

Jan Verbeek / Eindtermencommissie Nederlands

BASISVORMING EN EINDTERMEN

Voordat ik mijn verhaal over de eindtermen Nederlands begin, een paar opmerkingen vooraf.

Ik houd dit verhaal in mijn functie van secretaris van de eindtermencommissie, dat wil zeggen dat ik die feitelijke informatie naar buiten breng waarover in de commissie een grote mate van overeenstemming bestaat. In dit verhaal dus zo min mogelijk een persoonlijke visie op bijvoorbeeld de wenselijkheid of de haalbaarheid van de eindtermen.

Een tweede kanttekening vooraf heeft betrekking op de openbaarheid van de eindtermen. De minister heeft duidelijk te kennen gegeven dat hij degene is die de eindtermen openbaar zal maken. Tegelijkertijd hebben alle ingestelde commissies raadplegingsconferenties georganiseerd waarbij de concept-eindtermen ter discussie staan. Sommigen hebben dus al wel een concept-ontwerp, de meesten van U nog niet. Ik kan U dus officieel geen concept eindtermenontwerp uitreiken maar zal daar waar dat nuttig is mijn verhaal met concrete eindtermen toelichten.

Als laatste opmerking vooraf: ik kan dit verhaal alleen houden dankzij de voortreffelijke samenwerking met mijn collega van het CITO, Willem van Roosmalen.

Mijn verhaal ziet er als volgt uit:

- Allereerst zal ik iets vertellen over de samenstelling van de commissie, de status van het eindtermenontwerp en de richtlijnen die de commissie van de minister heeft meegekregen.
- Vervolgens ga ik op de diverse onderdelen van het ontwerp zelf in, waarbij ik steeds zal aangeven welke de knelpunten waren die de commissie ervaren heeft en op welke wijze zij daar wel of geen oplossing voor heeft weten te vinden.
- Als laatste wil ik proberen aan te geven wat de gevolgen van aanvaarding van deze eindtermen kunnen zijn voor leerkrachten en leerlingen. Ik zal daar echter niet diep op ingaan, omdat ik begrepen heb dat Kees Sluis daar iets over zal zeggen.

Allereerst dus de samenstelling van de commissie.

De commissie telt zes leden: onafhankelijk voorzitter is Steven ten Brinke; vanuit de verzorgingsinstellingen zit Willem van Roosmalen vanuit het CITO in de commissie en ondergetekende als secretaris vanuit de SLO. Namens de vakverenigingen zitten Addie Gerritsen en Paul Doesborgh in de commissie respectievelijk namens de VON en Levende Talen en uit de sfeer van de opleidingen Johan Eimers. Tenslotte is Gerrit Hartdorff waarnemer namens de Gezamenlijke Educatieve Uitgevers.

De opdracht aan de commissie is tweeledig:

- zij dient eindtermen te formuleren op twee niveaus (tot januari 1989 de belangrijkste opdracht);
- na die periode geeft de commissie adviezen voor verdere ontwikkeling van leerplannen, leermiddelen en toetsen en scholing van docenten.

Het eindtermenontwerp gaat in de vorm van een advies naar de minister. Deze beslist over openbaarmaking en het opnemen van de eindtermen in de wet. Uiteraard na zijn eigen adviesorganen gehoord te hebben.

Omdat het een operatie voor 14 vakken betreft heeft de minister het noodzakelijk gevonden richtlijnen voor de samenstelling van het ontwerp mee te geven omdat anders per commissie te grote verschillen zouden kunnen ontstaan.

