

UITERLIJK BEHANG
EN HEDENDAAGS FETISJISME

eindtermen

De redactie vroeg Will van Peer, werkzaam aan de afdeling theoretische literatuurwetenschap aan de RU Utrecht, om een reactie op het advies van de eindtermencommissie Nederlands. Zijn samen met Jos Tielemans geschreven didactiekboek Instrumentaal komt voor in de lijst geraadpleegde literatuur bij het rapport. Dit geldt ook voor een op basis van dit boek door de SLO verricht onderzoek.

Algemene kritiek

In principe is het een goede zaak als er een soort basisvorming tot stand komt, omdat deze kan leiden tot een hoeveelheid kennis die we met z'n allen delen en die voor iedereen toegankelijk is. Wat de overheid nu echter doet, is zeer vreemd. Ze heeft de werking van zo'n basisvorming al meteen getorpedeerd, door er *niveau-onderscheidingen* in aan te brengen.

De bijdrage die de school levert aan de instandhouding en bevordering van de maatschappelijke ongelijkheid wordt zo opnieuw geïnstitutionaliseerd. De desbetreffende wetgeving regelt nu ook juridisch de scheidingslijn die de school tussen individuen dient aan te brengen. Bepaalde groepen jongeren worden straks, door het in stand houden van het categoriale systeem, uitgesloten van een niveau van basisvorming, dat aan een andere groep is

voorbehouden. En we hoeven ons ook geen illusies te maken over het antwoord op de vraag *wie* in elk van die groepen zal figureren. Dit alles is niet nieuw voor wie het onderwijs-sociologisch onderzoek van de voorbije decennia heeft gevolgd: steeds opnieuw, in een veelheid van empirische studies en met diverse methoden, is daarin aangetoond dat de school *de facto* een instrument is voor de instandhouding van maatschappelijke ongelijkheid.¹

Een tweede algemeen kritiekpunt is de onevenwichtige *samenstelling van de commissie*. De eindtermencommissie Nederlands kan er zich op beroemen dat er leerkrachten in de commissie zaten. Bravo, zo hoort het. Maar men had moeten beseffen dat dat niet voldoende is. In de eerste plaats moet zo'n commissie breed zijn samengesteld. De verschillende groeperingen en disciplines uit het vakge-

bied moeten duidelijk worden gerepresenteerd en dat was bij deze commissie niet het geval. De onevenwichtige samenstelling komt wel duidelijk naar voren uit het feit dat SLO en CITO elk voor ongeveer 0,5 weektaak een medewerker naar de commissie af konden vaardigen, terwijl overige leden op persoonlijke titel en tegen onkostenvergoeding plaats moesten nemen. Bovendien vroeg ik mezelf af wat een uitgever in een eindtermencommissie doet. Hij zat daar weliswaar slechts als waarnemer, maar ik kan nog wel andere belanghebbende groepen noemen, die dit voorrecht niet was vergund. Leerlingen bijvoorbeeld: de moedertaal-didactiek schreeuwt al jaren van de daken dat we de leerbehoeften van jongeren ernstig moeten nemen — dat had nu gekund. Het gaat hier om een principiële belangrijke zaak — het vastleggen van het algemene niveau van onderwijs Nederlands voor een aantal jaren. Dat de hiervoor aanwezige deskundigheid niet optimaal is benut, is een beetje dom. Deze groepen kunnen straks alsnog kritiek leveren. Ze moeten dat echter wel doen op basis van een tekst die richtinggevend is. Als de inhoud van het rapport nu nog wat voorstelde, zou dat niet zo'n probleem zijn. Nu dat echter — zoals ik aanstonds zal betogen — niet het geval is, blijft er niet veel reden tot bravo-geroep meer over.

De eindtermen

Ik zal mijn bespreking beperken tot de eigenlijke eindtermen, en slechts naar informatie uit de andere delen van het rapport verwijzen voor zover dat zinvol is. Ik ga niet in op het verschil tussen de twee niveaus: dat is meestal tamelijk triviaal en beperkt zich voor het 'hogere' niveau tot 'meer van hetzelfde'. Van veel inspiratie op dit gebied kan men de commissie niet verdenken.

