

## Redactioneel

Op 18 mei 1990 organiseerde de *Vereniging voor de didactiek van het Nederlands* (VDN) een studiedag naar aanleiding van het (eerste) *Voortgangsverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde V.W.O en H.A.V.O.* (CVEN 1989). Hoewel *Spiegel* niet bedoeld is als een soort nieuwsbrief voor de VDN, meent de Redactie, evenals in voorgaande jaren, er goed aan te doen, de inleiders van die studiedag in *Spiegel* ruimte te bieden, de tekst van hun lezing te publiceren. Het (geringe) bezwaar dat, min of meer impliciet, de organisatoren van de VDN-studiedag daarmee een deel van de redactionele verantwoordelijkheid hebben 'overgenomen', neemt de Redactie voor lief, te meer daar de inhoud van de gehouden lezingen, ook naar het oordeel van de Redactie, van belang is voor de Spiegellezer(es).

De tekst van de lezing van *Wam de Moor* opent deze aflevering. Door verslag te doen over de ontwikkeling van eindtermen voor het literatuuronderwijs Nederlands, probeert hij de vraag te beantwoorden, hoe men de 'Eiger van de Hohe Literatur' beklimt. Achtereenvolgens geeft De Moor antwoord op de vier volgende vragen.

1. Welke knelpunten voor het onderdeel letterkunde heeft de CVEN blijkens haar eerste voortgangsverslag geformuleerd en besproken?
2. Wat vond de door De Moor gevormde commissie Literatuurdidactiek die aan de CVEN een preadvies *Inzake het literatuuronderwijs* uitbracht, van de preadviezen die twee andere commissies - te weten Oudere Letterkunde en Moderne Letterkunde - aan de CVEN hebben doen toekomen?
3. Waardoor heeft de preadviescommissie Literatuurdidactiek zich laten inspireren?
4. Waarop komt haar preadvies in hoofdlijnen neer?

Volgens De Moor kunnen een aantal knelpunten - bijvoorbeeld de gevolgen van restauratieve tendensen - niet opgelost worden. Voor andere - zoals de kloof tussen retoriek en praktijk en de toetsing - ziet hij wel oplossingen. Daarbij speelt 'het centrale begrip 'literaire competentie'' een belangrijke rol.

In acht punten beschrijft De Moor in zijn voorlaatste paragraaf in het kort de voornaamste wijzigingen in het bestaande examenprogramma die de preadviescommissie wil aanbrengen. Daaronder figureren de voorstellen een tweeledig schoolonderzoek in te voeren en een standaardlijst. Ondanks de uitvoerige argumentatie 'onder' de voorstellen, vreest De Moor dat niet iedereen die zal toejuichen. Hij verwacht vooral tegenstand van wie 'de grootste vrijheid claimt' en van wie 'meent dat literatuur toch maar voor enkele 'fyne luyden' is'. En, kennelijk nog grotendeels achter de horizon, ziet De Moor in zijn slotzin een 'Arnhemse' gevaar dreigen: 'Toetstechnisch zal geschoten worden op de termen die voor het SO II zijn geformuleerd, niet, zo verwacht ik, op dat wat als eis is gesteld voor het SO I.'

Hoe fel dat vuurgevecht zal worden, kan de lezer enigszins afleiden uit de lezing van *Henk Kreeft*, medewerker van het Arnhemse Instituut voor Toetsontwikkeling (CITO). Kreeft beschouwt *Een nieuw examenprogramma Nederlands* als een opgave voor Neerlandici. 'Gezien vanuit het perspectief van degenen die, op basis van een (eindexamen)programma, concrete examens moeten samenstellen' behandelt Kreeft achtereenvolgens functies van examens, het overheidsbeleid en eisen die aan een examenprogramma gesteld moeten worden. Als kern van een eindexamenprogramma ziet hij een lijst van 'concrete doelen (...) die duidelijk (maakt) wat de leerstof is en wat ermee gedaan moet worden.' Werkbaar wordt zo'n lijst pas als die aangevuld wordt met toetsspecificaties en normstellingen. Zo'n geheel kan volgens Kreeft alleen tot stand komen als er 'vérgaande keuzes gemaakt worden', die leiden tot 'inperking, structurering en concretisering van de onderwijsdoelen en de beoordelingscriteria.' Twee factoren kunnen zorgen voor roet in dat eten: de grote diversiteit aan meningen onder docenten Nederlands en de in Nederland warm gekoesterde, grondwettelijk gegarandeerde vrijheid van richting en inrichting van het onderwijs. Mocht het desondanks lukken een 'smakelijke maaltijd' te bereiden, dan zijn we er nog niet: servies en bestek - de toetsen - vragen nog veel aandacht.

