

Frans Zwitserlood

VOORGESTELDE VERANDERINGEN IN LEERPLAN EN EINDEXAMENPROGRAMMA NEDERLANDS VAN DE BOVENBOUW HAVO EN VWO (VO-2) EN MOGELIJKE GEVOLGEN VOOR DE TAKEN VAN LERAREN NEDERLANDS

1. Introductie

Voor de periode volgend op de basisvorming, en vooral voor het 'voorbereidend hoger onderwijs' in HAVO en VWO, liggen belangrijke ontwikkelingen in het verschiet.

In beleid, onderzoek, leerplanontwikkeling en examenadvisering wordt toegewerkt naar

- * functioneler en rationeler examenprogramma's, gericht op verbetering van de aansluiting op het vervolgonderwijs;
- * nieuw onderscheid in doelen/eindtermen, in leerroutes en leerprogramma's, leidend tot deelkwalificaties;
- * herorganisatie van leerplannen en onderwijsvormen op grond van de invoering van gemoduleerd onderwijs met deels extensievere begeleidingsvormen.

Zo hard als in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs zal het misschien niet gaan. Maar er lijken toch grote veranderingen op til in de organisatie van de bovenbouw; en de taakomschrijving en taakuitvoering van de leerkrachten blijven in de voorstellen niet buiten schot.

Ik geef hieronder een schets van de algemene ontwikkelingen voor het VO-2, de mogelijke gevolgen voor docenten Nederlands, en een uitwerking voor het literatuur- en het taalvaardigheidsonderwijs.

2. "Verrekte statisch"

Toen Pé Hawinkels in 1960, met lof geslaagd, het gymnasium van het Sint Bernardinus College te Heerlen verruilde voor de Katholieke Universiteit van Nijmegen, wenste hij zich een beweeglijker, royaler, uitdagender omgeving. Vergeefs. "Het is verrekte statisch hier", verzuchtte hij ook na de eerste kennismaking met het Nijmeegse.

In oktober 1988 eert het Bernardinuscollege met een literaire expositie en enkele manifestaties deze "opmerkelijke en controverse figuur in de Nederlandse letterkunde, die door zijn tegendraadse opstelling, zijn eigenzinnige literatuuropvatting en vooral door zijn uniek verbaal talent voor veel commotie zorgde".¹ Als regelmatige 'eerste van de klas' wist Pé zich op school gelukkig te handhaven.

In dertig jaar is er in het Nederlandse onderwijs veel veranderd. Vergelijk de noemers eens waarmee één van onze educatieve uitgeverijen zich medio 1988 op een bezinningsdag instelde op de ontwikkelingen in het onderwijsveld²:

Basisvorming

algemene ontwikkelingen rond de invoering van de basisvorming

Fusies

effecten van samenvoegen van scholen

Docenten

- * vergrijzing
- * wachtgelders
focus op gewenning in nieuwe school/sectie;
steeds een andere leergang
- * slapende bevoegdheden:
een ander vak gaan geven

Leerlingen

- * terugloop aantallen
- * leerlingen binnenhalen/-houden:
"probleem" leerlingen werven/accepteren
- * leerling-houding:
mondiger, no-nonsense
(school als leerfabriek)

School

- * lumpsum:
geld/besteding middelen
- * concurrentie met andere scholen:
 - . kosten boekenfonds
 - . aanbod vorming/activiteiten buiten lessen
(meer dan een pure "leerfabriek")
 - . ouderparticipatie
 - . kwaliteit onderwijs (examenresultaten)
 - . leerlingbegeleiding

Onderwijskundige zaken

- * algemene vernieuwingsgezindheid
- * moduleren van leerstof
- * zelfstandig laten werken (ook remediëren)
- * "kies exact" trend
- * computer-ondersteund onderwijs

3. "Het kan verkeeren". "Verand'ren kan 't"

Scholen ontwikkelen zich op velerlei wijze; 'Het Nederlandse onderwijs verandert' (Dodde 1983).

Die veranderingen kunnen berusten op zelfstandig initiatief van een school, een sectie, zelfs een eenling. Andere ontwikkelingen vinden plaats als het ware achter de ruggen van de betrokkenen om; ze hangen samen met verschuivingen in de leerlingenpopulatie of veranderingen in de maatschappij die de 'pedagogische provincie' omgeeft.

Met van boven af verordoonde veranderingen deed het onderwijs recent allerlei ervaringen op, en hield er doorgaans zeer gemengde gevoelens aan over³; de ontwikkelingen en beleidsvoornemens raakten geleidelijk elk van de vier componenten van de docententaak: onderwijzen, begeleiden, organiseren, ontwikkelen⁴.

Maar is verandering gelijk aan verbetering, of gaat steeds weer oude wijn in nieuwe zakken? Evidente successen zijn in elk geval voor het moedertaalonderwijs moeilijk aanwijsbaar. De criteria voor de beoordeling van succes zijn problematisch; effectmeting is één van de lastigste onderzoeksgenres die de onderzoekers kennen (Wesdorp 1982).

Bovendien blijven veel veranderingsideeën idee, blijven ze steken in de fase van conceptualisering of instrumentatie. Voorstellen overleven de behandeling niet in het schooloverleg of de tweede kamer, ze worden bijgezet op de stoffige plank met 'onhaalbaar beleid' en 'mooie plannen'.

Een grote rol hierbij speelt het fenomeen van de kloof tussen intenties en werkelijkheid, tussen doelstelling en realisering, tussen hoofd en hand, tussen retoriek en praktijk⁵.

Anderzijds blijkt bij nauwkeuriger inventarisatie niet alleen beweging te bestaan op de 'hogere' niveaus van beleid en vakdidactische theorie, ook het veld toont locale grondige veranderingen. Een recent voorbeeld vormt de mix van restauratieve en vernieuwende keuzen die zich uitkristalliseren bij de vormgeving van het schoolonderzoek binnen het examen Nederlands (Schouw, Van der Geest 1987).

Maar de vraag blijft wat er van de voorgestelde grote 'ontwikkelingsoperaties' voor het voortgezet onderwijs, in welke omvang, gerealiseerd zal worden:

- de invoering van de basisvorming;
- de sectorvorming en vernieuwing in het MBO;
- de 'versterking' van de bovenbouw van het LBO in de richting van voorbereidend beroepsonderwijs;
- en dan binnenkort, de 'versterking' van de bovenbouw MAVO, HAVO en VWO.

Die vraag valt niet alleen te beantwoorden vanuit de kwaliteiten van de voorstellen voor vernieuwing. Er zijn ook belangrijke remmende krachten aanwezig in de V.O.-bovenbouw ('VO-2'):

(a). Het gros van de restrictieve overheidsmaatregelen van het afgelopen decennium vertoonde een onverbloemd 'top-down'-karakter; ze werden ervaren als opgedrongen en als overval, niet het minst omdat de plannen doorgaans half juli werden bekendgemaakt⁶.

