordeling komt te liggen op de aanwezigheid van noodzakelijke inhoudselementen en de volgorde waarin die gepresenteerd worden.

Een geïntegreerde, criteriumgerefereerde toets bestaat dus uit een, voor zover dat kan, levensechte taalsituatie en een beoordelingsvoorschrift. Zo'n levensechte taalsituatie hoeft zich niet te beperken tot één taalhandeling in één modus. In veel gevallen is lezen bijvoorbeeld een hulpmiddel tot schrijven: men moet reageren op een brief, moet er documentatie op naslaan, etc. Sommige eindtermen dragen dat gecombineerde karakter al in zich, zoals het lezen van stukken, notulen en rapporten ter voorbereiding van een vergadering. Vanuit toetstechnisch oogpunt is het wenselijk om dan eerst te bepalen of de leerling gezien de aard van de vergadering de juiste informatie uit de stukken heeft

gehaald en daarna afzonderlijk vast te stellen of de leerling in voldoende mate deelneemt aan de vergadering. Zelf heb ik een voorkeur voor een toetssituatie waarin een leerling voor de totale taak staat. De vergaderopdracht moet dan zo geformuleerd worden dat er vrijwel zeker een feit uit de vooraf gelezen documentatie naar voren moet komen. Het gaat er immers niet om precies per eindterm vast te stellen of een leerling daar wel aan voldoet of niet. Het is geen diagnostische toets waaraan consequenties worden verbonden voor een nog te herhalen lesonderdeel. Het gaat om een eindoordeel: redt de leerling het of niet.

Dergelijke geïntegreerde toetsen zijn vervaardigd in het kader van peilingsonderzoek. Voorbeelden treft men voor groep 8 van de basisschool aan bij Wesdorp e.a. (1986) en bij Rijlaarsdam en Wolfhagen (1989) en voor groep 5 van de basisschool bij Otter (1989).

De constructie van zo'n geïntegreerde toets in peilingsonderzoek verloopt ongeveer zo. Bij een eindterm of een combinatie van eindtermen bedenkt een team van docenten een paar levensechte situaties. In een bespreking wordt een selectie gemaakt van die situaties. Dan wordt nagegaan of situaties uit verschillende eindtermen gecombineerd kunnen worden tot een scenario: ketens van verschillende taalhandelingen (eventueel in verschillende modi) die met elkaar verband houden. Die scenario's worden dan verder uitgewerkt tot toetsen, die bestaan uit situatiebeschrijvingen, eventuele hulpmaterialen (teksten, voorwerpen, video-opnames, foto's, affiches), opdrachten en een protocol. Zo'n protocol bestaat uit een handelingsvoorschrift voor degene die de toets afneemt. Voor spreektoetsen is het bijvoorbeeld zo, dat die voor een heel groot gedeelte bestaan uit een voorschrift voor de volwassene die de communicatiepartner moet spelen van de te toetsen leerling. Men kan zich voorstellen dat, als men wil toetsen of een leerling in staat is een voorwerp telefonisch te beschrijven, dat men deze situatie bedenkt: een leerling heeft via een mededelingenbord in een plaatselijke supermarkt iets te koop aangeboden (een brommer, een bootje). De leerling wordt opgebeld door een aspirant-koper die wil weten hoe die brommer er uit ziet en wat de kwaliteiten zijn. De rol

van de opbeller moet dan beschreven zijn om ervoor te zorgen dat de opgebeldde voor dezelfde problemen komt te staan als een volgende te toetsen leerling. Die rol moet zo goed en zo kwaad als het gaat gestandaardiseerd worden. Dat zoiets mogelijk is, zonder de natuurlijkheid van het gesprek al te zeer aan te tasten, is wel gebleken bij het peilingsonderzoek onder achtste-groepers dat in 1988 plaatsvond. Negen teams van twee toetsleiders zijn toen door het land getrokken om de spreekvaardigheid van leerlingen via dit soort geïntegreerde toetsen te bepalen, zowel de toetsleiders als de leerlingen vonden een heel positieve ervaring.

Uit het peilingsonderzoek onder groep 8 komen voorbeelden van geïntegreerde toetsen begin 1989 beschikbaar (Rijlaarsdam en Wolfhagen, 1989). Verder moet ik hier wat schrijven betreft volstaan met verwijzingen naar de examens C- en D-niveau Nederlands voor het onderdeel Functioneel Schrijven (zie bijvoorbeeld in Van Houwelingen e.a. 1987), voor spreken verwijs ik naar een toetsverzameling van Schreuders (1987), te verkrijgen bij het CITO.

Uit hetgen e.a. 1987), voor spreken verwijs ik naar een toetsverzameling van Schreuders (1987), te verkrijgen bij het CITO.