De belangrijkste richtlijnen zijn de volgende:

- Richtlijn voor de inhoudelijke invulling van de eindtermen dient het WRR-advies over de Basisvorming te zijn. Niet naar de letter, wel naar de geest.
- Eindtermen moeten de kwaliteiten van leerlingen beschrijven op het gebied van kennis, inzicht en vaardigheden. Ze mogen dus niet geformuleerd worden in termen van een onderwijsaanbod.
- Eindtermen mogen niet dekkend zijn voor het totale onderwijsaanbod in de school. Per school, maar ook in elk vak moet er sprake zijn van een vrije ruimte.
- Eindtermen dienen zo concreet geformuleerd te worden dat ze een hanteerbaar instrument worden voor toetsontwikkelaars.
- Van elke eindterm dient aangegeven te worden of deze in aanmerking komt voor afsluiting met een landelijke toets. Het gebruik maken van deze toetsen is verplicht voor de scholen. Het maken van de toetsen wordt aan het CITO opgedragen.
- De eerste ingang voor de formulering van de eindtermen moet gezocht worden in de bestaande vakinhouden. Ze dienen echter ook als instrument voor vakinhoudelijke vernieuwingen.
- Eindtermen moeten op twee niveaus geformuleerd worden, waarbij het hoger niveau het lager insluit. Voor het algemeen niveau geeft de overheid als indicatie het B+ niveau aan. Voor het hoger niveau geeft de overheid als indicatie het D niveau aan.
- 80% van de leerlingen moet de eindtermen op het algemeen niveau kunnen halen. Voor 40% van de leerlingen moet het hoger niveau bereikbaar zijn.

Sommige van deze richtlijnen hebben een schijn van exactheid, maar blijken bij nadere bestudering nauwelijks bruikbaar als duidelijk criterium bij de formulering van eindtermen en plaatsten de commissie voor de nodige interpretatieproblemen. Een deel van die interpretatieproblemen kon worden opgelost doordat CITO en SLO in een gezamenlijke nota de richtlijnen

zodanig geïnterpreteerd hebben dat daaruit concrete aanwijzingen ontstonden voor het schrijven van een eindtermenontwerp binnen een voor alle vakken gelijk stramien. Die schrijfaanwijzingen zijn door alle commissies aanvaard als handig basisinstrument. Op een aantal van de resterende interpretatieproblemen kom ik in het vervolg van mijn verhaal terug.

Naast de algemene richtlijnen kreeg elke commissie ook specifieke richtlijnen mee. Voor Nederlands waren dat de volgende:

- er is aandacht nodig voor het feit dat voor veel leerlingen Nederlands niet de moedertaal is en dat deze leerlingen als gevolg daarvan in een tweetalige situatie verkeren;
- er is aandacht nodig voor de relatie tussen Nederlands en het vreemde-talenonderwijs;
- er is behalve voor elementen van taalbeheersing en taalbeschouwing, ook enige aandacht nodig voor (jeugd)-literatuur;
- er is specifieke aandacht nodig voor het opnemen van aspecten van informatietechnologie.

Voordat ik nu iets vertel over het eigenlijke ontwerp wil ik over dat eindtermenontwerp vanuit de commissie een paar algemene opmerkingen maken:

- a. de commissie is van mening dat naast het formuleren van eindniveaus in termen van kennis en vaardigheden, het aangeven van noodzakelijke houdingen en attitudes eveneens van groot belang is. In een aparte paragraaf zal de commissie daar aandacht aan besteden;
- b. de commissie is van mening dat er echt sprake moet zijn van een vrije, door iedere school individueel in te vullen ruimte per vak. De eindtermen geven het minimum aan, waaraan de school aandacht moet schenken;
- c. de commissie vindt dat het principe van basisvorming voor iedereen zo min mogelijk geweld moet worden aangedaan. Dat betekent dat zij vindt dat deze eindtermen in principe ook gelden voor allochtone leerlingen en leerlingen uit het huidige IBO. Ik kom daar later nog op terug wanneer ik iets zal zeggen over de gevolgen van deze eindtermen voor leerkrachten;
- d. de commissie vindt dat er op basis van dit ontwerp geconcludeerd moet worden dat er de komende jaren veel aandacht moet zijn voor de ontwikkeling van leermiddelen en leerplannen voor de verschillende vakonderdelen, dat voor nieuwe vakonderdelen nascholing noodzakelijk is en dat het ontwikkelen van meetinstrumenten voor de voortgang in het onderwijsleerproces de nodige aandacht moet krijgen.