De regeerstijl leek er soms verdacht op dat 'de regering een parlement koos, het parlement vervolgens een volk koos'. Onder meer hierdoor heeft de regering qua onderwijsbeleid een zeer gering krediet; zo scoorde Deetman in een vertrouwenspeiling pal na de 'paspootaffaire' het hoogst op de dimensie 'geen vertrouwen in minister': 73% !

Het is dan ook de vraag wat het departement de komende jaren onder gelijkblijvende randvoorwaarden (budgettair neutraal vernieuwen, annex bezuinigen, annex dalende werkgelegenheid in het voortgezet onderwijs, daarbij karige bij- en nascholingsregelingen) weet te mobiliseren aan draagvlak voor omvangrijke onderwijsvernieuwingen.

(b). Van belang is ook dat het VO-2 het meest 'veranderings-resistente' segment vormt van ons onderwijsstelsel; het aloude cliché van de universitair geschoolde leraren en de m.o.-opgeleiden als vakidioten vindt hier zijn grondslag. Door de combinatie van solide bevoegdheidsregelingen en belangenbehartiging, de conserverende werking van het eindexamen en ook het sacrosancte karakter dat met name het VWO in de ogen van velen aanleeft, is de interne weerbarstigheid tegenover nieuwlichterij vanouds breed en effectief.

Geen wonder dat de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen zich soms een nieuw beroepsprofiel wenst voor de eerstegraads-leraar: "De eerstegraads-leraar is ontwikkelings- en innovatiegericht. Deze heeft ervaring opgedaan met onderzoeks- en ontwikkelingswerk en dient op de hoogte te blijven van de belangrijkste ontwikkelingen op het gebied van onderwijs en onderwijs-onderzoek. De leraar vormt daarover eigen meningen en is in staat te participeren in de implementatie van vernieuwingen"⁷ En daarmee zijn de contouren geschetst voor een geheel ander leraarstype dan 'de leraar als schlemiel', die de laatste jaren in de onderwijsjournalistiek steeds vaker opduikt: de ontwikkelingsgerichte docent op als drager van onderwijsontwikkelingen.

4. Beleidsontwikkelingen: veranderen moet!

Wat is recent in groeiende mate in de beleidsontwikkeling geponeerd als centrale problemen van het VO-2-gebied? Een samenvatting. De deelname van HAVO-gediplomeerden aan het hoger beroepsonderwijs is de laatste jaren aanzienlijk afgenomen. In 1975 bestond 62 procent van de HBO-studenten uit HAVO-gediplomeerden; 10 jaar later was dat nog maar 49 procent. Bij het inrichten van de mammoetwet van 1968 werd het HAVO bedoeld als de natuurlijke voorbereidende opleiding voor het HBO; steeds meer leerlingen kiezen na de HAVO echter voor MBO (20 procent) of voor VWO (18 procent). De schatting is dat via deze 'duurdere' omweg toch nog 10 procent van de HAVO-abituriënten terecht komt in het HBO.

We zien terugloop van deelname en vertraging van deelname. Bij de discussies rond het departementale Hoger Onderwijs- en Onderzoeksplan (HOOP) bleken regering en kamer zich ingesteld te hebben op de verwachting dat de behoefte op de arbeidsmarkt aan hoger opgeleiden in die mate zal groeien, dat deelname aan het hoger onderwijs gestimuleerd moet worden. Bij teruglopende leerlingenaantallen groeit deze prioriteit navenant. Op dit moment stroomt van de VWO-ers al 92 procent rechtstreeks in in het hoger onderwijs; de potentiële groei ligt dus vooral bij de HAVO-gediplomeerden. Dat is een eerste motief om het HAVO als reguliere vooropleiding voor het HBO te 'versterken'.

Een tweede motief betreft het interne rendement van de VO-richtingen: in 1986 slaagde 86 procent van de kandidaten voor het VWO-examen; het HAVO-diploma werd behaald door 79 procent van de eindexamenkandidaten.

Een derde motief ligt in de hoge studieuitval en studievertraging van de studenten in het HBO zelf. Van de MBO-, VWO- en HAVO-afgestudeerden die deelnemen aan het HBO, vertoont de laatste groep de grootste studievertraging en -uitval. De cijfers voor het afstuderen binnen de nominale cursusduur en voor het al dan niet behalen van een HBO-diploma verschillen duidelijk over de hele spreiding van het HBO, van sociale academie tot hoger technisch onderwijs.⁸

De diverse rendementsproblemen motiveerden tot de ontwikkeling van een beleid gericht op verandering van de inrichting van de tweede fase van het voortgezet onderwijs.

Aansluitingsverbetering promoveerde tot beleidskern.

Het 'advies ontwikkelingsplan HAVO/VWO bovenbouw' Op breed spoor uit 1986 koos primair voor een dubbele ontwikkelingslijn: verbetering van onderwijsinrichting en van leerlingbegeleiding enerzijds, van vakinhouden en didactiek anderzijds.

Prioriteit kreeg de ontwikkeling van het HAVO, waar "de discrepantie tussen het onderwijsaanbod en de presentatie enerzijds en de leerstijl, belangstellingsrichting en gewenste pedagogische benadering anderzijds" (p.21) groot werd bevonden.

Het overwegend academisch gerichte HAVO-leerplan diende meer praktisch en gebruiksgericht gemaakt te worden, dus sterker gerelateerd aan gebruik in beroepssituaties of beroepsopleidingen; de didactiek diende daar eveneens op te worden afgestemd.

Ook het VWO-leerplan moest flexibeler worden, méér variatie aanbieden, "voorlopig in de vorm van keuzeonderdelen; uiteindelijk (zeker voor een aantal vakken) in de vorm van afsluitingsvarianten, meer gebruiksgericht en meer disciplinegericht" (p.36).

De vernieuwde leerplannen dienden aan te sluiten op studievaardigheidsbevordering en buitenschools leren.

Remediëring en leerlingbegeleiding zouden kunnen profiteren van een nieuwe ordening van de leerplannen in kavels of modulen.

En door een synchrone ontwikkeling van HAVO en VWO zouden ten slotte de mogelijkheden tot aansluiting tussen beide benut kunnen worden.

De verwachting was dat, naarmate het proces van modulering gestalte zou krijgen zowel in hoger onderwijs als in het voortgezet onderwijs, aansluitingsproblemen kunnen worden beperkt doordat de mogelijkheid ontstaat op het niveau van de individuele student en de individuele onderwijsroute eisen te formuleren en te vergelijken, deficiënties vast te stellen, aan te geven welke modulen er gevolgd moeten worden en gaten te dichten en opstapjes te benutten.

Idealiter: aansluiting VHO/HO als maatwerk; stroomlijning door gedetailleerde onderlinge afstemming.

Met de komst van het nieuwe kabinet, medio 1986, verdwenen de voorstellen voor een lyceum en een zesjarige HAVO in de la. Het beleid werd nu gericht op een verbreding en nadere structurering van de keuze van vakkenpakketten en op modulering van het onderwijs.