Onderwijs- en differentiatie-model voor basisvorming Nederlands

Inleiding

Het vak Nederlands zal, gezien de huidige tendensen die blijken uit bijvoorbeeld de nieuwe examens voor het C- en D-niveau en gezien de uitgangspunten van de basisvorming meer en meer een vaardigheidsvak worden. Dat brengt een aantal noodzakelijke concrete veranderingen met zich mee (zie ook Dochy en Van Luyk, 1987).

1 De aandacht verschuift van leerstofgericht onderwijs naar probleemgericht onderwijs. Taal-gebruiken kan gezien worden als een vorm van probleem-oplossen. Zeker door het werk van de Amerikaanse psychologen Hayes en Flower (zie voor een overzicht op het gebied van schrijfprocessen Bocharadt (1984) en het werk van bijvoorbeeld Westhoff (1981) wat het lezen betreft) is het inzicht toegenomen dat taal-gebruiken een vorm van probleemoplossend handelen is. De inzichten zijn nauw verwant aan het werk van Van Parreren, die relaties legt tussen het handelingsgericht leren en taalonderwijs. Het komt erop neer dat een leerling leert een probleem (de taalsituatie) te beschouwen en te analyseren, leert het probleem op te lossen (te handelen) onder voortdurende controle of de voortgang in de richting van het te bereiken doel is, (*monitoring*) en leert het eindproduct te evalueren in het licht van het doel en de omstandigheden.

2 De aandacht verschuift van statisch kennen naar dynamisch kunnen. Leerlingen krijgen geen kennis aangeboden

die voor eens en voor altijd voldoet. Leerlingen moeten over basiskennis beschikken, die zij produktief kunnen maken in nieuwe situaties.

88

3 De docent (en het schoolboek) is niet de kennisoverdrager, maar een procesbegeleider, die leerlingen voor problemen stelt en die hun leert ze op te lossen. Dat betekent ook dat er meer mogelijkheden benut kunnen worden om leerlingen samen aan problemen te laten werken in een overigens gestructureerd onderwijsprogramma. Het gaat er in zo'n programma om de juiste stappen te onderscheiden in het onderwijs van het probleemoplossingsproces, leerlingen de juiste vragen te stellen en deelopdrachten voor te leggen waardoor leerlingen uiteindelijk tot een oplossing geraken die aan bepaalde eisen voldoet.

Hoewel het vak Nederlands al zeker zo'n vijftien jaar aan het veranderen is in de richting van het vaardigheidsonderwijs, zijn er toch weinig leermiddelen waarin gestructureerd en consequent probleemgestuurd communicatie-onderwijs wordt nagestreefd. Wel zijn er methoden verschenen waarin via veelal open opdrachten leerlingen aan het werk werden gezet om te schrijven, te spreken enzovoorts, meestal met de mogelijkheid om in groepjes te werken. Die methoden waren dan vooral gericht op het HAVO- en vwo-onderwijs. Wat er ontbrak – maar waarmee ik zeker geen negatief oordeel over die methoden als zodanig wil uitspreken – was een continue, transparante lijn: het een is handig om te leren, omdat je dat een paar dagen later in een ander lesje nodig hebt. Het was veel 'doe'-onderwijs, zonder een sterk taalvaardigheidstheoretische ondergrond. Daardoor kon er bij leerlingen en leerkrachten twijfel ontstaan over de zin van het vak: wat leerde je nu eigenlijk bij Nederlands? Een ander kenmerk van die methoden is de geringe mate van herhaling: te zeer wordt ervan uitgegaan dat een paar keer proberen voldoende zal zijn voor een ontwikkeling van een vaardigheid. Daarbij komt het probleem van differentiatie naar niveau. Voor het vak Nederlands is dit eigenlijk nog steeds niet goed opgelost. Mij lijkt dit mogelijk door twee onderwijs-

programma's, een B- en een D-programma, te ontwerpen die qua kernleerstof, de leerstof gericht op het behalen van de eindtermen, volledig parallel lopen. Men kan zich bijvoorbeeld voorstellen dat beide lesblokken van drie lesweken bevatten. Tweederde van de lestijd wordt besteed aan kernleerstof. Die kernleerstof betreft de vaardigheden schrijven, spreken, lezen en luisteren, die in casusvorm met elkaar in verband worden gebracht. Rond een klein aantal eindtermen wordt een keten van communicatieve situaties gepresenteerd, die ieder op zich te beschouwen zijn als taalvaardigheidsproblemen die opgelost moeten worden. Na de introductie van zo'n casus volgt de beschouwing: wat zijn de problemen, wat moeten we kunnen om ons hier doorheen te slaan? In het schoolboek worden daarna gerichte deeloefeningen aangeboden, ook kunnen bij ingewikkelde problemen voorbeelden getoond worden (in tekst en op video) hoe experts in vergelijkbare situaties handelen. Bij die demonstraties worden beschouwende vragen gesteld (Van Parreren 1981): wat doet zij eigenlijk achtereenvolgens? (analyse van deelhandelingen). Waarom doet zij het één voor het ander? (analyse van de doelgerichtheid van de rolverdeling tussen de deelhandelingen). Waarop let ze bij elke deelhandeling? (analyse van oriënteringspunten). Die demonstratie en de analyse moeten leiden tot aanwijzingen voor de uitvoering van de taak. Die aanwijzingen zijn zowel procesmatig van aard als produktgericht. Dan volgt een fase van geleid oefenen: eventueel in stapjes, maar in elk geval onder begeleiding of zodanig gestructureerd dat alle leerlingen voldoende resultaat bereiken. De taakuitvoering wordt geevalueerd, liefst door de leerlingen zelf aan de hand van een lijstje punten dat aansluit bij de analyse van de demonstratie of de aanwijzingen voor de taakuitvoering. De geoefende vaardigheden worden toegepast op de casus. De uitvoering van die casus wordt globaal beoordeeld (zoals bij de eindtermen-beoordeling) om te komen tot een beslissing over de differentiatiefase. Laten we ervan uitgaan dat de casussen in het B-deel en in het D-deel verschillen, en wellicht ook de vooroefeningen. Maar zowel B- als D-leerlingen hebben zelfstandig kunnen werken: individueel, af en toe