Tot zover deze algemene opmerkingen.

Dan nu het eerste onderdeel van het ontwerp: de uitgangspunten voor het vak (zie overheadtransparant in bijlage 1). Dat betekende direkt al een groot dilemma: hoe dichtbij of veraf van de bestaande praktijk van het schoolvak Nederlands gaat de commissie staan bij het formuleren van uitgangspunten. Sluit ze meer aan bij opvattingen over 'communicatief taalonderwijs' (CTO) zoals die verwoord worden in de vakliteratuur? Of sluit ze meer aan bij de schoolpraktijk van het vak Nederlands waar nog weinig sprake is van CTO.

De positiebepaling ten opzichte van hoe dichtbij of veraf de eindtermen moeten liggen ten opzichte van de huidige onderwijspraktijk heeft onder meer te maken met het geloof in de innoverende waarde van eindtermen, maar ook met de beantwoording van de vraag of het wenselijk en noodzakelijk is van de bestaande schoolpraktijk af te wijken. En het heeft natuurlijk te maken met de inschatting wat er de komende jaren aan nascholing, leermiddelen-, leerplan- en toetsontwikkeling gaat gebeuren. De commissie is van mening dat de doelen voor de basisvorming, zoals die aangeduid worden in het WRR-advies, het best gerealiseerd kunnen worden in het vak Nederlands wanneer in de schoolpraktijk het accent niet meer ligt op de beheersing van deelvaardigheden en kennis en inzicht in formele taalaspecten. Er dient meer sprake te zijn van taalonderwijs in communicatieve situaties, waarbij maatschappelijk, schools en persoonlijk belang de inhoudelijke invalshoeken vormen. Eén en ander betekent dat dit eindtermenontwerp wat betreft de mondelinge taalvaardigheden nauwelijks aansluit bij de bestaande schoolpraktijk en dat het voor de onderdelen schrijven en lezen op bepaalde aspecten afwijkt. Ik kom daar op terug in de laatste paragraaf van mijn verhaal.

De structuur van het vak

Eindtermen moeten geformuleerd worden binnen een bepaald stramien waardoor ze in een onderling samenhangend verband gebracht worden. Zo'n stramien kan bijvoorbeeld gevormd worden door uit te gaan van de wetenschappelijke disciplines: taalkunde, letterkunde, taalbeheersing. Of door bijvoorbeeld uit te gaan van het stramien: informatie verwerven, verwerken en verstrekken.

De commissie heeft er voor gekozen omwille van de herkenbaarheid naar leerkrachten toe, zo dicht mogelijk aan te sluiten bij de traditie van het schoolvak Nederlands, dat wil zeggen door uit te gaan van twee hoofdonderdelen: taalgebruik, taalbeschouwing. Taalgebruik is daarbij onderverdeeld in vijf in plaats van vier onderdelen, te weten:

- spreken/luisteren, waar het gaat om situaties waarin spreken en luisteren onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn;
- spreken;
- luisteren;
- lezen;
- schrijven.

Taalbeschouwing is onderverdeeld in twee subgroepen:

- beschouwing van het taalsysteem;
- beschouwing van het taalgebruik.

Informatievaardigheden hebben betrekking op het omgaan met informatiebronnen, waarbij niet alleen gedacht moet worden aan traditionele, zoals woordenboeken en encyclopedieën, maar ook aan moderne, zoals databestanden in een computer en het gebruik van een tekstverwerker bij het schrijven en herschrijven van teksten.

De concrete eindtermen

Per hiervoor genoemd vakonderdeel heeft de commissie de volgende stappen genomen om tot formulering van de concrete eindtermen te komen:

In het geval van het onderdeel Taalgebruik (zie bijlage 2) betekende dat het volgende:

- bij ieder vakonderdeel zijn voor de leerling relevante communicatieve situaties geïnventariseerd,
- vervolgens is geformuleerd wat de doelen zouden kunnen zijn die door de leerlingen bereikt kunnen worden in een dergelijke situatie,
- daarna is gekeken welke belangrijke voorwaarden of condities daarbij een rol kunnen spelen (voorbeeld eindterm 1).