Ter onderbouwing van de komende beleidsmaatregelen leverde APVO-2 zomer 1987 een uitwerking van haar advies Op breed spoor: Richtlijnen voor modulering. Een tweezijdig gespecificeerde vorm van onderwijsmodulering wordt hierin voorgesteld als oplossing voor de interne en externe rendementsproblemen van de bovenbouw HAVO/VWO, de zwakke kwalificerende functie van het onderwijs, de motivatieproblemen die ontstaan doordat in de bovenbouw verschillen in leerstijlen en andere sociaal-culturele factoren genegeerd worden (p.3-5).

5. Modulering: ervaringen, effecten en een veranderende docentenrol in het MBO

In het algemeen spreken we van modulering als het leerplan, of een deel daarvan, wordt opgedeeld in eenheden met een zekere zelfstandige status. Naargelang het object van indeling, het indelingscriterium, het doel van de module, worden verschillende vormen van modulering onderscheiden (zie Van Eijl c.s. 1988). De in paragraaf 6 behandelde beleidsnota Modulering Voortgezet Onderwijs hanteert deze definitie: een module is

- "1. een op zichzelf staande eenheid in het leerplan (benoembaar en herkenbaar);
2. die een intern samenhangend geheel van beginselen, leerdoelen en inhouden vormt;
3. gedefinieerd is naar studielast en looptijd, en
4. de onderwijsleersituaties en de toetsing omvat, gericht op verwerving en verwerking van doelen en inhouden van de module" (p.4).

De definitie sluit allerlei variaties van modulering niet uit⁹; in het middelbaar beroepsonderwijs¹⁰ worden de laatste jaren verschillende vormen van modularisering geïntroduceerd; in enkele sectoren worden omvangrijke delen van het onderwijsaanbod gemoduleerd.

Inventarisering van en onderzoek naar praktijkervaringen met modulering vond zowel in MBO als hoger onderwijs plaats. In hoeverre werden de beoogde interne verbeteringen en externe effecten gerealiseerd, en onder welke voorwaarden? De berichten zijn nog schaars en van divers allooi; de schaarse onderzoeken hebben ook vooral betrekking op de interne veranderingen, nog nauwelijks op de externe rendementseffecten.

Een overzicht van gerapporteerde effecten:

	genoemde voordelen	genoemde nadelen
m.b.t. studenten	- overzichtelijkheid en duidelijkheid - eigen tempo - keuzemogelijkheden - concentratie van aandacht (geen versnippering)	- beroep op eigen verantwoordelijkheid; de noodzaak van eigen initiatief. Vooral in het begin kunnen studenten zo niet werken ("HAVO-kuddes") - moeilijk om een eenmaal opgelopen achterstand in te halen
m.b.t. docenten	- overzichtelijkheid en duidelijkheid - afstemming tussen vakken - kortere periode lesgeven (WO)	- arbeidsintensief - strak tijdschema
m.b.t. de instelling	- efficiëntie, organisatie overzichtelijk en goed beheersbaar - roostertechnische voordelen (echter ook als nadeel genoemd)	- bewerkelijk, meer werk - meer en complex overleg - soms: roostertechnische problemen (echter ook als voordeel genoemd) - zwaardere administratieve belasting (HBO)

(Van Aalst 1988, p.32).

Interpretatie van de gerapporteerde interne effecten geeft indicaties in welke richting zich de taakuitvoering van docenten (misschien later: de taakstelling!) kan ontwikkelen. Van Aalst, APVO-2-voorzitter, inventariseerde ook (idem, p.21-23) de eerste belangrijke gegevens van deze verschuivende docentenrol:

1. Verschuivingen in de uitvoering van de directe onderwijstaken:
 - * meer planmatige voorbereiding,
 - * meer overleg,
 - * meer externe contacten,
 - * wisselender werkbelasting.
 Dit wijst op sterkere afwisseling in werktaken, mogelijk vervolgens op taakdifferentiatie en arbeidsdeling.
2. Accent op verbetering van leermaterialen, met het oog op toenemende zelfstudie en afstandsonderwijs; extensivering van 'lesgeven'.
3. Grotere identificatie met de school of deeloppleiding, in plaats van met het eigen vak.

4. Modulering vereist en leidt tot sterker schoolmanagement; daarmee verandert de relatie van leraar tot schoolleiding.
5. Als modules ook gaan functioneren in een open aanbod naar buiten de school (contractonderwijs), groeien de contacten met nieuwe doelgroepen.

Vatten we samen in termen van de gebruikelijke onderscheiding van de vier taakgebieden van de docent, dan blijkt een algemene tendens van het directe onderwijzen naar het ontwikkelen, organiseren en begeleiden.

Aspecten als de toenemende zelfstudie door studenten en de extensivering van begeleiding wijzen op een gedeeltelijke taak-overdracht van docent naar student/leerling. Ook daardoor krijgen docenten na verloop van tijd de handen vrij voor andere taken - of: maken ze zichzelf overbodig!

Wat de één verwelkomt als een positieve ontwikkelingskans, ervaart de ander als achteruitgang, teloorgang, onteigening. Wat de één begroet als verlichting van de lestaak, verwerpt een ander als toename van controle en het beheersbaar maken van het onderwijsproces; voor deze worden "de taakelementen die leerkrachten met de introductie van de modulensystemen kwijtraken aan de leermiddelenindustrie vervangen door technieken om het leerlingengedrag te controleren" (Apple, 1985, p.310).

6. Nieuw beleid voor VO-2: verandering van leerplan en examen

Van groot belang voor een goed begrip van het actuele beleid rond de inrichting van de bovenbouw HAVO/VWO is het onderscheid tussen opdelingen binnen het leerplan en opdelingen binnen de eindtermen respectievelijk de eindexamenprogramma's die voor het leerplan een kader vormen.

Opdelingen binnen de eindtermen HAVO/VWO en de eindexamens worden uitgedrukt in deelkwalificaties: eenheden of groeperingen van eindtermen met een herkenbare en benoembare functie voor naschoolse situaties, hetzij in beroepsleven, vervolgonderwijs en/of maatschappelijk leven.

In vormen van beroepskwalificerend onderwijs krijgen de deelkwalificaties binnen de eindtermencollectie de status van certificaat-eenheid: ze worden vastgesteld door de overheid en er wordt een certificaat aan verbonden dat per afgeronde eenheid wordt uitgereikt aan de leerling.

Voorlopig gaat men er nog niet toe over de deelkwalificaties binnen de eindexamenprogramma's voor LBO, MAVO, HAVO en VWO de status te geven van certificaat-eenheden; deze examens blijven voorshands gebaseerd op de examenvakken. Maar ook hier dient modulering van het leerplan uit te gaan van deelkwalificaties die geënt zijn op de genoemde drie sectoren van vervolgsituaties: "de afleiding van de deelkwalificaties van concrete situaties en handelingen waarop wordt voorbereid, en dus de eis van herkenbaar doel en duidelijke thematische samenhang" zijn identiek aan die, gesteld in het beroepsonderwijs.