89

in tweetallen of kleine groepjes. De demonstratiegeluidsband, -videoband, of -dia's zouden klassikaal vertoond en behandeld kunnen zijn. Als dan de casus afgewerkt is, kunnen B-leerlingen nogmaals een B-casus maken (herhalingsstof) of de D-casus (verdiepingsstof). De D-leerlingen kunnen nogmaals een D-casus maken (herhalingsstof) of een D⁺-casus (D-verdiepingsstof). Ik sluit niet uit dat D-leerlingen ook in plaats van een D-casus als herhalingsstof een B-casus maken.

Het hefst had ik u nu een lesblok volgens bovenstaand model getoond om aannemelijk te maken dat zo iets zou kunnen. Want ik hoor al collega's die me toeroepen dat dit wel mooie 'theorie' is, maar dat het niet te verwezenlijken is. Deze sceptici speel ik in dit hoofdstuk mooi in de kaart. Ik heb niet zo'n lesblok. Wat ik wel kan laten zien, is een concrete uitwerking van het casus- en scenario-idee. Ik kies daarvoor een casus zoals die is opgenomen in het eerste boekje functionele schrijfoopdrachten (Van Houwelingen e a, 1987). Ik kies niet alleen uit dat boekje omdat ik daar medeauteur van ben, maar vooral omdat in andere boekjes met functionele schrijfoopdrachten wel het casus-, maar niet het scenario-principe gehanteerd is. Nu bevat het scenario zoals ik dat uit het boekje overneem alleen schrijf- en leesopdrachten. Maar spreek- en luisteropdrachten kunnen er zonder meer tussen geschoven worden. Te denken valt aan het voeren van een mondeling (telefonisch) overleg met de organisatoren over het programma van de reünie en het onderhandelen met de jeugdherberg over de prijs.

Het tweede voorbeeld betreft het spreekonderwijs. Zoals uit de onderzoeken naar de naschoolse taalsituaties blijkt, is spreken en luisteren in meer situaties van belang dan schrijven. In hoofdstuk 4 nam ik dan ook meer spreek situaties in de eindtermen op dan schrijfsituaties. Ik vermoed dat men over de haalbaarheid van gestructureerd spreekonderwijs sceptischer is dan over gestructureerd schrijfonderwijs. Het vergt veel organisatie en levert meer kans op

herrie in het lokaal. De lessen die ik als tweede voorbeeld presenteer, demonstreren ook in enige mate de twee ontwikkelingslijnen die in hoofdstuk 6 werden overgenomen van Van Peer en Tielemans (1984): differentiatie, het nauwkeuriger onderscheidingen kunnen waarnemen in de communicatieve situatie (reflectie) en integratie (door oefenen steeds beter beheersen). De lessen die voor de brugklas zijn gemaakt door Truus Schijf (Zaandam), zullen worden opgenomen in een methode Nederlands die Wolters-Noordhoff ontwikkelt.

De casus beoogt de leerling een aantal opdrachten uit te laten voeren: het schrijven van een klachtenbrief (eindterm 20), het lezen van een juridische tekst (eindterm 21), het schrijven van een briefkaartje (eindterm 2), het invullen van een formulier (eindterm 2), het lezen van een handleiding (eindterm 17), het lezen van een informatieve folder met tabellen (eindterm 6) en het schrijven van een uitnodiging (benadert eindterm 18). De leerlingen hebben de beschikking over proceshulpjes ('tips'), waarmee zij in principe zelfstandig de taken kunnen uitvoeren. Voor de volledige teksten en formulieren verwijs ik naar Van Houwelingen e a (1986). Hieronder heb ik slechts opgenomen wat noodzakelijk is om een beeld te geven van het scenario-idee.