Wolligheid

Mijn eerste punt van kritiek betreft de hardnekkigheid waarmee de commissie zich aan haar taak heeft onttrokken. Die opdracht kwam erop neer, zo duidelijk mogelijk de kennis en vaardigheden te formuleren en te rubriceren die aan het eind van de basisvorming beheerst moeten worden. Daar is *niets* van terechtgekomen. Inhoud en omschrijving van de

eindtermen zijn zó onduidelijk en zó onrealistisch dat het vrijwel onmogelijk wordt om er in de praktijk van het onderwijs iets mee te doen. Natuurlijk ben ik me ervan bewust dat het voor diverse onderdelen van het taalonderwijs niet gemakkelijk is om concrete eindtermen aan te geven. Maar voor een aantal aspecten kan dat wel; ook voor die onderdelen echter geeft de commissie geen duidelijke eindtermen. Een duidelijk voorbeeld vormt de spelling. Het is echt niet moeilijk om daarvoor duidelijke eisen te formuleren, als ook de condities te noemen waaronder de leerling daaraan dient te voldoen. De commissie stelt echter niet dat leerlingen aan het eind van de basisvorming bijvoorbeeld in staat moeten zijn om sommige teksten (zoals korte, zakelijke brieven) met gebruikmaking van schriftelijke hulpmiddelen *zonder* fouten tegen de werkwoordspelling te produceren. Zo'n eindterm zou op zowel vakinhoudelijke als maatschappelijke gronden te rechtvaardigen zijn. Zestienjarige leerlingen zitten immers al zo'n jaartje of tien op school, en je zou verwachten dat ze die spelling van de werkwoorden zo stilaan wel beheersen. Nu zegt het rapport echter alleen maar dat het 'onderwijs ervoor moet zorgen' dat dit gebeurt.

De commissie gaat haar boekje hier behoorlijk te buiten: in plaats van eindtermen voor de *leerlingen* te formuleren, wil de commissie hier eindtermen aan de *docenten* opleggen. Mocht de klomp nóg niet gebroken zijn, dan gebeurt dat wel wanneer men leest wat de commissie dan wél voor spelling verwacht. Volgens het rapport moeten de leerlingen:

- 'de regels voor de spelling van de werkwoordsvormen' kennen;
- 'in een zin de persoonsvormen, de onderwerpen en de gezegdes waarin voltooid deelwoorden voorkomen' kunnen herkennen (p. 25, eindterm 19).

Dit is de wereld op zijn kop: in plaats van een duidelijk afgebakend doel te noemen, maakt de commissie het *middel* om dat doel te bereiken tot doel! (Beter zelfs nog: één enkel — en aanvechtbaar — middel, vergelijk mijn artikel uit 1982 in dit blad, als ook Van Peer 1987.) Het valt nu al in te zien wat er straks gebeuren zal: op grote schaal worden regels geleerd en grammaticale ontleed-oefeningen gemaakt. Of de leerlingen ook daadwerkelijk zonder fouten zullen schrijven, acht de eindtermencommissie Nederlands van secundair belang. De

onduidelijkheid waarvan sprake is, leidt ook tot contradictoire eisen in de eindtermen. Zo wordt in eindterm 10 gesteld dat leerlingen onder meer de noodzakelijke conventies met betrekking tot de spelling moeten hanteren. In de toelichting op die eindterm wordt dat echter weer ongedaan gemaakt, door te stellen dat dit slechts voor bepaalde 'conventies' geldt. Welke dat zijn, zegt de tekst echter niet. Wel wordt onderscheid gemaakt tussen 'regels' en 'conventies', maar het verschil wordt niet duidelijk, en kennelijk worden de twee begrippen door elkaar gebruikt, alsof het synoniemen betreft. De toelichting eindigt met de cryptische zin: 'Een scherpe cesuur is in deze niet te leggen' (p. 30). Een cesuur waar-tussen? Tussen 'regels' en 'conventies', tus-sen wat leerlingen moeten kennen en wat niet, tussen vaak en minder vaak voorkomen-de conventies, tussen wat als voldoende be-heersing aan de kant van de leerling mag wor-den verondersteld, en wat als onvoldoende geldt? De commissie heeft de ambiguïteit van menselijke taal hier wel op schitterende wijze benut.