"Wat betreft het AVO/VWO zullen de deelkwalificaties uiteraard zijn afgeleid van de primaire doelen van het AVO/VWO, namelijk voorbereiding op verdere studie en op het algemeen-maatschappelijk functioneren. Zij dienen dus te worden ontleend aan de studieprogramma's in het vervolgonderwijs en aan de eisen van het toekomstig maatschappelijk (w.o. beroepsmatig) functioneren" (Modulering in het voortgezet onderwijs, p.11). Ook op dit terrein luidt een concreet aansluitingsparool.

Per brief van 260888 heeft de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen besloten per 011088 de Commissie Vernieuwing Eind-examenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde VWO en HAVO voor drie jaar in te stellen. Kern van de taak is, ontwikkeling van een nieuw eindexamenprogramma Nederlands, 'de richtlijnen van de minister' volgend, waaronder: de wenselijkheid van het vormgeven van deelkwalificaties en het rekening houden met de trend naar een gemoduleerde bovenbouw. Per vak wordt één deskundige in stelling gebracht, geflankeerd door een CITO-medewerker en een adviserend responsgroepje van afgevaardigden van de vakverenigingen en dergelijke.

"Wat betreft Nederlands zal de ontwikkeling" van deelkwalificaties bij het eindexamenprogramma "plaatsvinden in relatie tot een herziening van het eigenlijke examenprogramma. Hierbij zullen de resultaten van een thans lopend onderzoek naar het functioneren van dit vak worden meegenomen", dat is uitbesteed aan onderzoekers van de Stichting Centrum Onderwijsonderzoek (SCO) (Modulering in het voortgezet onderwijs, p.25).

De minister zal de opgestelde deelkwalificaties niet vaststellen als voorschrift, wel als kader voor de moduleringsprojecten die scholen starten. Voor de veertien in de experimenteerperiode betrokken scholen geldt het gebruik van de deelkwalificaties wel als voorwaarde voor deelname aan het project. Voor andere scholen¹ is het gebruik vrijwillig, tijdens en na de ontwikkelingsperiode.

Bij haar ontwikkelingswerk zal de Commissie Vernieuwing Eind-examen Nederlands in elk geval gebruik kunnen maken van:

- a. ouder SCO-onderzoek, naast het direct steunende onderzoek naar 'de relevantie van de eindexamens Nederlands voor HAVO en VWO'.
Hierin wordt primair, via raadpleging van onderwijsgevers, afnemers van onderwijs en ex-leerlingen, voor de verschillende vakonderdelen een behoeftepeiling opgesteld, die in een tweede ronde, met het oog op het criterium van inhoudelijke relevantie en de aansluitingsproblematiek, geconfronteerd wordt met de inhoud en vormgeving van het huidige eindexamen;
- b. gegevens uit door Antoine Braet gestart onderzoek naar het schoolonderzoek op HAVO en VWO¹²;
- c. het nieuwe en verbrede, deels met het SCO-onderzoek overlappende, onderzoek Doorstroomkwalificaties in HAVO en VWO: pakketeisen en studievvaardigheden dat Marjan van Dyck in vervolg op eerdere onderzoeksresultaten (Van Dyck e.a. 1985) uitvoert.

In de geactualiseerde onderzoeksopzet zijn in de vakkenenquête ook deelkwalificaties aan de orde gesteld, zodat het onderzoek bouwstenen biedt voor 'de geplande werkzaamheden van de deskundigen per vak' van elk van de ingestelde commissies examenvernieuwing.

In de toelichting op de voorgenomen onderzoeksactualisering schrijft Van Dyck: "In het voortgezet onderwijs wordt, als het om de indeling van onderwijsinhouden gaat, niet meer zoals voorheen exclusief in termen van "vakken" gedacht. Ook worden mogelijkheden onderzocht van een organisatie van het onderwijs in modulen, en van een kwalificatieaanbod dat in minder omvattende eenheden is opgedeeld dan de traditionele vakken: deelkwalificaties of -competenties. In dergelijke kwalificaties of competenties zouden bovendien niet enkel de traditionele "vakinhouden" worden overgebracht, maar ook een aantal algemenere en eventueel vakoverstijgende vaardigheden die ten behoeve van de aansluiting op studie of beroep noodzakelijk zijn. (...) De keuze voor een modulaire opzet van het Voortgezet Onderwijs brengt een anderssoortige voorbereiding op het HO binnen bereik, en de aansluitingsproblematiek VO/HO komt erdoor, wat de inhoudelijke kant van deze problematiek betreft, in een nieuw licht te staan" (Van Dyck 1987).

Voor neerlandici is relevant dat vanuit het concept van 'algemene en eventueel vakoverstijgende vaardigheden die ten behoeve van de aansluiting op studie en beroep noodzakelijk zijn' binnen de enquête meer dan de helft van de 'vakoverstijgende studievvaardigheden die (...) in het voortgezet onderwijs verworven kunnen worden' rechtstreeks overlappen met onze moderne functionalistische vakdoelen in termen van taalvaardigheid, informatie en communicatie.

+ + +

Tot zover de beleidskant.

Ik kom dan toe aan enkele mogelijke concretiseringën voor het schoolvak Nederlands.

De onderbouwing ervan varieert. De status ervan is, gezien allerlei onzekerheden, een voorlopige.

En naargelang ieders persoonlijke inschatting van de sterke en zwakke kanten in de vormgevingen van ons vak, zal het ene perspectief eerder worden herkend dan het andere, sneller geloofd, geaccepteerd dan wel verworpen.

+ + +

7. Is het literatuuronderwijs moderniseerbaar?

In de herfst van 1988 consulteerde de Eindtermencommissie Nederlands leerkrachten over de conceptcollectie eindtermen Basisvorming. De docenten schrokken daarbij op van de mededeling dat de zelfstandige behandeling van de conventionele grammaticaleerstof bij Nederlands, ten behoeve van het onderwijs in de moderne vreemde talen (MVT), door de Eindtermencommissie MVT niet

noodzakelijk was geacht ('Dat doen we dan bij Duits zelf wel') en dus in de doelstellingen voor de Basisvorming Nederlands nauwelijks voorkwam.

"Maar als we het geven van grammatica nou zèlf leuk vinden ...?" was een wat desperate reactie.

Een dergelijke reactie zou in een vergelijkbaar geval ook optreden bij het literatuuronderwijs, een bovenbouwvakonderdeel dat even vanzelfsprekend en onaantastbaar present lijkt. Door de bank genomen neemt het literatuuronderwijs in de bovenbouw eenderde van de onderwijstijd in beslag.

Over de praktijk ervan zijn nauwelijks steekhoudende onderzoeksgegevens voorhanden (Janssen en Bonset 1987). We weten dat de programma's verschillen tussen scholen en binnen secties.

Veel innovatie vindt er niet plaats; de meeste leraren dragen over wat ze eens zelf leerden en beperken zich tot literair-historische cultuuroverdracht en roman-analytisch structuuronderzoek - in de woorden van Van de Ven in zijn bijdrage voor deze conferentie: 'in een compromis tussen een literaire en een technische definitie van wat ten aanzien van literatuur geldt als geldige kennis'.