Eerst wordt de casus 'invoelend' ingeleid

Stel je de volgende situatie voor
September 19 , net terug van vakantie
Je bent met „Club Holiday” naar Portoroz in Joegoslavië
geweest Deze reis was als volgt aangekondigd

92

Portoroz ligt op het schiereiland Istrië en heeft van oorsprong een Italiaanse invloed. Het is een zonnige badplaats met subtropische tuinen wat inhoudt dat de zon er veel schijnt.
Het strand bestaat uit zand wat heel bijzonder is omdat de meeste Joegoslavische stranden uit kiezel bestaan.
Het centrum ligt rond de lange wandelboulevard en heeft vele uitgaansmogelijkheden. Dancings, een bioscoop en diverse terrassen omlijsten dit geheel.
Naast alle watersportmogelijkheden heeft Portoroz een uitgebreid sportcomplex waar je kunt voetballen, kegelen, minigolfen, basketballen en tennissen.
Er is zelfs een casino.

De appartementen Villa Lucija liggen in een park en slechts 200 meter van het

strand. Vlakbij vinden we tevens de gezellige jachthaven van bovengenoemd sportcomplex.
Centraal restaurant met terras op 40 meter. Hier is tevens muziek. In hotel Metropole is het casino en het zwembad dat voor clubgasten gratis toegankelijk is. Ieder appartement is eenvoudig doch voorzien van douche en toilet.
Adres: Appartementen Villa Lucija, Portoroz, Joegoslavië. Tel. 09-38-66-75141.

Alle kamers in Portoroz zijn voorzien van douche/toilet. Alle maaltijden in Joegoslavië op basis van halfpension. Verzorging onderweg. 2x ontbijtpakket en een afscheidskoffietafel op de laatste dag in Nederland. Clubleiding ter plaatse.

Je hebt het best naar je zin gehad. De sfeer in de groep was erg gezellig. Je bent veel opgetrokken met Marianne, Distelbrink en André van Noort. Toch waren er ook een aantal minder leuke ervaringen. De muziek in de dancings was niet best en ze sloten al om 24.00 uur. In het casino werd je niet toegelaten als je een spijkerbroek droeg.
Bij aankomst bleek dat de appartementen „Villa Lucija” volgeboekt waren en dat jullie ondergebracht werden in de appartementen „Krajic”. Deze lagen zo'n 2 km van het strand. De kamers en het beddegoed waren niet bepaald schoon en jij had last van de herrie die de lift maakte, omdat jouw kamer ernaast lag.
Voor het zwembad moest je gewoon toegang betalen en de clubleiding was niet van plan daar iets aan te doen, ondanks jullie schriftelijke protesten. Het eten was wel goed, maar erg eentonig.
Op de terugreis hadden jullie vier uur vertraging, omdat de bus onderweg een kapotte olieleiding had en dat euvel verholpen moest worden.

Opdracht 1 Schrijf een brief naar „Club Holiday” waarin je je klachten aangeeft. Lees de reisvoorwaarden goed om te zien waarover je wel en niet kunt klagen. Geef in je brief aan dat jij aan de voorwaarden hebt voldaan om een klacht in te dienen. Je vindt vooral dat je te veel betaald hebt. Bedenk zelf een adres.

De leerling krijgt de echte Reisvoorwaarden van de ANVR ter beschikking en moet zelf (met behulp van de tips) uitzoeken welke van de artikelen op dit geval van toepassing zijn. Daarna volgt de inleiding op de volgende opdracht.

Omdat je het met de groep, en vooral met André en Marianne, toch erg gezellig hebt gehad wil je voor hen een plaatje aanvragen bij het verzoekplatenprogramma „Uw kaartje, ons plaatje” van de NOS.
Omdat dit programma wekelijks op woensdagavond wordt uitgezonden, moet je een voorkeurdatum bij je aanvragen opgeven. Ook moet je natuurlijk vermelden voor wie het plaatje bestemd is en de reden waarom je het aanvraagt.

93

Opdracht 2 Schrijf een briefkaart voor een bepaalde verzoekplaat. Het adres van de NOS is postbusnummer 5500, postcode 1200 AD te Hilversum.

De leerling krijgt een echte briefkaart om, eventueel met behulp van de tips, de opdracht uit te voeren. Daarna volgt de inleiding op de volgende opdracht.

Op de avond na de uitzending van je verzoekplaat word je opgebeld door André.

„Ik vond het een hardstikke leuk idee om dat plaatje aan te vragen voor Marianne en mij. Hoe gaat het er verder mee? Heeft Marianne al gebeld? Heb je al wat gehoord van „Club Holiday” over je brief?”

„Nee, nog niets. Ik ben wel benieuwd wat ze zullen doen. Hoe zijn jouw dia's geworden? Zijn ze een beetje gelukt?”
„Ja, ik heb een aardige serie en ook een stuk of wat waar jij op staat. Heb jij al gehoord of de foto's van Eric wat geworden zijn?”