Kreeft behandelt drie kwaliteitseisen - communiceerbaarheid, validiteit en objectiviteit - die aan examens gesteld mogen worden; objectiviteit, in termen van meer gestructureerde opdrachten en concretere beoordelingsvoorschriften, staat daarbij voor Kreeft centraal. Aangezien naar zijn oordeel 'de huidige wijze van toetsing van het vak Nederlands in vergelijking met andere vakken van het HAVO en VWO in dit opzicht waarschijnlijk de meest discutabele (is)', lijkt Kreefts 'advies' aan de CVEN: 'Zowel aan de kant van de opdracht als aan de kant van de beoordeling is structurering en inperking noodzakelijk.' Waar dat toe leidt, kan de lezer opmaken uit de kritische kanttekeningen die Kreeft plaatst bij de toetsing van de verschillende vakonderdelen die een plaats in het examen zouden kunnen krijgen. Als De Moor 'niet schroomt om een toetsing te ontwerpen waarin leesvaardigheid en schrijf- of spreekvaardigheid interfereren', vindt hij kennelijk inderdaad Kreeft op zijn weg.

*Hugo de Jonghe* legde op de VDN-studiedag *Taalbeheersing en taalbeschouwing in het CVEN-voortgangsverslag onder een didactische loep uit Vlaanderen*. Dat leidde o.a. tot een aantal verrassende uitspraken, die uitvoerige discussie waard zijn. In De Jonghes visie staat bijvoorbeeld het supplementair afnemen van een afzonderlijk examen taalvaardigheid aan leerlingen die voor hun overige vakken voldoening schenken, min of meer gelijk met het afnemen van een examen zwemvaardigheid aan iemand die zonet een kanaaltocht achter de rug heeft. Of met het afnemen van een proeve vingervaarigheid aan iemand die je om het even welk preludium uit Bachs Wohltemperierte Klavier voor kan spelen. De Jonghe slaagt erin een aantal Nederlandse 'bekommernissen', zoals de zorg om de status van het vak als het niet in het examen zit, de discussie over de passe-partout '(onderwijs)kwaliteit' en die over eindtermen, luchtigjes te relativiseren.

Inzicht geeft ook De Jonghes vergelijking tussen het Nederlandse systeem, met zijn (centrale) eindexamens, en het Vlaamse systeem, met zijn centrale leerplannen. 'Beide systemen hebben als nadeel dat zij het gevaar van 'ver-



vreemding' inhouden, dat zij aan de onderwijspraxis regels opleggen die het onderwijs van zijn meest legitieme doelstellingen doen vervreemden.' Voor De Jonghe is het zonneklaar dat een eindexamensysteem de facto leidt tot een 'tot het toetsbare gereduceerd leerplan', waarbij de 'weg- of doorgeschoven rest' in veel gevallen tot het meest waardevolle behoort. Overigens vraagt De Jonghe zich in zijn conclusies af 'of Nederland met zijn CSE en Vlaanderen met zijn centrale leerplannen wel zo ver van elkaar staan.' Voor De Jonghe lijkt dit een retorische vraag.