Over de gebruikerswaarde van het literatuuronderwijs weten we vrijwel niets zeker: wat neemt een doorsnee leerling er zoal van mee? En tijdens de onderwijsrit bekreunen docenten zich over de last om dit vakonderdeel voor hun leerlingen te legitimeren; gebrek aan een adequate inhoudelijke rechtvaardiging versterkt het 'sacrosancte' karakter ervan - en dan contrasteert het jaarlijkse ceremonieel rond de literatuurlijst vaak hard. Zeker bij een geleidelijk krimpende plaats voor Nederlands in de urentabel en bij de groeiende interne concurrentie van de op het oog zoveel 'relevanter' en 'valider' taalvaardigheidsdoelen, is de omvang van een derde van de onderwijstijd waarschijnlijk onhoudbaar.

De Moor trekt in deze conferentiebundel voor de 'bedreiging' van het literatuuronderwijs zijn eigen 'verdedigingslinie' op.

Ik schets hier twee andere scenario's, het eerste met een schuin oog op de leerplan- en examenontwikkeling in enkele zaakvakken (is 'literatuur' niet òns 'zaakvak?'), het tweede tegen het licht van de kansen op modulering en examendifferentiatie.

1. In VO-1 wordt, gezien de concept Eindtermen Basisvorming, voor alle leerlingen een lichte basis gelegd van 'omgang met fictionele en niet-fictionele teksten' en vindt enige thematisering plaats van stijlmiddelen, genres en kwaliteitsniveaus bij literatuur.

In VO-2 vindt in twee of drie gedefinieerde perioden van veertien weken ('modulen') exemplariserend thematisch literatuuronderwijs plaats, toewerkend naar ruim vooraf centraal vastgestelde eindexamenonderwerpen van een bepaald jaar. Parallel met de zaakvakken: aardrijkskunde bereidt nu voor op het thema 'de Nederlandse landschappen', geschiedenis op 'de vrouw in de geschiedenis' - beide thema's die zonder enige moeite ook voorstelbaar zijn bij ons literatuuronderwijs.

Thematische toespitsing van het leerplan treedt binnenkort ook bij de klassieke talen in werking en stopt trouwens ook niet voor de 'exactere' vakken: zie het werken binnen de thema's verkeer, technische automatisering en lijfwerk in het VWO-Bovenbouw-Natuurkunde-Project.

In de thematiserende constructie blijft literatuuronderwijs binnen het eindexamen, kan het zelfs promoveren naar het CSE - met alle gevolgen van dien.

In deze context heeft de Sectie Frans van de Vereniging voor Leraren Levende Talen in een brief aan het hoofdbestuur bij monde van Alie Toussaint het bestuur dringend afgeraden accoord te gaan met centrale toetsing van literatuuronderwijs en boeken, vanwege "de grootst mogelijke bezwaren tegen een 'literaire' toetsing die met name op controleerbare feiten is gericht".

Aan het slot van zijn conferentiebijdrage werpt ook Van de Ven schel licht op een eventuele 'centrale toetsing' van literatuuronderwijs.

2. Als we uitgaan van serieuze vormen van differentiatie binnen de vakdoelstellingen en de examens VO-2, geënt op gevarieerde eisen die onze leerlingen wachten ná de school, dient zich een ander perspectief aan.

Eerst de parallel bij de moderne vreemde talen.

De VWO-er die Duits gaat studeren heeft in zijn VO-loopbaan meer 'modulen' Duits in zijn pakket genomen dan de VWO-er die voor Andragologie kiest. De HAVO-leerling die opteert voor het hoger economisch en administratief onderwijs stopt een extra module 'commercieel Engels' in zijn programma, de VWO-er die Europese Studies wil gaan volgen kiest 'communicatief Engels', de scholier die Nederlands wil gaan studeren laat het bij het basispakket Engels. Deze laatste zal in zijn VO-loopbaan echter duidelijk meer literatuuronderwijs consumeren; hij zal bijvoorbeeld in zijn laatste schoolperiode gemotiveerd werken aan een doelgerichte en transparante leerstofeenheid 'literaire recensies'.

'Algemeen vormend voor allen' wordt in dit scenario als doelstelling voor literatuuronderwijs ingeruild voor 'vanzelfsprekend relevant - dus verplicht - voor sommigen', want onderdeel van bepaalde functionele examen-deelprogramma's. Dat is een 'rationeler' ontwikkelingsvorm dan het 'keuzevak' zoals Van de Ven dat karakteriseert. En bij deze variant¹³ is niet uit te sluiten dat een aantal docenten, zij die nu vooral gemotiveerd en productief werken aan de vormgeving van dat eenderde aan literatuuronderwijs, met het vooruitzicht van gespecialiseerd werken met geïnteresseerde leerlingen een takenruil aangaat met de 'taalbeheersers' in de sectie.

8. Nederlands is taalvaardigheidsonderwijs?

Door de jaren heen wordt als kern van het schoolvak Nederlands steeds vaker een complex van 'taalvaardigheden' aangewezen; die trend lijkt recent versterkt door geprononceerder eisen die vanuit het 'naschoolse' leven aan het taalonderwijs gesteld worden, zowel als door lacunes die onderwijsonderzoekers weten aan te geven.

In het huidige bovenbouwonderwijs krijgt in het kernleerplan qua taalvaardigheid de leesvaardigheid de meeste aandacht, dan volgt schrijfvaardigheid. Mondelinge taalvaardigheid (spreken en luisteren) komt er bekaaid af - ondanks een hoge prioriteit in de doelstellingenlijsten.

Door verschillende ontwikkelingen lijken de mogelijkheden toe te nemen om de lange leerlijnen van het taalvaardigheidsonderwijs te verdegelijken; zonder dat de ideale volgordes en de adequate spilpunten nog volledig bekend zijn, komt er toch ook in deze zin - althans in sommige schoolboeken, leerplanontwikkeling en construerend onderzoek - zicht op een kernleerplan.

Inhoudelijk vormt dit taalvaardigheidscomplex de 'groeikern' van ons schoolvak, in de betekenis die de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid daar in haar rapport van 1986, Basisvorming in het onderwijs, aan gaf: 'de kerninhoud die verworven moet worden, als basis voor verder leren, werken en leven'.

Delen ervan zijn, als ontwikkelingskernen, herkenbaar aanwezig in de voorgestelde Eindtermen Nederlands VO-1, dus voor de funderende taalvorming voor allen.

Sterker dan bij een cognitivistische en technisch-functionalistische invulling van de eindtermen Basisvorming¹⁴, is voor de 'bovenschool' het risico aanwezig dat het selecteren van 'relevanter' doelen en examenonderdelen en een 'rationeler' examenopzet uitmonden in een smal en technisch kernleerplan: functionele schrijfvaardigheid, vergelijkbaar met de voor LBO en MAVO ontwikkelde toetsen en programma's en functionele leesvaardigheid.