„Ook nog niets. Kun je mij de dia's waar ik op sta niet opsturen of kun je er foto's van laten maken?”

„Het zou eigenlijk makkelijker zijn om bij elkaar te komen dan kun je zelf beslissen welke je wel en welke je niet wil hebben.”

„Of allemaal bij elkaar komen dan kunnen we ook de foto's van anderen bekijken.”

„We zouden eigenlijk een reünie moeten organiseren.”

„Daar zeg je nogal wat! Heb jij al eens zoiets gedaan, want dat is voor mij iets nieuws.”

„Ach joh, samen kunnen we dat toch wel voor elkaar krijgen
Waar moeten we zoal aan denken? Allereerst de plaats Waar
zullen we het houden en wanneer?”

„Wat dacht je van het eerste weekend in november? Ergens
centraal in Nederland, dat is het handigst Misschien kunnen
we het in een jeugdherberg doen, dan kunnen we er een heel
weekend van maken Laten we daar eens naar informeren ”

Dan moeten we wel meteen vragen wat dat gaat kosten ”

„Zal ik dan achter een jeugdherberg aan gaan en lijkt het je
geen goed idee als ik meteen een girorekening open? Dan kan
iedereen per giro aan mij betalen en schiet ik er zelf niet bij
in ”

„Ik zal proberen of ik voor muziek kan zorgen, ik heb platen
zat Ik zal Marianne vanavond even bellen, wat zij er van
vindt De groetjes en we bellen gauw ”

Opdracht 3 Vul het volgende formulier in Let goed op wat je wel en wat
je niet moet invullen

De leerling krijgt een Aanvraagformulier Girorekening,
met de bijbehorende handleiding Deze zijn in veelvoud te
verkrijgen op het postkantoor Dan volgt de inleiding op de
vierde en laatste opdracht

Je ontvangt van de N J H C een folder Je zoekt daarin een
jeugdherberg die een beetje centraal ligt en dicht bij een
station



NJHC

▲ jeugdherberg
△ tijdelijke overnachting

groepen

Ook groepen (scholen, verenigingen, clubs, enz.) zijn in jeugdherbergen van harte welkom Het groepslidmaatschap voor bezoek aan Nederlandse jeugdherbergen is afgeschaft Voor bezoek aan buitenlandse jeugdherbergen dient de groep per 15 deelnemers te beschikken over een leiderskaart of, bij gemengde groepen, over 2 leiderskaarten De leiding moet minimaal 18 jaar zijn, de groepsleden maximaal ca 21 jaar Kosten per leiderskaart f 5,- per kalenderjaar De kaarten staan op naam van de school, vereniging, enz., geen pasfoto nodig

wat kost een overnachting?

Voor een overnachting inclusief ontbijt tel je f 16,- neer Een lunchpakket komt op f 5,- en een drie-gangen diner (graag van te voren even om vragen) op f 11,- Een aantal NJHC-herbergen hebben een a la carte restaurantje, waar je voor een gunstig bedrag kunt eten Sommige gemeenten rekenen toeristenbelasting (15 tot 90 cent per nacht) Deze belasting is niet bij de overnachtingsprijs inbegrepen

Opdracht 4

Stel een brief op voor je medereizigers waarin je hen uitnodigt voor een reünie De bedoeling is dat er een gezellig weekend van gemaakt wordt Iedereen moet de foto's en/of dia's meenemen, zodat je kunt nabestellen Je moet natuurlijk ook vermelden waar de reünie gehouden wordt en wanneer De kosten zijn f 35,- en dat bedrag moeten ze storten op jouw nieuwe girorekeningnummer 1943111 Het is natuurlijk wel de bedoeling dat er zoveel mogelijk deelnemers komen Er moet dus een beetje enthousiasme in de brief klinken Met vragen kunnen ze bij Andre of jou terecht