Doezelig

Van onder tot boven is het rapport doortrok-en van dergelijke doezeligheid. Zo wordt, met een opmerkelijk staaltje kromme logica, op p. 16 beargumenteerd dat naast de gebruikelij-ke indeling in de vier vaardigheden ook nog een aparte rubriek 'Luisteren/spreken' nodig is. Als daarmee bedoeld wordt dat men de vaar-digheden zoveel mogelijk geïntegreerd moet oefenen, omdat anders nog nauwelijks van na-tuurlijke gebruiks-situaties sprake is, zal ieder-een daarmee instemmen. Maar daarvoor is toch niet een aparte categorie 'Spreken/Luiste-ren' nodig? Anders kan men ook nog andere combinaties in de eindtermen opvoeren: spre-ken/schrijven, spreken/lezen, schrijven/luiste-ren, lezen/luisteren, schrijven/lezen. Alleen de laatste in deze rij wordt in het rapport ge-noemd, maar als aparte categorie voor eindter-men verworpen, omdat het verband ertussen veel 'losser' zou zijn. Met permissie — dit is argumenteren op z'n jan-boere-fluitjes. Bij het schrijven bijvoorbeeld is juist het aandachtig en kritisch (her)lezen van de eigen tekst een belangrijk onderdeel van het schrijfproces (een vaardigheid die overigens voor de commissie van weinig tel is: eindtermen 11 en 14 verwij-

zen slechts naar herschrijf-processen voor zo-ver het commentaren van anderen betreft). Nog merkwaardiger is het dat bij het onderdeel 'Luisteren' plots tussen haakjes 'Kijken' staat, terwijl daar in het rapport geen enkele verant-woording voor te vinden is. Kennelijk wordt het vakgebied Nederlands even uitgebreid met een nieuwe vaardigheid: kijken! In de toelich-ting (p. 28) is dan weer alleen 'Luisteren' (dus zonder 'Kijken') te vinden. Kortom, het is van tweeën één: ofwel men kiest voor een traditio-nele verkaveling van het leergebied in vier vaardigheden (waar ikzelf geen voorstander van ben), en dan beschrijft men de eisen in die termen. Ofwel men kiest voor een andere ca-tegorisering van de leerstof, maar dan dient die ook duidelijk te worden aangegeven, c.q. met degelijke argumenten onderbouwd. Hel-derheid is niet een verdienste van dit rapport. Voor lezen wordt op vergelijkbare wijze vrijwel systematisch de vraag ontweken welke teksten leerlingen moeten kunnen lezen. Er wordt nu slechts gesproken over 'fictionele en niet-fictionele teksten'. Waarom niet duidelijk aangeven bij welke tekstsoorten we welk soort begrip en vaardigheden van de leerlingen verwachten: krante-artikel, catalogus, kook-boek, telefoongids, sprookje, romanrecensie, spoorboekje, column, jeugdboek, notulen, fa-bel, plattegrond? Het gaat er mij niet om dat deze tekstsoorten per se in de eindtermen hadden moeten staan. Wel beweer ik dat het niet zo moeilijk is om concreet te zijn, als men wil aangeven wat jongeren na een lange perio-de van leesonderwijs zouden moeten kunnen. Dat was nu juist de taak van deze commissie, en van die taak heeft ze zich met grote han-digheid ontdaan. Slechts op één punt is de commissie moedig geweest, door duidelijk te stellen dat het leren omgaan met apparaten (zeg maar 'computers') niet tot de opdracht van het vak Nederlands behoort. Maar de ver-schillende plaatsen waar informatievaardighe-den verder aan de orde komen, maken mij niet duidelijk in hoeverre *het leren omgaan met de benodigde programmatuur* tot het vak Neder-lands gerekend moet worden. De genoemde vaagheid is des te betreurens-waardiger, omdat van de formulering van dui-delijke eindtermen gunstige effecten op de kwaliteit van het onderwijs kunnen uitgaan. Het recente proefschrift van De Glopper komt eveneens tot deze conclusie: 'Immers, als zul-ke eindtermen eenduidig omschreven worden,

wordt voor docenten en leerlingen duidelijker welk resultaat van het onderwijs verwacht wordt. In de huidige situatie bestaat daarom trent grote onduidelijkheid. Bij welomschreven eindtermen wordt zichtbaar waarop de onderwijs- en leerinspanningen gericht moeten zijn' (De Glopper 1988 p. 152). Het huidige rapport van de eindtermencommissie continueert en bevestigt de bestaande onduidelijkheid en verhindert op die wijze de mogelijkheid om de kwaliteit van het onderwijs Nederlands te verhogen.