Perspectieven en vraagstellingen

1. Welke doelen zijn problematisch gebleken vanuit de optiek van het vigerende vakonderwijs? Doelen op het terrein van houdingen en waarden; doelen waarover geen brede consensus bestaat; open doelen, handelingsdoelen; doelen die meer operationalisering kennen en die (dus) niet gemakkelijk te toetsen zijn.

Hoewel dergelijke doelen voor het literatuuronderwijs hoog gehouden worden, qua 'ideologie', niet in de praktijk van het werk-in-uitvoering, levert dat toch een heel ander beeld op dan bij het betrekkelijk jonge vakonderdeel 'mondelinge taalvaardigheid'.

Het draagvlak daarvoor lijkt op allerlei gronden zo gering, dat de kans groot is dat spreken en luisteren als doelstellingen verdwijnen uit het examen (Van der Geest e.a. 1988).

Dat sluit dan nauw aan bij de restauratieve trend in de onderwijspraktijk om luistervaardigheid niet meer op te nemen in het schoolonderzoek, of, zolang het zover nog niet is, er minder gewicht aan toe te kennen (vergelijk Schouw en Van der Geest 1987).

Bij de moderne vreemde talen bepleit men overigens al lang vergeefs de opname van luistervaardigheid (in de vorm van CITO-toetsen) in het centraal schriftelijk eindexamen: 'gewicht 25%, naast leesvaardigheid 25%'.

Tweederde van de bovenbouwtijd voor taalvaardigheidsonderwijs; de totale omvang zal onder druk blijven staan.¹⁵

Bij een sterkere afstemming op naschoolse eisen en taalsituaties, en een concentratie op 'essentialia', de 'basics' - hetzij voor allen, hetzij per studieroute of -pakket - nemen lees- en schrijfonderwijs dan deze ruimte in beslag?

2. Of levert geconcentreerder onderwijs mogelijk reductie van tijd- en energiebesteding op? Bij een gericht en doelmatiger inrichting van het lees- en schrijfonderwijs mag dat verondersteld worden; anderzijds: dit soort vaardigheidsonderwijs zal waarschijnlijk een hechtere organisatiestructuur moeten krijgen dan het conventionele taalonderwijs, en zal meer trainingskarakteristieken vereisen, zodat zwaardere onderwijsleersituaties en nieuwe begeleidingsvormen geïntroduceerd moeten worden. En door de docenten toegeëigend in ontwikkelingswerk en nascholing. Want dergelijke pretentieuze leesinhouden en intensieve onderwijsvormen kennen we wel uit communicatietrainingen, studievaardigheidscursussen en beroepsopleidingen, maar in het schoolvak Nederlands hebben ze nauwelijks voet aan de grond gekregen. Invoering ervan in de schoolvak- en onderwijsorganisatie zal ongetwijfeld moeizaam verlopen, zelfs stuiten op grote weerstanden.
3. Verdragen vormen van gemoduleerd taalvaardigheidsonderwijs zich met de lange leerlijnen, de impliciete longitudinaliteit van onze vakinhouden?
"Het grootste deel van de taalverwerving is een kwestie van praktijk, van groeiende vaardigheden" waarin "leerlingen van het eenvoudige naar het meer complexe moeten evolueren, van herhalende over bewerkende naar creatieve gebruiksniveaus" (Decoo 1986, p.13-14).
De MBO-ervaringen leren dat er een waaier van vormen van modulering bestaat; voor de bovenbouw van het voortgezet onderwijs lijkt men echter te denken aan standaardisering van lengte en omvang van modulen en aan 'zelfstandige' modulen, inclusief afsluitende toetsing.
Staat dergelijk blokonderwijs niet dwars op de gewenste 'natuurlijke groei'? Kan deelkwalificerend taalvaardigheidsonderwijs de pretenties waarmaken van uitbreidbaar en exemplariserend kernonderwijs?

4. Vooral in kringen van toetsontwikkelaars en onderwijsonderzoekers toont men zich de laatste tijd geïnteresseerd in de mogelijkheden om argumentatievaardigheden tussen lees- en schrijfvaardigheden een scharnierfunctie te geven (bijvoorbeeld Oostdam en Emmelot 1988).

Op argumentatievaardigheden wordt in het voortgezet onderwijs nauwelijks doelbewust getraind. Wel wordt bij discussiëren, kritisch lezen en luisteren, samenvatten en het schrijven van betogende teksten in feite steeds ook een beroep gedaan op de hantering van brokstukken argumentatieanalyse en argumentatiemethodiek.

Kan 'argumentatievaardigheid', met het oog op de verbetering van de aansluiting tussen voortgezet en hoger onderwijs, een cruciaal deel gaan uitmaken van de 'groeikern' van het schoolvak Nederlands? Hoe valt argumentatievaardigheid als spil van al dan niet communicatief competent handelen aan te tonen in de naschoolse domeinen van 'verder leren, werken en leven', zoals de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid dat formuleerde?

Maar ook: hoe groot is het risico dat de toetsing van argumentatievaardigheid binnen een CSE de vorm aanneemt van een multiple-choice-test: 'In de voorgelegde tekst is sprake van een drogreden van het type 1....., 2.....?'.

9. Kwaliteitsverbetering van HAVO en VWO door differentiatie

Voor deze kabinetsperiode houdt staatssecretaris Ginjaar-Maas het op uitbreiding en verplichtstelling van vakken als oplossing voor de scholingsbehoeften op de arbeidsmarkt: het oplappen van het oude stelsel. De integratie van HAVO en VWO uit de Lyceumnota van 1985 is om politieke redenen - eerst moet de afronding van de basisvorming er zijn - even op ijs gezet, maar naar verwachting zal dat idee de komende kabinetsperiode weer opduiken. En dan als herstructureringsvoorstel waarvan modulering van het onderwijs in de bovenbouw een pijler zal zijn.¹⁶

Daarmee is voor de tweede fase van het secundair onderwijs beslist geen integratie als hoofddoelstelling gehanteerd (vergelijk Dobbe 1983, p.220). Het Nederlandse onderwijsstelsel vertoont steeds duidelijker een verticale tweedeling, waarbij de eerste periode gekarakteriseerd is door eenheid, de tweede door verscheidenheid. Als 'voor allen hetzelfde' komt de eenheid - in elk geval in het onderwijsaanbod - tot uiting in de basisschool; in de plannen voor de basisvorming, en vooral in de amenderingen van de kant van het bedrijfsleven en de VVD, toont ze zich al heel wat 'gedifferentieerder'.

"De verscheidenheid, in beroepsopleidingen en algemeen vormend onderwijs, komt tot uitdrukking zowel in niveau: van KMBO tot universiteit, als in richting: van timmerman tot theoloog. Kenmerkt de periode van eenheid zich door een streven naar zoveel mogelijk dezelfde leerinhouden voor alle leerlingen, de periode van verscheidenheid kenmerkt zich door keuzemogelijkheden en het inspelen op eisen vanuit de maatschappij, in het bijzonder de arbeidsmarkt.