97

- de gegronde klachten
 - verwijzing naar de artikelen in de reisvoorwaarden
 - vragen om een bevredigende oplossing
 - ondertekening, adressering etc
 - Schrijf een net op een blanco vel, met een lijntjespapier eronder
- Opdracht 2
- Noteer voor jezelf eerst welke gegevens vermeld moeten worden
 - naam van het programma
 - omroep
 - adres
 - naam van de plaat en uitvoerend artiest(en)
 - voor wie het aangevraagd wordt
 - reden waarom het aangevraagd wordt
 - voorkeur uitzenddatum
 - afzender
 - Controleer of al deze gegevens op de kaart vermeld staan
- Opdracht 3
- Je kunt meteen het formulier invullen, maar beter is het, om eerst het formulier door te nemen, met de toelichting erbij
 - Vul dan met potlood het formulier in
 - Controleer het ingevulde. Hier volgen nog wat controlepunten
 - Lees als je het niet weet nog eens de toelichting, bijv. bij EN/OF rekening staat dat deze bestemd is voor twee personen. Omdat je deze rekening alleen voor jezelf wilt openen geldt dit niet voor jou
 - Minderjarigen moeten de naam van de ouders invullen van de P T T. Natuurlijk is dit in dit boekje niet noodzakelijk. Maar het moet in werkelijkheid wel
 - Heb je girobetaalkaarten nodig? Ja, want je wilt de betalingen via je giro regelen. De vergunning voor girobetaalkaarten is hier natuurlijk alleen voor de aanvrager zelf, want er is geen medeaanvrager
 - Invullen van de handtekening in dit geval alleen die van jezelf
 - Controleer of je alles volledig hebt ingevuld, doorgehaald hebt, wat niet van toepassing is en het juiste hokje hebt aangekruist
- Opdracht 4
- Eerst moet je kiezen in welke jeugdherberg de reunie gehouden zal worden. Kies een jeugdherberg die centraal in Nederland ligt. Je kunt het kaartje daarbij gebruiken. Kies een aantal jeugdherbergen, een stuk of vier. Kijk in de lijst of de jeugdherberg ook makkelijk bereikbaar is met openbaar vervoer (niet verder dan 2 km van het station). Om het gezellig te houden moet de jeugdherberg niet al te groot zijn. Is de jeugdherberg in die tijd open? Je moet nu beslissen welke jeugdherberg in aanmerking komt

Noteer de naam, het adres, het telefoonnummer op een klad

- Stel nu vast, welke doelen je brief moet vervullen
 - 1 Je moet de anderen oproepen naar de reunie te komen (dus activeren). Je zult er misschien goed aan doen de gezellige vakantie in hun herinnering op te roepen
 - 2 Je moet informatie geven over de reunie
- Maak een lijstje met gegevens die in de brief vermeld moeten worden
 - plaats
 - tijdstip
 - kosten
 - betaling (voor een bepaalde datum)
 - foto's en dia's
 - eventuele vragen/contactadres(sen)
- Stel daarna een klad op
- Controleer het klad. staan alle gegevens er overzichtelijk in? Klinkt de brief enthousiast?
- Schrijf het net

Lesvoorbeeld 2 Spreekvaardigheid

Iets aan de weet willen komen telefoongesprek

1 De les begint met het beluisteren van een op band opgenomen telefoongesprek. Twee van de drie vragen die naar aanleiding van de band worden gesteld, rakelen stof uit vorige lessen op. De derde vraag maakt leerlingen bewust van wat zij al wisten: de openingsrituelen van een telefoongesprek. De opdracht is te beschouwen als een aanloopopdracht: geen leerling zal veel moeite hebben met de stof en er is een brug geslagen tussen oude en nieuwe stof.

Opdracht 1

Op de band staat een telefoongesprek. Luister ernaar.
a Is het een officieel of een gewoon alledaags gesprek?
b Is het een vraaggesprek of niet? Waarom (niet)?

c Vul steeds in: *Linda of Piet*

- 1 pakt het eerst de telefoon
- 2 draait het nummer van
- 3 hoort de telefoon rinkelen en neemt op
- 4 zegt het eerst iets
- 5 vertelt waarvoor hij/zij opbelt

Telefoneren

Telefoneren gaat volgen regels

- 1 Degene die wordt opgebeld en de telefoon opneemt, noemt zijn naam (dus niet 'Hallo?' of 'Ja?')
- 2 De opbeller noemt zijn naam
- 3 De opbeller vertelt zijn boodschap (of vraagt naar de persoon die hij wil spreken)
- 4 Het gesprek gaat verder
- 5 Het gesprek wordt afgerond ('Goed, afgesproken' of 'Ja hoor, ik zal het doorgeven' of 'o k , bedankt' of 'Tot maandag dan' of enzovoort)
- 6 De telefoneerders groeten elkaar en hangen op

100

Op een *zakelijk* telefoongesprek moet je je voorbereiden. Bedenk van tevoren *wie* je wilt spreken en *wat* je precies wilt zeggen of vragen. Belangrijke dingen kun je op papier zetten. *Tijdens het gesprek* moet je goed luisteren. Maak als het nodig is korte notities (bijvoorbeeld een naam, een telefoonnummer). Vraag na, als iets niet duidelijk is. Praat niet door elkaar en wacht je beurt af.

2 Differentiatie-opdracht Voor het hogere niveau wordt nog een gesprek ten gehore gebracht. Het is een informeel gesprek waarvan het begin ontbreekt en het einde niet passend is. De leerlingen moeten deze gebreken opheffen (pragmatische en tekstuele competentie).

Opdracht 2

Op de band staat *nóg* een telefoongesprek. Het komt uit een schoolradio-uitzending. Fabian wil iets aan de weet komen.