Bij Taalbeschouwing en Informatieverwerking (zie bijlage 3) zijn die eindtermen gekozen die een belangrijke ondersteunende functie hebben in taalgebruikssituaties.

Bronnen die de commissie voor al deze onderdelen gebruikt heeft bij het formuleren van concrete eindtermen zijn geweest: handboeken didactiek, onderzoeksverslagen, de SLO-nota 'De inhoudselementen Nederlands nader onderzocht', CITO-publicaties op het terrein van de tekstanalyse examenprogramma's voor het C en D niveau, en methodes van educatieve uitgeverijen (eindtermen 20 en 24).

Al heel snel bleek dat er op deze wijze een veel te grote verzameling eindtermen ging ontstaan. Bij de uiteindelijke afweging welke eindtermen nu wel en welke niet opgenomen zouden worden, heeft de commissie de volgende, in de vorm van vragen geformuleerde criteria gehanteerd:

- is het via de eindterm nagestreefde gedrag van de leerling ook waarneembaar? Niet opgenomen zijn bijvoorbeeld eindtermen over het stimuleren van het leesplezier bij leerlingen;
- is het noodzakelijk deze eindterm in de school na te streven omdat ze niet buiten de school bereikt kunnen worden? Geschrappt zijn bijvoorbeeld eindtermen voor SPREKEN EN LUISTEREN zoals: een gesprek voeren met je vrienden;
- is dit nu een noodzakelijke EINDterm, dat wil zeggen is deze eindterm voor bijna alle leerlingen haalbaar en van belang (bij voldoende beschikbare leermiddelen, leerplannen, toetsen)? Geschrappt is bijvoorbeeld een eindterm die betrekking had op het leiden van een vergadering;

- is het nastreven van deze eindterm ook uitvoerbaar voor de leerkrachten (na bijvoorbeeld inzet van nascholing op bepaalde gebieden, beschikbaarheid van leerplannen, leermiddelen)? Bijvoorbeeld van de eindtermen rond de informatievaardigheden kan blijken dat die alleen haalbaar zijn bij een enorme investering in apparatuur. Is dat geld niet beschikbaar dan vervalt die eindterm.

Het niveau-onderscheid (zie bijlage 4)

Hierbij zijn twee vragen van belang:

- hoe kan het niveau-onderscheid aangebracht worden?
- wanneer is het zinvol niveau-onderscheidingen te maken?

Ik begin met de beantwoording van de tweede vraag.

De commissie is van mening dat een belangrijk criterium voor de formulering van een eindterm op het hoger niveau gevormd wordt door het belang van die eindterm voor de doorstroming naar de 2e fase van het voortgezet onderwijs.

Dan de beantwoording van de eerste vraag.

De drie belangrijkste manieren om niveau-onderscheid aan te brengen zijn:

- in leerstof: er is sprake van een hoger niveau wanneer meer onderwerpen aan de orde komen, of dezelfde onderwerpen in meer detail. Het is dus een kwestie van meer en minder;
- in gedrag: algemeen en hoger niveau onderscheiden zich dan in eenvoudig versus complex, concreet versus abstract, maar ook in lagere gedragscategorieën versus hogere: bijvoorbeeld het opzoeken van informatie is minder moeilijk dan conclusies trekken. In zijn algemeenheid is dat misschien wel zo, toch zijn er situaties te bedenken dat het opzoeken van informatie moeilijker is dan het trekken van een simpele conclusie;
- in beheersingsgraad: deze komt meestal tot uiting bij het toetsen. Algemeen en hoger niveau hebben in dit geval dan hetzelfde gedrag en dezelfde inhoud. Op het hoger niveau moeten leerlingen meer goede antwoorden hebben gegeven dan op het algemeen niveau.