Beginsituatie — eindsituatie

De onduidelijkheid blijkt ook nog uit een ander gegeven. Een niet te verwaarlozen deel van de opgevoerde eindtermen is van een dermate laag niveau dat letterlijk alle leerlingen er al aan voldoen als ze het voortgezet onderwijs *beginnen*. Een duidelijk voorbeeld daarvan is eindterm 4: dat 13-jarigen een persoonlijke beleving (lekkere band gehad bijvoorbeeld) kunnen vertellen aan een hun bekend publiek (gezinsleden bijvoorbeeld) zal wel niemand willen betwisten. Zo is het misschien niet bedoeld, maar zo staat het er wel. Bij luisteren doet zich ongeveer hetzelfde voor. Daar worden twee eindtermen opgesomd. Vooreerst: de leerlingen moeten 'een voor hen bestemde instructie' kunnen uitvoeren. Dus bij 'Ga jij de klas maar uit!' ... inderdaad. Daarnaast moeten de leerlingen 'van een voor hen bestemde uitleg of ... radio- of televisieprogramma een globale samenvatting geven of de belangrijkste elementen ervan vertellen' — de leerling voldoet hier dus aan als hij/zij de Veronica top-lijst kan navertellen. Nogmaals: ook hier is dat wellicht niet wat de commissie bedoelt, maar ze heeft kennelijk ook niet in de gaten dat haar eigen Nederlands zo wollig en haar eigen tekst zo oncommunicatief is, dat het contrast met de retorische principes die ze elders belijdt, slechts tot de conclusie kan leiden dat deze retoriek wel erg hol is — niet meer dan een fetisj dus.

Maar niet voor alle eindtermen is van een te lage beginsituatie sprake. Daarnaast somt de commissie er ook een aantal op, die ronduit onhaalbaar zijn voor de meeste leerlingen en docenten. Een voorbeeld daarvan is eindterm 10 (schrijven): voor diverse tekstsoorten (waaronder verslag en zakelijke brief ten behoeve van school, gemeentehuis of inlichtin-

genbureaus) moeten de leerlingen de 'noodzakelijke conventies met betrekking tot interpunctie, spelling, structuur, kenmerken van tekstsoorten, taalgebruik en uiterlijke verzorging' (p. 23) hanteren. Het valt moeilijk te ontkennen dat dit een indrukwekkende lijst is, maar aan de haalbaarheid van een dergelijke eindterm kan men moeilijk anders dan twijfelen. Het zou fraaier zijn geweest, als de commissie deze lijst wat had ingeperkt, maar dan ook duidelijk afgebakende vaardigheden had genoemd. Nog problematischer is eindterm 16: naar aanleiding van teksten moeten de leerlingen in staat zijn antwoorden te geven op vragen over de relatie tussen tekst en werkelijkheid. Daar bijt zowat de halve linguïstische en literatuurwetenschappelijke wereld in Nederland zich de tanden op stuk, maar de 15-jarigen moeten daar al vlot mee kunnen omgaan. En bij eindterm 24 (p. 26) worden de leerlingen verondersteld 'in een tekst de functie van beeld en opmaak' te kunnen aangeven. Ik blader de *Haagse Post* en *Vrij Nederland* door, maar kan mijzelf niet overtuigen van de zinvolheid van een dergelijke eis voor 16-jarigen (die, zoals de commissie op p. 31 opmerkt, ten dele de werkwoorden nog niet kunnen spellen!), vooral gezien het feit dat ik zelf nauwelijks zou weten wat ik over de functie van beeld en opmaak in die teksten zou moeten vertellen. Misschien til ik er te zwaar aan, en bedoelt de commissie dat het al lang goed is als de leerling daar zo'n beetje omheen kan praten, maar dan hoeft de betreffende eindterm voor mij niet opgenomen: aan eindtermen in leuteren heeft noch de leerling, noch de maatschappij wat.