- a Wat is het thema van dit telefoongesprek?
- b Schrijf in het kort op wat je over dit thema aan de weet bent gekomen
- c Bedenk zelf nog twee of drie vragen die je over dit onderwerp had kunnen stellen
- d Het begin van het gesprek staat niet op de band. Schrijf op hoe dat had kunnen verlopen (Fabian kende zijn informant nog niet)
- e Het gesprek eindigt nogal plotseling. Schrijf op hoe Fabian beter had kunnen eindigen

3 De derde opdracht (beide niveaus) doet een beroep op de tekstuele competentie: zowel rituelen in het beurtwisselen als tekstcoherentie worden bevraagd.

Opdracht 3

De zinnen van dit telefoongesprek staan door elkaar. Bedenk de juiste volgorde en schrijf het telefoongesprek in die volgorde op. Als je het goed doet, dan lees je in de eerste letters van boven naar beneden een klein zinnetje, dat uit drie woorden bestaat.

- Ella 'Echt waar, ik was ziek man! Hé, wat moeten we doen?'
Dolf 'Of hij geeft een proefwerk, dat wist ie nog niet.'
Ella 'Echt waar? Valt tegen zeg! Ik was er gisteren niet.'
Dolf 'Lekker in bed gebleven? Schoolziek zeker.'
Dolf 'Tuurlijk, altijd toch!'
Ella 'Laat dat dan maar zo blijven! Tot morgen!'
Dolf 'Flora en fauna hoofdstuk 3. Gaat hij mondeling overhoren.'
Ella 'Overhoren?'
Dolf 'Dolf Bakker.'
Ella 'Nog meer, of was dat alles?'
Dolf 'Reken maar dat dit wel genoeg is!'
Ella 'Eh, met Ella. Zeg Dolf, hebben we iets op voor biologie?'
Dolf 'Nee, maar ik denk van wel.'
Ella 'Komt nooit meer klaar vandaag, maar ja. Zie ik je morgen?'
Dolf 'Even denken, misschien wel, ik voel me nu nog niet zo ziek.'
Ella 'Is er nog gezegd of je al die planten moet kunnen opnoemen?'
Dolf 'Tot morgen ja, daag.'

101

4 De vierde opdracht (beide niveaus) introduceert enkele problemen m.b.t. de strategische competentie. De opbelster is zich niet voldoende bewust van de organisatie die zij belt. Er is een doorverbindingsprobleem, een voorbereidingsprobleem en een luisterprobleem.

Opdracht 4

Drie leerlingen lezen dit telefoongesprek voor. Daarna beantwoordt iedereen de vragen.

- A Met scholengemeenschap De Balk, Ton Adriaanse
B Met mevrouw Bakker, ik bel over mijn dochter Rosie. Of ze overmorgen vrij mag hebben, want, ziet u
A Eh, sorry dat ik u onderbreek, maar ik ben de administrateur. Ik zal u even doorverbinden. In welke klas zit uw dochter?
B In de tweede, nee, in de derde, ja, in de derde
A In welke derde, weet u dat?
B Eh, nee. 3A, kan dat?

- A Weet u misschien wie de mentor van uw dochter is?
 B Ja, hoe heet hij, een lange magere man Een aardige man ik kan even niet op zijn naam komen, eh Als Rosie nou thuis was
- A Geeft niet hoor, ik kijk het even na Rosie Bakker, ja, 3B, dan moet u meneer Croes hebben Een ogenblikje graag ()
 C Met Wim Croes
 B Met mevrouw Bakker Ik bel om te vragen of Rosie overmorgen vrij mag hebben Want dan zijn we vijftientig jaar getrouwd
 C Ja hoor, prima, geen probleem Laat ze dan wel de aantekeningen en het huiswerk overnemen van een van haar klasgenoten
 B Ja, dat zal ik tegen haar zeggen
 C Dan wens ik u een prettige dag overmorgen
 B Dank u wel hoor en bedankt voor de medewerking
 C Graag gedaan! Dag mevrouw Bakker
 B Dag meneer Adriaans
- a 1 Mevrouw Bakker heeft zich niet zo goed voorbereid op het gesprek Noem twee dingen waaruit dat blijkt
 2 Wat is het nadeel van die slechte voorbereiding?
 3 Hoe had ze zich beter kunnen voorbereiden?
 b Ze heeft ook niet goed geluisterd Waaruit blijkt dat?
 c Wat is de *boodschap* van mevrouw Bakker? Schrijf die boodschap precies over zoals zij het zegt
 d Met welke zin gaat meneer Croes het gesprek afronden?
 e Waarom is dit een officieel en niet een alledaags gesprek?