De commissie besloot echter nog een vierde mogelijkheid te onderzoeken en wel door het begrip afstand te hanteren bij niveau-onderscheidingen.

Dat afstands-begrip is afkomstig uit de didactische theorie van Van Peer en Tieleman.

In het kort komt die op het volgende neer: afstand is een indicator van de graad van abstractie. We moeten daarbij denken aan afstand tussen spreker en hoorder en aan afstand tussen de gespreksdeelnemers en het onderwerp.

Volgens Van Peer en Tieleman is het mogelijk talige interacties naar de verschillende graden in afstand, in abstractie dus in te delen. De commissie heeft toen een korte studie laten verrichten naar de bruikbaarheid van het afstandsbe­grip bij de formulering van twee niveaus.

De conclusies waren de volgende:

- De afstand tussen spreker en hoorder en tussen schrijver en lezer kan gebruikt worden om onderscheid te maken tussen algemeen en hoger niveau. Voor het algemene niveau gaat het in de eindtermen dan om een beperkte doelgroep waarop de spreker of de schrijver zich richt: op de mensen dichtbij of op mensen met dezelfde macht en status, terwijl het in de eindtermen van het hoger niveau gaat om een andere doelgroep, namelijk om de mensen veraf of om de mensen met meer status of macht. In principe wel mogelijk dus, maar is het ook wenselijk om de leerlingen van het algemeen niveau niet te leren zich in hun taal ook adequaat te verstaan met die wat verder af gelegen doelgroep of die doelgroep met meer macht en status? De commissie is van mening dat het voor de groep leerlingen die zich bewegen op dat algemeen niveau juist van evident belang is te leren zich talig te handhaven tegenover die andere groep. Het was dus niet wenselijk het niveau-verschil op deze wijze aan te brengen (zie bijlage 5, eindterm 10).
- De mogelijkheid om het afstandsprincipe te hanteren bij gedragscategorieën stuit voor een deel op hetzelfde bezwaar. Waarom leerlingen van het algemeen niveau alleen maar informatie laten opzoeken, terwijl leerlingen van het hoger niveau nog iets anders daarmee moeten doen? (voorbeeld eindterm 10).
- Het afstandsprincipe is in theoretisch opzicht wel bruikbaar bij niveau-onderscheidingen bij eindtermen. Het kan echter in de praktijk geen beslissend criterium zijn want intuïtieve en/of cultuur(politieke) overwegingen spelen net zo goed een rol bij de bepaling van de beide niveaus. Dat blijkt ook uit beide bovenstaande conclusies.

Het voorgaande heeft ertoe geleid dat daar waar gekozen is voor eindtermen op het hogere niveau, het niveauverschil in het algemeen is ingevuld met behulp van de dimensie meer/minder leerstof. In een aantal gevallen is dit toch gekoppeld aan de gedragsdimensie omdat de commissie dan van mening was dat een hogere gedragscategorie weliswaar wenselijk zou zijn ook voor het algemeen nivo, maar dat de ervaring leert dat leerlingen van het algemeen niveau intellectueel niet altijd aan die andere gedragscategorie toekomen (zie bijlage 6, eindterm 7 en 8). Deze zelfde eindtermen maken nog een ander probleem manifest. De geformuleerde eindterm op het hoger niveau is in dit geval ook wel invulbaar voor het algemeen niveau. Sterker nog, sommige eindtermen zijn toepasbaar op het niveau van het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs en het hoger onderwijs.

Dat heeft enerzijds te maken met het concentrische karakter van een aantal taalvaardigheden, die zowel op basisschoolniveau als ook op universitair niveau beoefend kunnen worden. Anderzijds is het soms onmogelijk in een paar heldere formuleringen aan te geven waar dan de niveauverschillen in zitten en zou er te veel tekst nodig zijn deze verschillen heel exact aan te duiden, terwijl leerkrachten heel goed weten vanuit de praktijk waar die niveauverschillen in zitten.