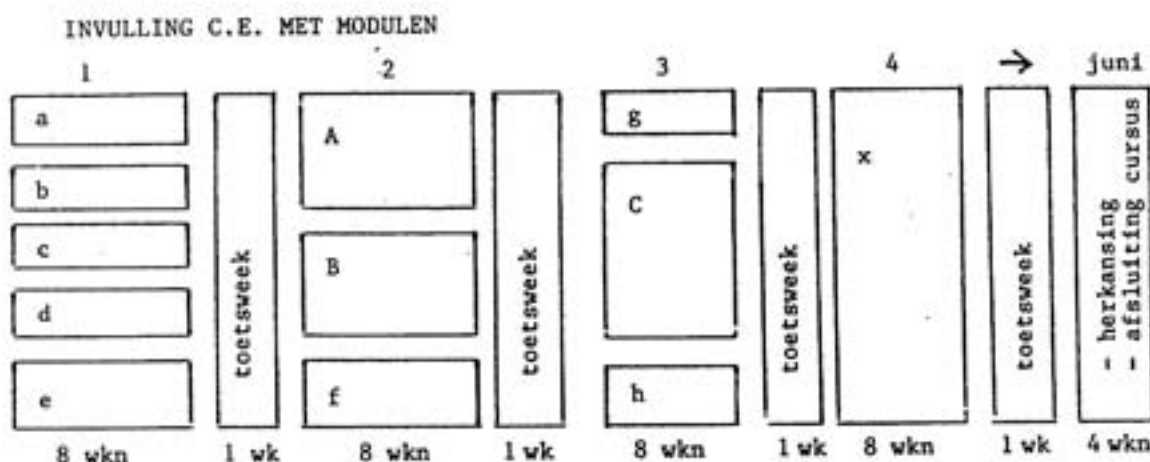
In Nederland zijn in alle sectoren van het vervolgonderwijs momenteel twee ontwikkelingen zichtbaar: het beter afstemmen van het onderwijs op de 'eisen van de arbeidsmarkt' en het beheersbaarder maken van het onderwijs door moduleren" (Veugelers 1988, p.1).

Nieuwe kwaliteitsdefinities, ook voor het 'kernvak' Nederlands; ze zullen leiden tot een hernieuwde discussie over wat voor het moedertaalonderwijs wenselijk is.

NOTEN

1. Citaat uit de aanbiedingsbrief bij de bloemlezing die de literaire tentoonstelling vergezelt; de tentoonstelling loopt onder de titel 'Het is verrekte statisch hier'.
2. Malmbergs 'strategische dag' in mei 1988.
3. Sommige onderwijssectoren, neem de PABO's, moesten tot in het absurde van het ene in het andere veranderingsproces. Vergelijk de inleiding van het inspectierapport 'Nederlandse taal en letterkunde op de PABO', p.2/3.
4. Een taakuitsplitsing die nu ook is opgenomen in het Academisch Statuut voor de universitaire lerarenopleiding. Zie Arculo 1985.
5. Vergelijk in deze bundel de bijdrage van Van der Leeuw en Bonset voor enkele voorbeelden. Illustratief voor het uitblijven van de realisering van het voorgestelde 'communicatief taalonderwijs' is voor Nederlands Kroon 1985.
6. Slechts één voorbeeld: J. van de Maagdenburg als voorzitter van het invloedrijke Nederlands Genootschap van Leraren (NGL) over de Lyceumnota: "Ik wil er van uitgaan dat het geen opzet is, maar we hebben het met dit kabinet vaker meegemaakt dat belangrijke onderwijszaken midden in de vakantie naar buiten kwamen. Het is een slordige wijze van omgaan met al die organisaties die een gedegen reactie zouden willen geven. Een slechte zaak." (In De Volkskrant, 10-8-1985, p.6).
7. Dit profiel leende Ginjaar-Maas in haar lezing op de gezamenlijke presentatie van de lerarenopleidingen van de Vrije Universiteit, de Hogeschool Midden-Holland en de Christelijke Hogeschool Windesheim, van de Raamplan-Commissie Universitaire lerarenopleiding. Zie het verslag in Uitleg nr.3, 27-1-1988.
8. Vergelijk het overzicht met betrekking tot het studierendement in het HBO in 'Verbetering aansluiting tussen HAVO en HBO'.

9. Onderstaand schema toont al diverse varianten (c.e. staat voor certificaat-eenheid, een begrip dat verder ter sprake komt in paragraaf 6):



- 1, 2 etc. : certificaat-eenheid, periode modulen.
 a, b etc. : dagmodulen
 A, B etc. : meerdaagse/deeltijd modulen
 x : voltijdmoduul

Het schema is afkomstig uit de Nascholingscursus Moduleren van de vakgroep ATOL van de Universiteit van Amsterdam. Primair voor het MBO is aan een aantal hogescholen (zoals Rotterdam en Amsterdam) en universiteiten (Leiden, Amsterdam) een nascholingsaanbod 'moduleren van onderwijs' ontwikkeld.

10. Aangezien het middelbaar beroepsonderwijs de laatste jaren sterk uitgroeit, is hier een vergelijking op zijn plaats: bij het volledig dagonderwijs volgden in 1987 166.220 leerlingen de examenrichting van de HAVO; aan de VWO-kant bevonden zich 183.747 leerlingen. Het totale aantal leerlingen in het AVO (gemengde brugklas, MAVO, HAVO, VWO en Middenschool) bedroeg 775.391.
 Het LBO telde in 1987 332.762 leerlingen, het MBO 284.131. Naast deze groei is van belang dat het middelbaar beroepsonderwijs "zeer aan de weg timmert als het gaat om didactische vernieuwingen op het gebied van thematisch onderwijs, blokonderwijs, spreken en discussiëren, gericht schrijfonderwijs, argumentatieleer enzovoorts" (A. van den Hoorn 1986, p.112); en deze vernieuwingen zijn mogelijk bij uitstek relevant bij de gesignaleerde aansluitings- en motivatieproblemen.
11. In de regio Amsterdam-Utrecht zijn in elk geval zes scholen gestart met oriëntatie op en voorbereiding van gemoduleerd onderwijs.
12. Zie voor een korte karakterisering en eerste resultaten Schouw en Van der Geest 1987.

13. Ik zie af van het schetsen van andere varianten, zoals internationaal literatuuronderwijs (de talenvakken samen) of facultatieve workshops 'Cultuur' inclusief 'pretentieuze lezen'.