Leerinhouden

Het werken met eindtermen heeft alleen dan zin, als ook duidelijk is welke leerinhouden ermee verbonden kunnen worden, en welke stappen in het leerproces ondernomen moeten worden om die eindterm te bereiken. Dat is onder meer wat in de vakdidactische discussie van de voorbije decennia voortdurend als kritiek op diverse traditionele onderdelen van het vak, bijvoorbeeld opstellen schrijven of spreekbeurten geven, is geformuleerd. Veel van de nu gerubriceerde eindtermen vertonen echter precies deze tekortkoming. Zeker zijn er over de relatie tekst/werkelijkheid nog best wat zin-

volle dingen te leren, maar van enige duidelijkheid omtrent de leerinhouden is thans geen sprake. Van een duidelijk gefaseerde ordening van dergelijke inhouden — toch een vereiste om de eindterm op een meer dan leuter-niveau te bereiken — kan zelfs de eerste vijf jaar niet eens worden gedroomd, laat staan dat de gewone docent er in de praktijk wat mee kan. Een ander voorbeeld: wat moet men (bij eindterm 1) leren om met succes aan een consultatiegesprek, een werkoverleg of een mondeling examen deel te nemen, en welke vaardigheden dient men daarvoor achtereenvolgens te oefenen? Van de docenten dit te vragen, getuigt van een niet gering misprijzen voor de werkelijke situatie in de onderwijspraktijk. En te hopen dat via curriculumontwikkeling dit soort vragen op korte termijn van afdoende antwoorden kan worden voorzien, is zowel politiek als wetenschappelijk naïef.

Communicatief taalonderwijs??

Een ander punt van kritiek betreft de nadruk die de commissie voortdurend legt op het standpunt dat taalonderwijs communicatief van opzet dient te zijn. Men kan zich de vraag stellen, wat de inhoud is van het begrip 'communicatief taalonderwijs'. En dan wordt het lastig. De commissie definieert het op p. 12: 'taal als middel om met anderen ervaringen, gedachten en gevoelens uit te wisselen'. Maar dit is natuurlijk *alle* taalgebruik, inclusief het vroegere grammaticale en opstel-onderwijs. Behalve het in zichzelf praten dient taalgebruik *de facto* steeds communicatieve doeleinden, en dus zegt het begrip 'communicatief taalonderwijs' niets meer. Het categorische onderscheid dat de commissie voortdurend als rechtvaardiging van haar keuzen aanwendt, berust op een illusie. Op p. 14 wordt gesteld dat de groep docenten die het communicatieve model van taalonderwijs aanhangt, groeiende is. Afgezien van de inhoudelijke kant van deze bewering, waar heel wat op af te dingen is,² verwacht de lezer in het resterende gedeelte van die alinea een bewijsvoering of argumentatie voor die stelling, of mogelijk ook een beschrijving van de consequenties van die ontwikkeling. Maar nee, er volgt nu een opsomming van beschrijvingen die laten zien hoe *weinig* dit model in de praktijk wordt gevolgd!

Wanneer men het begrip communicatief taalonderwijs echter in een engere betekenis gebruikt, zou men er wellicht iets zinnigs over kunnen zeggen. De commissie lijkt het wel te proberen, gezien het feit dat ze op p. 12 deze functie naast andere functies plaatst. Maar ook in deze, onvolledige, opsomming isoleert de commissie het communicatieve aspect. In de rest van het rapport komen andere aspecten niet echt meer aan bod. Hierdoor veronachtzaamt men het leren van de andere functies die taal maatschappelijk of voor het leven van individuen kan hebben. Om maar eens iets te noemen: taal te leren gebruiken als een middel tot kritiek — op de omgeving, zichzelf, een medeleerling, het schoolreglement, een auteur — behoort op die manier per definitie niet meer tot het kern-curriculum van het vak Nederlands. Natuurlijk zegt de commissie dat al deze zaken aan bod zouden moeten komen (p. 13), maar het punt is dat er in de eindtermen niets meer van terug te vinden is. Zo'n belijdenis is dan ook slechts lippendienst aan vage principes, voor het concrete taalonderwijs van geen enkele waarde. De genoemde eindtermen zijn in deze zin dan ook van een ongehoorde eenzijdigheid. Op die manier, en met als enig argument dat het communicatieve aspect in de didactische vakliteratuur sterk is benadrukt, wordt een grenzeloos eenzijdig mensbeeld nagestreefd.