'De stem uit het zuiden' - zoals De Jonghe zichzelf betitelt - opent, verrassenderwijs, opeens een voor *Spiegel* tamelijk nieuw perspectief op ontwikkelingen in het (moedertaal)onderwijs. Het blijkt immers niet zo moeilijk maatschappelijke trends - bijvoorbeeld: kwaliteitsbewaking van het verstrekte (moedertaal)onderwijs - en maatschappelijke drukmiddelen - bijvoorbeeld: de dwang tot steeds gedetailleerder, gespecificeerde verantwoording van het (moedertaal)onderwijs - zowel in Vlaanderen als in Nederland te herkennen en de uitwerking daarvan in de twee verschillende (onderwijs)systemen na te gaan. Daarmee komt de vergelijkende onderwijssociologie, die het tot een van haar belangrijkste taken rekent dat type vergelijkingen te maken<sup>1</sup>, in het vizier van de (moedertaal)didactiek. Kan die discipline ons wellicht 'uitleggen', waarom we ons als (moedertaal)docenten steeds gedetailleerder moeten verantwoorden, in leerplandocumenten en eindexamenprogramma's? En waarom we dat steeds meer en vaker moeten doen in onderwijskundig jargon ontleend aan de taal van de wetenschappelijke, technische rationaliteit die nauwelijks past in de gangbare discours over moedertaalonderwijs?

Wie het boeiende artikel van Patricia Broadfoot in *Comparative Education* 21 (1985), nr. 3 leest, krijgt de indruk dat zij in ieder geval een aantal van die vragen weet te beantwoorden. Ze vergelijkt daarin het Engelse en Franse onderwijssysteem, vooral wat betreft de manieren waarop in beide landen verantwoordingen over het onderwijs werden en worden afgelegd en analyseert hoe die manieren van verantwoording al dan niet bijdragen aan en ingepast worden in de (ideologische) legitimering van de bestaande systemen door de overheid. Ze maakt daarbij onderscheid tussen drie soorten verantwoordelijkheden:

- professionele verantwoordelijkheid naar collega's waarop legitimering door deskundigheid opgebouwd kan worden;
- morele verantwoordelijkheid naar de cliënten waarop een legitimering door participatie kan ontstaan;
- bureaucratische verantwoordelijkheid naar de bestuurlijke hiërarchie die de basis biedt aan legitimering door wet- en regelgeving.

Het is het belang van de staat - onafhankelijk van welke onderliggende belangen die behartigt - om het bestaande (onderwijs)systeem in stand te houden; dat gebeurt vooral door het op allerlei manieren te legitimeren, althans in moderne, westerse maatschappijen waar het niet zo makkelijk is openlijke dwang uit te oefenen. En om die legitimering tot stand te brengen moet er een gezamenlijke verantwoordingstaal gecreëerd worden, waarin de publieke,

bureaucratische en professionele doelen van het onderwijssysteem als consensueel geformuleerd kunnen worden.

Voor beide landen geldt, in de analyse van Broadfoot, dat er op dit moment behoefte bestaat aan een buitengewoon krachtige verantwoordingstaal, vooral in het bureaucratische domein. Zij schrijft die behoefte toe aan de snelle, maatschappelijke erosie van traditionele normen en waarden in de laatste decennia, aan de ontwikkeling van multiculturele maatschappijen die vanuit het belang van de handhaving van de status quo vragen om krachtige integratiestrategieën, uit te voeren door het onderwijs en aan de economische omstandigheden die bijvoorbeeld een omvangrijke jeugdwerkloosheid hebben veroorzaakt. Een van de belangrijkste functies die de (bureaucratische) verantwoordingstaal in het kader van de legitimering moet vervullen is het toedekken van de dilemma's die het moderne onderwijs stelt: enerzijds streeft het naar gelijkheid, democratie, tolerantie, rationaliteit en onvervreembare rechten, anderzijds 'produceert' het ongelijkheid, autoritaire verhoudingen, fragmentatie, vooroordeel en onderdrukking.