14. Schema: 'Wat er zou kunnen afvallen ...': de basisvorming.

OP WEG NAAR EINDTERMEN	WAT NIET (NIET) MEETELT	KEUZECRITERIA
<u>ALGEMENE VANDOELSTELLINGEN</u>		
KEUZE 1	1.1. Doelen op het terrein van houdingen 1.2. Doelen op het terrein van waarden	1. Voorschrift van O & W
KEUZE 2	2.1. Doelen waarover geen brede consensus bestaat 2.2. Handelingsdoelen 2.3. Open doelen	2.1. Brede consensus 2.2. Uniforme, meetbare effecten bij leerlingen 2.3. Formuleerbaarheid op in-medium abstractieniveau 2.4. Formuleerbaar in een inhouds- en gedragscomponent
KEUZE 3	3. Schoolsamenstelling	3.1. Wat er staat in: - lbo, mavo-eindexamen - WER Advies - gangbare schoolboeken 3.2. Basisvaardigheden - kennis - inzicht - vaardigheden 3.3. Beschikbare tijd 3.4. Centraal toetsbaar
KEUZE 4	4.1. Doelen die op meer dan één manier operationalisierbar zijn 4.2. Doelen die niet op praktische wijze te toetsen zijn	4.1. Een landelijk geaccepteerde operationalisering 4.2. Toetstechnisch haalbaar - objectief - betrouwbaar - valide 4.3. Doorstromingsbelang 4.4. Toetspraktisch haalbaar
KEUZE 5	5.1. Wat niet in de stoflijst staat 5.2. Wat niet in de gedragslijst staat	5. Opvattingen van de eindtermencommissie
<u>EINDTERMEN</u>		
Welke toetsen zijn te verwachten?	Expliciet als voorbeeld genoemd: - literatuur - spreken/luisteren Een gokje: - leesplezier - een communicatieve houding - erkenning van ander (taal) cultuur - bibliotheekbezoek - ...	

15. Door de voortgaande introductie van nieuwe vakken, leergebieden en middelen (computeronderwijs!), door de introductie van vakkenoverstijgende studievoordigheidspakketten, e.d.m.
16. Vergelijk de uitspraken van Ginjaar-Maas en Van Aalst bij Schöttelndreier 1988.

LITERATUURLIJST

- Aalst, H. F. van: Verbetering van de aansluiting VHO-HO door versterking van de kwalificerende functie van het voorbereidend hoger onderwijs. ARVO, Zeist 1987.
- Aalst, H. F. van: Modulering in het voortgezet onderwijs. ARVO, Zeist 1988.
- Adviesgroep Projekten 2e fase van het Voortgezet Onderwijs (APVO-2): Op breed spoor. Advies ontwikkelingsplan HAVO/VWO bovenbouw, 1986.
- Adviesgroep Projekten 2e fase van het Voortgezet Onderwijs (APVO-2): Richtlijnen voor Modulering; een uitwerking van het advies 'Op breed spoor', 1987.
- Apple, M.A.: De vorm van het kurrikulum en de logika van de technische controle. In Comenius 18, 1985, p.299-323.
- ARCULO - Raamplan Commissie 'Tweede Fase', Advies met betrekking tot de lerarenopleiding in de tweede fase van het Wetenschappelijk Onderwijs. Nijmegen 1985.
- Advies Raad Hoger Onderwijs, Maatregelen ter Vergroting en sturing van de uitstroom van hoger opgeleiden in de negentiger jaren. Den Haag 1987.
- Decoo, W.: Draait de foutenanalyse dol? In Moer, 1986/6, p.9-15.
- Dodde, N.L.: Het Nederlandse onderwijs verandert. Ontwikkelingen sinds 1800. Muiderberg 1983.
- Dyck, M. van, J.v.d.Elshout en K.Hoogeveen: Van voortgezet onderwijs naar HBO. Problemen. Oorzaken. Oplossingen. Den Haag, SVO, 1985.
- Dyck, M. van: Doorstroomkwalificaties in HAVO en VWO: pakketeisen en studievoordigheden. Leiden, LICOR, 1987.

- Eijl, P.J. van, C.P.L.Cappetti, J.J.Merkx, J.N. van Muyden:
Onderwijs in modulen. Over het hoe en waarom van modulair
onderwijs. Groningen 1988.
- Geest, E. van, A.Braet, R.Oostdam: "Het zal wel altijd een
stiefkind blijven". Over de benarde positie van de
mondelinge vaardigheden op de bovenbouw van HAVO-VWO.
In Levende Talen nr.343, oktober 1988, p.506-511.
- Hawinkels, Pé: Twee benen in een schitterende eenzaamheid van
afzonderlijke asperges. Bloemlezing ter gelegenheid van de
expositie 'Het is verrekke statisch hier'.
Bernardinuscollege, Heerlen 1988.
- Het Voorbereidend Hoger Onderwijs. Conceptbeleidsnota
('Lyceumnota'). Den Haag 1985.
- Hoorn, A. van den: Computertaalland. En nu aan het werk!
In Levende Talen nr.408, februari 1986, p.109-112.
- Janssen, T., H.Bonset: Empirisch onderzoek van het voortgezet
moedertaalonderwijs. Enschede, SLO, 1987.
- Kroon, S.: Grammatica en communicatie in het onderwijs
Nederlands. Groningen 1985.
- Leeuw, B. van der, H.Bonset: Definities van moedertaalonderwijs
in zeven gevalsbeschrijvingen. In F.Zwitserlood (Red.) 1988.
- Modulering Voortgezet Onderwijs. Beleidsnotitie.
Den Haag, Tweede Kamer, 1987-1988, 20.611.
- Moor, W. de: Cultuur overdragen en toch leerlinggericht werken?
In F.Zwitserlood (Red.) 1988.
- Nederlandse taal en letterkunde op de PABO. Een verslag van een
onderzoek naar de stand van zaken met betrekking tot het
onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de PABO.
Inspectierapport 28. Den Haag 1988.
- Oostdam, R. en Y.Emmelot: Argumentatieleer in opmars.
Een analyse van enkele veelgebruikte methoden Nederlands
voor het voortgezet onderwijs. In Levende Talen nr.435,
november 1988, p.588-593.
- Schöttelndreier, M.: Het einde van het pretpakket.
In Intermediair, jrg.24, nr.36, 9 september 1988, p.33-37.
- Schouw, L. en E. van der Geest: Vijftien jaar schoolonderzoek
Nederlands: restauratie en vernieuwing. In Moer 1987/5-6.
- Ven, P.H. van de: Van vluchtheuvel naar reservaat? Een bijdrage
over verleden, heden en toekomst (?) van literatuur-
onderwijs. In F.Zwitserlood (Red.) 1988.

Verbetering aansluiting tussen HAVO en HBO.

In Uitleg nr.14, 25 mei 1988, p.2/3.

Veugeliers, W.: Modulering en het afstemmen van onderwijs op arbeid. Op weg naar een hermeneutisch-emancipatorische rationaliteit. Aangeboden aan Comenius.

Weiden, M.J.H. van der: Aansluiting VWO-WO. Een kort overzicht van knelpunten. VSNU 1987.

Wesdorp, H.: Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs.

In Tijdschrift voor Taalbeheersing, jrg.4, 1982, nr.1.

Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid. Basisvorming in het onderwijs. Den Haag 1986.

Zwitserlood, F. (Red): Het schoolvak Nederlands in het Voortgezet onderwijs. Ontwikkelingen in onderzoek, beleid en onderwijspraktijk.

Verslag van de derde Conferentie 'Het Schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs', gehouden te Amsterdam, 14 oktober 1988.

Amsterdam/Enschede 1988.