5 De vijfde opdracht differentieert tussen beide niveaus Op het algemene streefniveau oefent men het bellen met doorverbinding, het aanbrengen van een gedeelde context (introdunctie van de opbeller bij de opgebelde) en het maken van een afspraak

Op het hogere niveau oefent men een soortgelijke opdracht, die echter iets complexer is De opdracht vraagt meer voorbereiding van de opbeller (nadenken over relevante kenmerken van de racefiets) Doordat de opdracht opener is, moet de opbeller zelf bedenken dat er eerst gecheckt moet worden of de fiets nog wel te koop is en moet zelf een passende afsluiting van het gesprek bedenken bijvoorbeeld een afspraak om de fiets te komen bekijken In eenrolaanduiding kan de opgebelde verschillende rollen opgelegd worden, bijvoorbeeld d m v de aanwijzing dat de fiets al verkocht is

Opdracht 5(B⁺ niveau)

In het wijkblaadje staat deze advertentie

TE KOOP schaatsen, lage noren, maat 37

Prijs f 50,- Tel 417352

Vorm groepjes van drie De eerste wil de schaatsen misschien kopen en belt op, de tweede neemt de telefoon op en roept nummer drie aan de telefoon, want dat is degene die de schaatsen wil verkopen Bedoeling van het telefoongesprek vragen of de schaatsen nog te koop zijn (ja) en een afspraak maken om te komen kijken

Praat niet te hard, want dan stoor je andere groepjes Na de eerste keer bespreek je of er dingen fout gingen Dan neem je alle drie een andere rol en speel je het nog een keer (beter) Ten slotte speelt één groepje het een keer voor de klas

Opdracht 5 (D-niveau)

TE KOOP racefiets, 10 versn

Prijs n o t k Tel 174490

Bedenk wat je telefonisch aan de weet wilt komen over de fiets Vorm groepjes van drie De eerste wil de fiets misschien kopen en belt op De tweede neemt de telefoon op en roept nummer drie, want dat is degene die de fiets wil verkopen

Praat niet te hard, want dan stoor je andere groepjes Na de eerste keer bespreek je of er dingen fout gingen Dan neem je alle drie een andere rol en speelt het nog een keer (beter) Ten slotte speelt een groepje het een keer voor de klas

Opdracht 6

Vul de volgende zinnen aan met een goed *argument*, een goede reden

- 1 Als je de telefoon opneemt moet je je naam noemen, want
- 2 Een officieel telefoongesprek moet je voorbereiden, want
- 3 Het is soms verstandig om aantekeningen te maken tijdens een telefoongesprek, want
- 4 Telefoongesprekken moet je meestal kort houden, want
- 5 Bij een telefoongesprek moet je niet door elkaar praten, want

Opdracht 7

Vier van jullie gaan voor een volgende les drie telefoongesprekken voorbereiden. Zij spelen de volgende rollen: hoofdpersoon, Piet of Elly, politieagent, telefonist van school.

Situatie

Je oudere broer/zus Piet/Elly heeft een hond, Tarzan. Op een dag ga je voor schooltijd Tarzan uitlaten, maar in het park rukt hij zich los en je bent hem kwijt. Je zoekt je gek en komt uiteindelijk ver van huis terecht. Zonder Tarzan. Daar is een telefooncel. Je belt naar Piet/Elly, die thuis is, en naar de school, want je bent intussen veel te laat voor de les. Piet/Elly belt met de politie om door te geven dat Tarzan vermist wordt.

De andere leerlingen beoordelen de telefoongesprekken door onderstaand schema over te nemen en in te vullen. Zet in elk vakje ++, +, ?, - of --.

104

gesprek 1 gesprek 2 gesprek 3

opnemer noemt naam
opbeller noemt naam
opbeller noemt naam
opbeller vertelt goed
opnemer luister goed
opnemer reageert goed
gesprek eindigt goed

Tips en adressen

De volgende instanties en personen kunnen hulp bieden bij het introduceren van basisvorming in het onderwijs en bij vakdidactische problemen zoals het ontwikkelen van materiaal en evaluatietechnieken. Het lijstje is niet uitputtend. Zo zijn niet de adressen opgenomen van alle Nieuwe Lerarenopleidingen. Aangenomen mag worden dat daar mogelijkheden liggen tot nascholing gericht op de basisvorming.

105

Bij het Instituut voor de Leerplanontwikkeling (SLO, Klanderij 204, Enschede, 053-840840) worden twee leerplanontwikkelingsprojecten uitgevoerd voor het vak Nederlands. Het ene is gericht op het ontwikkelen van lesmateriaal voor communicatief taalonderwijs in de basisvorming, het andere richt zich op het IBO. Contactpersonen zijn de heren J. Verbeek en H. Bonset. Heeft men behoefte aan ondersteuning voor leerplanontwikkelingswerk, kan men contact opnemen met de SLO.

Het Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO, antwoordnummer 573, Arnhem, 085-521111) Contactpersoon voor de basisvorming Nederlands is de heer W. Lohman.

Het universitaire Instituut voor de Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam (ILO, Handboogstraat 2, Amsterdam, 020-5253541) verzorgt nascholingscursussen op verzoek van secties en scholen. Contactpersoon voor de nascholing is de heer B. Kleekamp. Verder biedt het ILO mogelijkheden om met leden van secties deel te nemen aan ontwikkelgroepen die lesmateriaal en toetsprocedures voor het vak Nederlands ontwikkelen. Contactpersoon: G. Rijlaarsdam.