Hoewel Frankrijk en Engeland het klassieke voorbeeld vormen van twee totaal verschillende onderwijssystemen - een centralistisch tegenover een decentraal - kan Broadfoot in een scherpzinnige analyse aantonen dat, bij alle verschillen die ze ook noemt, de behoefte aan zo'n verantwoordingstaal in beide systemen parallel loopt. Bovendien laat ze aan de hand van een aantal voorbeelden zien, dat in beide gevallen 'de nieuwe taal van de wetenschappelijke (technische) rationaliteit' de behoefte aan een krachtige verantwoordingstaal kan vervullen. Bijzonder verhelderend zijn haar opmerkingen over de impact van de technische rationaliteit op het terrein van toetsingen en examens:

'... there has been a tendency in recent years to deplore the various injustices inherent in (for example) personalized, subjective evaluation relations and to seek a more 'objective', scientific and thus fairer approach to assessment. That has led to the increasingly sophisticated identification of behavioural norms upon which to base both teaching - as in the 'behavioural objectives' movement - and assessment - as in the current criterion-referenced approach to testing. Linked as this movement is, both practically and ideologically, with the growth of corporate management strategies at every level of the educational bureaucracy, it is a short step from the replacement of the traditional subjective personal assessment by the more 'objective', technically sophisticated monitoring as a *pedagogic* strategy, and to its use as an *administrative* strategy - a means of individual and, indeed, system control. As the assessment is increasingly oriented to explicit norms of performance, to centrally, or perhaps regionally, generated criteria rather than, as hitherto, to the largely implicit criteria of the individual assessor, the social power which the imposition of those norms represents becomes increasingly invisible, hidden in the disguise of a bland and neutral technology in just the same way that 'corporate planning' disguises value judgements as scientific, rational, objective solutions to problems.'

(Broadfoot 1985, 281)



Vanuit een Nederlands perspectief is de problematiek die Broadfoot schetst makkelijk herkenbaar; de discussie erover blijft echter grotendeels achterwege - zoals in de voortgangsverslagen van de CVEN en de lezingen op de VDN-studiedag - of ze wordt tamelijk impliciet gevoerd, zoals zal blijken uit een aantal van de bijdragen die in de rest van deze *Spiegel*-aflevering gepubliceerd worden.

Dat is onmiskenbaar het geval in de bijdrage van *Ton van der Geest*. Hij las de bespreking die de 'leesvader' van Nederland, Mommers, in *Spiegel* 7 (1989), nr. 1 wijdde aan het onderzoeksrapport van Neuvel, Otter en Bos (1988), waarin ze de resultaten publiceerden van hun onderzoek naar *functioneel aanvankelijk leesonderwijs* (FAL). Die aanpak van het leesonderwijs kom je vaak tegen op de zogenaamde traditionele vernieuwingsscholen: Montessori- en Jenaplanscholen en Vrije Scholen. FAL blijkt uitstekend te passen bij de pedagogische concepten die dat soort scholen hanteren. Na lezing van Mommers' bespreking vroeg Van der Geest zich verbaasd af, hoe het kan, dat Mommers, op grond van de gepresenteerde resultaten tot een heel andere conclusie en beoordeling komt dan de onderzoekers zelf. Die laatsten trekken voorzichtig positieve conclusies als het gaat om de effecten van FAL, al geven ze ook adviezen hoe het nog beter kan worden. Mommers echter concludeert, volgens Van der Geest, dat er geen positieve effecten, maar eerder negatieve optreden en oordeelt dat men maar beter kan stoppen met FAL. 'De eigenlijke conclusie die Mommers trekt is: Laten we het maar bij het oude, goed gevestigde, meer traditionele leesonderwijs houden. *Veilig leren lezen dus.*' (De methode voor aanvankelijk lezen, waarvan Mommers de hoofdauteur is.)

Van der Geest onderwerpt Mommers' bespreking aan een nauwgezette analyse en laat op een aantal punten zien dat de gepresenteerde toetsresultaten andere interpretaties toelaten, c.q. 'moeten' krijgen dan die Mommers geeft. Ook Mommers' kritiek op de gevolgde onderzoeksmethode probeert Van der Geest te pareren; daarnaast trekt hij andere conclusies uit het door Mommers' aangehaalde, (buitenlandse) onderzoek naar FAL. Samenvattend stelt Van der Geest dat Mommers' bespreking 'in feite een onverantwoorde herschikking en herinterpretatie van de feiten is, en wel op een zodanige manier, dat de kritiek zich niet tegen Neuvel et al. (1988) keert, maar tegen hun onderzoeksobject: het werk van andersdenkenden met betrekking tot leesdidactiek.'