De commissie signaleert hiermee een heel wezenlijk probleem, maar heeft op dit moment daar nog niet de conclusie uit getrokken het niveau-onderscheid als onwerkbaar te beschouwen. Juist via de raadplegingsgesprekken proberen we meer helderheid op dit gebied te krijgen.

Over de wijze van toetsing van de eindtermen heeft de commissie zich nog niet gebogen. Verwacht mag worden dat dit aspect niet meegenomen zal worden in het advies van 12 januari 1989, maar in de vervolgoedracht zal worden meegenomen.

Ik kom dan toe aan de laatste twee onderdelen van mijn verhaal: Wat zullen de consequenties van deze eindtermen zijn voor leerkrachten en leerlingen.

Ik begin met het aangeven van consequenties voor de leerkrachten. Dat kan op dit moment niet meer zijn dan een inschatting van mijn kant. Allereerst zijn de eindtermen nog niet vastgesteld, en in de tweede plaats berust die inschatting op een vergelijking tussen wat ik maar zal noemen de doorsnee praktijk van het schoolvak Nederlands en het onderwijs dat gerealiseerd moet worden om deze eindtermen te kunnen halen. Beide elementen zijn niet hard in te vullen. Ik zal dus op bepaalde onderdelen constateren dat dit eindtermenontwerp consequenties zal hebben zonder precies in te gaan op waar die consequenties dan uit zullen bestaan.

Ten aanzien van de onderdelen SPREKEN/LUISTEREN, SPREKEN en LUISTEREN wijkt dit ontwerp nogal af van de bestaande praktijk: de leerlingen moeten een aantal dialoog- en polyloogsituaties leren beheersen, op de hoogte zijn van conventies in taalgebruik strategieën kunnen toepassen om bepaalde spreek- en luisterdoel te bereiken. Op dit punt is er nog weinig traditie in het schoolvak Nederlands; ik heb het vermoeden dat de didactiek op deze onderdelen aardig onderontwikkeld is.

Voor SCHRIJVEN zit de afwijking in de expliciete aandacht voor verschillende fasen in het schrijfproces: de conceptuele fase: voor jezelf aantekeningen kunnen maken, een kladnotitie kunnen schrijven etcetera, en de aandacht voor de herschrijf-fase: op basis van reacties van anderen een tekst kunnen herschrijven.

Bij LEZEN is geen principieel onderscheid gemaakt tussen het lezen van literaire en niet-literaire teksten. Aan beide vormen dient aandacht besteed te worden. Voor sommige groepen leerkrachten zal aandacht voor jeugdliteratuur nieuw zijn.

Het onderdeel TAALBESCHOUWING wijkt naar mijn idee op veel plaatsen af van de bestaande praktijk:

- De rol van grammatica en spelling is zowel voor het algemeen als het hoger niveau beperkt. Grammatica alleen in dienst van de spelling van de werkwoordsvormen, dus in een zin de persoonsvormen, de onderwerpen en de gezegdes waarin voltooide deelwoorden voorkomen, kunnen herkennen.
- Er is een eindterm opgenomen op het gebied van de taal-culturele vorming.
- In de subparagraaf BESCHOUWING VAN HET TAALGEBRUIK zijn eindtermen opgenomen die ten dienste staan van de onderdelen spreken, luisteren, lezen en schrijven en waarvan de commissie meent dat het zinnig zou zijn in reflectieve zin daar expliciet aandacht aan te besteden, bijvoorbeeld:
 - * onderscheid kunnen maken tussen formele en informele taalsituaties,
 - * manipulaties in een tekst kunnen aangeven,
 - * de functie van beeld en opmaak kunnen aangeven.

Tenslotte zijn er een aantal eindtermen rond INFORMATIE-VAARDIGHEDEN geformuleerd, waarvan de belangrijkste afwijkende de volgende zijn (zie bijlage 7):

- De leerling kan bij het verwerven van informatie gebruik maken van de volgende informatiebronnen en -systemen:
 - naslagwerken,
 - (school)boeken,
 - kranten en tijdschriften,
 - bibliotheken,
 - geautomatiseerde gegevensbestanden.
- De leerling kan voor het verwerken van informatie zelf een eenvoudig gegevensbestand opzetten.
- De leerling kan in alle stadia van het schrijfproces tekst-verwerkingsprogrammatuur gebruiken.