Men kan het, als men wil, ook anders formuleren, en de commissie doet dat ook: toegelicht wordt (p. 12) dat het meer gaat om het actief leren gebruiken van taal, en niet zozeer om het verwerven van kennis over de systematiek van de taal. Daar zullen velen zich in kunnen vinden, maar deze belijdenis staat (alweer) in schril contrast tot eindtermen 19 en 24. Daarin wordt gesteld dat leerlingen moeten kunnen herkennen: gezegde, persoonsvorm, onderwerp, voltooid deelwoord, voornaamwoorden, voornaamwoordelijke bijwoorden, 'logische' verbindingswoorden, directe en indirecte rede, figuurlijk taalgebruik... Als dát communicatief taalonderwijs is, dan was het onderwijs Nederlands dat vijftig jaar geleden ook al. Het gaat er mij niet om, te betwisten of kennis van deze zaken zinvol is of niet, maar om het aangeven van de dubbelzinnigheid waar het advies blijk van geeft. De lezer ervan wordt voortdurend om de oren geslagen met de slogan dat het om 'communicatief' taalonderwijs moet

gaan. Maar ik wil toch graag weten wat er zo 'communicatief' is aan de kennis van voor-naamwoordelijke bijwoorden (gut, wat *zijn* dat ook al weer voor woorden — ik moet er m'n oude schoolgrammatica bij halen om het te achterhalen).

Subjectiviteit

Ook de eentonige nadruk die voortdurend wordt gelegd op de subjectiviteit van de leerling is in tegenspraak met het beleden communicatieve aspect. Als taal(onderwijs) inderdaad communicatief is, dan moet het juist de grenzen tussen individuen overschrijden, en moet de leerling vormen van taalverkeer leren die hem/haar in staat stellen met allerlei (volwassen) medemensen en instanties op een volwassen manier te communiceren. Af en toe komt dat in de eindtermen aan bod, maar voortdurend wordt daar in de tekst ook op afgedongen, door beperkingen in te bouwen die refereren aan de eigen persoon van de leerling, of aan de leeftijdsgroep. Enkele voorbeelden:

- bij 'spreken/luisteren' volstaat het (p. 21) dat de leerlingen de '*voor hen* juiste strategieën' hanteren en '*een voor hen* aanvaardbaar resultaat' (p. 22) bereiken;
- luistervaardigheid wordt slechts geformuleerd met betrekking tot '*een voor hen* bestemde uitleg of een *voor hen* bestemd radio- of televisieprogramma' (p. 22);
- het schrijven is uitsluitend van belang '*ten behoeve van hun directe omgeving*' (p. 23);
- de eindtermen leesvaardigheid hebben uitsluitend betrekking op teksten die aansluiten bij de ervaringswereld van de leerlingen (p. 24), die bovendien ook bij hun ontwikkelingsniveau aansluiten en bovendien taalgebruik bevatten dat *voor hen geschikt* is. (In de toelichting ((p. 31)) wordt dan echter weer een behoorlijk warrige uitleg gegeven over het feit dat dit niet hoeft te betekenen dat het in die teksten om uitsluitend voor de leerlingen bekende zaken hoeft te gaan...)
- de leerlingen moeten '*voor hen* geschikte informatiebronnen' kunnen gebruiken (p. 26).

Maar het was nu juist de bedoeling om via de geformuleerde eindtermen een bestand aan kennis en vaardigheden vast te leggen waarvan de beheersing noodzakelijk, c.q. wenselijk, is voor een goed functioneren van de maat-

schappij. Het onmiddellijk belang en de directe interesse van de leerlingen, hoe legitiem en waardevol ook, kunnen niet het draagvlak van eindtermen van een schoolvak zijn. Door bovengenoemde formuleringen ontwijkt de commissie haar verantwoordelijkheid inzake het aangeven van maatschappelijk relevante eindtermen voor het onderwijs. Zoals het er nu staat, heeft het er veel van weg alsof de commissie de beschrijving van de eindtermen aan de subcultuur van jongeren wil ontleenen. Ten slotte is het helemaal niet duidelijk hoe de beoordeling van dergelijke eindtermen kan plaatshebben. Hoe valt bijvoorbeeld door een externe beoordelaar in te zien wanneer een opdracht tot een in de ogen van de leerling zelf aanvaardbaar resultaat leidt (p. 22)?