Al met al een flink aantal zaken waarmee de gemiddelde leerkracht uit de huidige eerste fase van het voortgezet onderwijs niet al te zeer vertrouwd is. De commissie zal dan ook reeds in dit eerste ontwerp zo precies mogelijk aangeven op welke gebieden de komende jaren na- en bijgeschoold moet worden, waar leerplan-ontwikkeling een belangrijke taak heeft, op welke gebieden de didactiek gestimuleerd zou moeten worden door bijvoorbeeld onderzoek te entameren, en op welke terreinen de leermiddelen-productie en toetsontwikkeling gestimuleerd dient te worden. Wordt er aan deze voorwaarden niet voldaan, dan is zeker een aantal van de nu geformuleerde eindtermen vanuit het leerkrachtenperspectief en het leerlingenperspectief niet haalbaar. Ik wees in het begin van mijn verhaal al op de stellingname van de commissie ten opzichte van het behalen van deze eindtermen door allochtone leerlingen en leerlingen die nu nog in het IBO

zitten. Worden er voor deze leerlingen geen extra ondersteunende maatregelen genomen dan zal een deel van deze eindtermen voor deze groep leerlingen onhaalbaar blijken. Bij ondersteunende maatregelen denk ik dan enerzijds aan extra leermaterialen die vooral betrekking hebben op voorwaardelijke vaardigheden, anderzijds aan de mogelijkheid van leertijdverlenging - 4 in plaats van 3 jaar en ontheffing van bepaalde eindtermen bij andere vakken. Met het formuleren van deze voorwaarden houdt de taak van de commissie op en is het de primaire verantwoordelijkheid van de politiek om hierop te antwoorden. Als laatste aandachtspunt de consequenties van deze eindtermen voor de leerlingen.

Ik vind het moeilijk hier iets over te zeggen, vooral vanuit mijn positie als secretaris van de eindtermencommissie. Laat ik volstaan met de volgende kanttekening:

Methodes voor het vak Nederlands geven ook een beeld hoe er in de praktijk van alle dag gewerkt wordt in en met klassen. Natuurlijk geeft dat geen absoluut beeld, maar laten we zeggen ze vormen een voorzichtige indicatie. Het beeld dat bij mij overkomt vanuit de meest verkochte methodes stemt mij niet erg optimistisch over de zinvolheid en het plezier dat de leerlingen aan het vak Nederlands zullen beleven.

Ik spreek daarmee geen beschuldiging uit naar de leerkrachten. Ik weet maar al te goed dat leerkrachten vaak niet anders kunnen omdat tijd, geld, materialen, klassegrootte, adequate nascholing en leerplanontwikkeling ontbreken om dat andere taalonderwijs te realiseren.

Als ik dit ontwerp bekijk en me voorlopig baseer op de reacties van een steekproef van docenten uit de huidige eerste fase van het voortgezet onderwijs, die natuurlijk op details met wijzigingsvoorstellen zijn gekomen, maar het fundament van het ontwerp niet aangetast hebben, dan denk ik dat taalonderwijs, dat toewerkt naar deze eindtermen, heel wat aardiger, functioneler en inspirerender kan zijn dan de huidige praktijk van ons vak. Maar, en dat wil ik dan ter afsluiting van mijn verhaal als open vraag hier in het midden leggen, mogen we van eindtermen zoveel vernieuwingskracht verwachten dat zij de instrumenten zullen worden waarmee het taalonderwijs van gezicht zal veranderen? Ik dank U wel.