Taalgebruik

Mijn laatste punt van kritiek betreft het Nederlands waarin het rapport is geschreven. Dat is van een zo lamentabele kwaliteit, dat men het slechts met een gevoel van gêne kan lezen. Het gaat er dan niet eens om dat de tekst elk vleugje stijl mist (ik laat dit punt verder aan Komrij of Fens over). Veel triester is dat deze tekst het bestaat om een niet gering aantal slordigheden en fouten te presenteren, naast kromme argumentaties, krakkemikkige redeneringen, en een vaagheid die je verplicht sommige zaken drie keer te lezen voor je begrijpt wat de auteurs mogelijkerwijze bedoeld kunnen hebben.

Zo formuleert de commissie: '*Voordat deze groep leerlingen zinvol kunnen gaan deelnemen...*' (p. 38)!

Het gebruik van komma's kan verhelderend werken in een tekst — daarvoor zijn komma's nu eenmaal uitgevonden. Een goede regel daarbij is, een komma te plaatsen tussen de elkaar opvolgende persoonsvormen van bijzinnen.³ Deze regel wordt in het rapport systematisch in de wind geslagen. Enkele voorbeelden, om te laten zien dat ik niet uit mijn nek klets:

- 'De problemen die dit voor veel leerlingen oplevert_kunnen niet alleen bij het vak Nederlands opgelost worden.' (P. 13.)
- 'Zoals uit de adviezen blijkt_zal op een aantal terreinen...' (P. 11.)
- 'Maar ook de manier waarop de taal gebruikt wordt_verschilt per situatie...' (P. 27.)

- ‘De wijze waarop bij de schooldecaan om bepaalde informatie gevraagd wordt gaat anders...’ (P. 27.)
- ‘Pas nadat de schrijver dat commentaar verwerkt heeft is sprake van een beoordeelbaar eindproduct.’ (P. 30.) (Merk op dat de voorkeurspelling ‘produkt’ niet wordt gevolgd.)

Evenmin stoort de commissie zich aan de goede (want communicatief functionele) regel dat een bijstelling altijd tussen komma’s staat: ‘In de lespraktijk van het taalonderwijs zijn beide activiteiten taalgebruik en taalbeschouwing van groot belang...’ (P. 16.)

Voor alle duidelijkheid nog dit: ik ben dit rapport uiteraard niet speciaal op dergelijke fouten gaan controleren: daarvoor is de inhoud ervan te belangrijk. Maar een rapport van een eindtermencommissie Nederlands waarin dit soort fouten al tijdens de lectuur gaat opvallen, daarvan kan niet gezegd worden, dat het blijk geeft van veel deskundigheid op het eigen vakgebied. Of wil de commissie de spelling maar aan de economen en ingenieurs overlaten, om zich helemaal op de ‘communicatie’ te concentreren? Eerlijk gezegd: hoeveel respect heeft een rapport voor het eigen vak, en voor de collega’s die het onderwijzen, als de ene keer ‘Nederlands’ wordt gespeld, en een andere keer ‘nederlands’, en dat binnen het bestek van twee regels tekst (p. 35, bovenaan)?

En wat te denken van zinnen als:

- ‘Bijvoorbeeld wanneer een tekst bestudeerd wordt en een klasgesprek wordt gehouden over een functie van een aantal signaalwoorden die verwijzen naar in de tekst geleide relaties.’ (P. 16.) (En wat zijn ‘signaalwoorden’???)
- ‘... voorbeeld: ... het weten dat taal één van de belangrijkste instrumenten is om onze kennis over de wereld te vergroten, en kennen van het effect van bepaald taalgebruik...’ (P. 13.)
- ‘een consultatiegesprek (bv een huisarts, of een mentor)’ (P. 21.) (Is een ‘huisarts’ een voorbeeld van een consultatiegesprek?)

Op p. 30 wordt beweerd dat leerlingen niet noodzakelijk inzicht in de spellingregels hoeven te hebben, maar wel dat ze een aantal conventies (het verschil hiertussen wordt nergens uitgelegd) moeten kennen. Als voorbeeld wordt genoemd: het gebruik van hoofdletters aan het begin van een zin. En dan volgt er,

letterlijk: ‘Andere komen minder vaak voor, zoals de meervoudsvorming bij zelfstandige naamwoorden.’ Wat komt minder vaak voor? Conventies? Hoofdletters? Nu staat er dat meervoudsvorming bij zelfstandige naamwoorden niet zo vaak voorkomt. Sjonge. Lachwekkend is ook dat aan het eind van het rapport één kantje met ‘woordverklaring’ is toegevoegd. Mocht u niet weten wat ‘dialog’, ‘samenvatting’ of ‘hoofdgedachte’ betekent, geen nood — de eindtermencommissie heeft dat probleem alvast voor u opgelost.