UITGANGSPUNTEN VOOR HET SCHOOLVAK NEDERLANDS:
COMMUNICATIEF TAALONDERWIJS

DE STRUCTUUR VAN HET SCHOOLVAK:

-TAALGEBRUIK:

*SPREKEN/LUISTEREN

*SPREKEN

*LUISTEREN

*LEZEN

*SCHRIJVEN

-TAALBESCHOUWING:

*BESCHOUWING VAN HET TAALSYSTEEM

*BESCHOUWING VAN HET TAALGEBRUIK

-INFORMATIEVAARDIGHEDEN

Spreeken/luisteren

Algemeen niveau

- (1) De leerling kan al dan niet telefonisch aan een dialoog deelnemen in de volgende situaties:

- een mondeling examen,
- een consultatiegesprek (huisarts, mentor),
- een sollicitatie,
- een gesprek met een officiële instantie (gemeentehuis, inlichtingenbureaus),
- een gesprek met een meerdere in de werksituatie;

- (1.1) daartoe kiest hij de geschikte conventies in taalgedrag en taalgebruik

- (1.2) en hanteert hij de juiste strategieën om de volgende doelen te bereiken:

- (1.2.1) het geven of verkrijgen van de nodige informatie;

- (1.2.2) het gewenste handelen van de gesprekspartner.

Beschouwing van het taalgebruik

Algemeen niveau

- (20) De leerling kan onderscheid maken tussen meer en minder formele taalgebruikssituaties en weet welk taalgebruik in deze situaties gehanteerd moet worden.

(.....)

- (24) Teneinde een tekst te kunnen schrijven en/of te kunnen begrijpen kan de leerling:

- (24.1) in een tekst aangeven waarnaar voornaamwoorden en voornaamwoordelijke bijwoorden verwijzen,

- (24.2) onderscheid maken tussen direct en indirecte rede,

- (24.3) een tekst structureren met behulp van alinea indeling en de indeling Inleiding - Kernstuk - Slot, dan wel de bovenstaande structuur in de tekst herkennen,

- (24.4) in een tekst middelen herkennen waarmee de lezer gemanipuleerd wordt, zoals figuurlijk taalgebruik, cliché's en persuasieve en suggestieve elementen,

NIVEAU-ONDERSCHIED

- LEERSTOF

- GEDRAG

- BEHEERSINGSGRAAD

- AFSTAND

Schrijven

Algemeen niveau

(9) (....)

(10) De leerling kan:

- een zakelijke of persoonlijke brief schrijven,
- een persoonlijke impressie schrijven,
- een beschrijving maken,
- een verslag maken,
- een formulier invullen,
- vragen beantwoorden aan opdrachten uitwerken

ten behoeve van zijn directe omgeving (school en thuis)
of officiële instanties (gemeentehuis, inlichtingenbureaus
en toekomstige werkgevers)

(10.1) daartoe hanteert hij de daarvoor noodzakelijke
conventies met betrekking tot interpunctie, spelling,
structuur, kenmerken van tekstsoorten, taalgebruik en
uiterlijke verzorging.

(10.2) en kan hij de juiste strategieën toepassen om de
volgende doelen te bereiken:

(10.2.1) het geven of verkrijgen van de nodige informatie;

Luisteren (kijken)

Algemeen niveau

- (6) (....)
- (7) De leerling kan van een voor hem bestemde uitleg of een voor hem bestemd radio- of televisieprogramma een globale samenvatting geven of de belangrijkste elementen ervan vertellen.

Hoger niveau

- (8) De leerling kan van een voor hem bestemd betoog of een voor hem bestemd opiniërend radio- of televisieprogramma een samenvatting geven met de argumenten en de conclusies.

INFORMATIEVAARDIGHEDEN

- (29) De leerling kan bij het verwerven van informatie gebruik maken van de volgende informatiebronnen en -systemen:
- naslagwerken,
 - (school)boeken,
 - kranten en tijdschriften,
 - bibliotheken,
 - geautomatiseerde gegevensbestanden.
- (30) De leerling kan voor het verwerken van informatie zelf een eenvoudig gegevensbestand opzetten.
- (31) De leerling kan in alle stadia van het schrijfproces tekstverwerkingsprogrammatuur gebruiken.