Ten slotte

Bij wijze van samenvatting: als de commissie duidelijkheid in de formulering van de eindtermen had betracht, dan hadden we tenminste met het rapport van mening kunnen verschillen, en dan hadden we elkaars standpunten met redelijke argumenten kunnen betwisten. Nu echter moet iedereen zich door een dikke brij van halfslachtige uitspraken worstelen, waar nauwelijks een standpunt aan ontleend kan worden, laat staan dat we er een discussie van niveau over zouden kunnen voeren. Ik kan me voorstellen dat allerlei strategische overwegingen tot compromissen hebben geleid, en dat de commissie enige voorzichtigheid heeft nagestreefd. Het is ten slotte ook niet niks om voor de halve samenleving eindtermen vast te leggen. Maar dit alles hoefde toch nog niet te leiden tot een zo hybride opsomming die zo nietszeggend is? De onduidelijkheid en het lage gehalte aan realisme, de contradicties en de gebrekkige deskundigheid, als ook het futloze maar helaas niet foutloze Nederlands nopen mij tot de conclusie dat dit rapport is als behang zonder muur. Mocht mij om advies gevraagd worden, dan kan ik kort zijn: dit werk moet over, van A tot Z, fundamenteel en grondig.

Tot slot voorspel ik het volgende. Een (school)vak dat zich over vele jaren heen in grote onduidelijkheid blijft hullen ten aanzien van de eigen leerinhouden en doelstellingen — nu ook eindtermen —, zal na verloop van tijd niet slechts (onderwijskundige en maatschappelijke) status en prestige verliezen, maar ook tijd op het rooster. Voor een deel is dat al gebeurd: het aantal wekelijkse lestijden Nederlands is in de voorbije decennia geleidelijk aan ingekrompen. De basisvorming, en het opstel-

len van duidelijke eindtermen daarin, was een kans om duidelijk te maken wat het belang was van het vak. Nu dat niet is gebeurd, en waarschijnlijk ook niet meer zal gebeuren, mag rustig worden gesteld dat het vak Nederlands nog verder afglijdt naar de quasi-opheffing ervan. Dat moet dan maar, we waren er zelf bij en we hebben het kennelijk zo gewild. Wat mijzelf betreft, als het vak Nederlands er uit moet gaan zien zoals de eindtermencommissie het wil, dan mag het voor mijn part worden afgeschaft. Het verschil zullen we dan niet eens meer merken.

Noten

- 1 Zie Meijers & Wesselingh (1983) voor een goed overzichtsartikel.
- 2 Zie hiervoor de proefschriften van Kroon (1985) en Geel (1989)
- 3 Zie voor het gebruik van de komma bijvoorbeeld Renkema (1982), p.112 e.v.

Literatuur

Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs. Deel 8, Nederlands Zootmeer, Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, 1989

Geel, R. *Niemand is meester geboren. Geschiedenis van het Nederlandse schrijfvaardigheidsonderwijs in de 19de en 20ste eeuw* Muiderberg, Coutinho, 1989

Glopper, K. *de Schrijven beschreven. Inhoud, opbrengsten en achtergronden van het schrijfonderwijs in de eerste vier leerjaren van het voortgezet onderwijs 's-Gravenhage, SVO, 1988*

Kroon, S. *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985

Meijers, F. & A.A. Wesselingh 'Over de reproductiefunctie van het onderwijs. De maatschappelijke ongelijkheidsbenadering opnieuw bekeken' in: *Comenius* 1983/1, p. 93-114

Peer, W van 'Het anker leert nooit zwemmen — ook al ligt het steeds in het water. Beschouwingen bij de spellingdidactiek' in: *Moer* 1982/5, p. 2-16

Peer, W. van 'Spelling in stelling. Een didactische visie' in: *Levende Talen* nr 417, p. 23-28

Renkema, J. *Schrijfwijzer. Handboek voor duidelijk taalgebruik 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1982*