Waar De Jonghe in zijn VDN-lezing in dit nummer van *Spiegel* op het gevaar wijst dat *examens* 'het onderwijs van zijn meest legitieme doelstellingen doe(t) vervreemden', ziet Van der Geest eenzelfde effect uitgaan van *leestoetsen*, die zich beperken tot het enge gebied van het technisch en begrijpend lezen. Zulke waarschuwingen krijgen te meer betekenis tegen de achtergrond van Broadfoots boven aangehaalde analyse die duidelijk maakt dat recent optredende veranderingen in de patronen van onderwijskundige verantwoording gepaard lijken te gaan met het doorvoeren van steeds meer toetsingen in termen van leeropbrengsten. Daarop richt zich, zoals *Kees de Glopper* in zijn bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel* opmerkt, in de eerste plaats ook het onderzoek naar de effectiviteit van scholen, dat de laatste jaren sterk in de belangstelling staat. De kenmerkende vraag in zulk soort onderzoek is in welke mate verschillen in prestaties tussen leerlingen toegeschreven kunnen worden aan verschillen tussen

scholen. Die vraag heeft De Gloppe tot de zijne gemaakt, bij een heranalyse van gegevens uit zijn eerdere onderzoek naar de inhoud en opbrengsten van het schrijfvaardigheidsonderwijs in het voortgezet onderwijs.

Uit die heranalyse blijkt allereerst dat de verschillen tussen klassegemiddelden in De Gloppe's totale steekproef zeer aanzienlijk zijn. Daarin weerspiegelt zich volgens De Gloppe het sterk selectieve karakter van het Nederlandse voortgezet onderwijs. Maar ook binnen éénzelfde schooltype treden nog aanmerkelijke verschillen op. Volgens de uitgevoerde analyses - die De Gloppe voor de eenvoudige *Spiegel*lezer(es) met vaart en verve tracht uit te leggen - moeten die hoofdzakelijk worden toegeschreven aan achtergrondkenmerken van leerlingen; niet dus aan kenmerken van de scholen waar ze onderwijs volgen. Alleen in het LTO en het LHNO kan een deel van de verschillen toegeschreven worden aan de manier van lesgeven: daar zitten onze zwakke schrijvers en die lijken het meest gebaat bij goede instructie.

De Gloppe concludeert dat zijn resultaten geen aanleiding geven tot hoge verwachtingen omtrent de grootte van schooleffecten in het Nederlandse schrijfvaardigheidsonderwijs. Die effecten zouden wel kunnen gaan optreden, meent De Gloppe, als in het schrijfvaardigheidsonderwijs in Nederland meer van allerlei effectieve vormen van schrijfdidactiek gebruik zou worden gemaakt.

*Resy Delnoy* en *Piet Hein van de Ven* ondervroegen twee Zweedse, een Noorse en een Deense collega 'over gemeenschappelijk moedertaalonderwijs in hun respectievelijke landen, over de opleiding van leraren moedertaalonderwijs en over (empirisch) onderzoek van moedertaalonderwijs.' In deze aflevering van *Spiegel* rapporteren ze een deel van hun bevindingen, waarbij ze het accent leggen op het literatuuronderwijs aan leerlingen van 12 tot 15 jaar. Uit hun bijdrage blijkt dat ze - evenmin als Hugo de Jonghe - de vergelijkende onderwijssociologie per se nodig hebben om tot boeiende observaties over nationale onderwijssystemen te komen. De rapporteurs zijn kennelijk ook geïnteresseerd in de sturende rol van leerplannen en examens en de reacties daarop van docenten, ook in termen van (veranderende) verantwoordingspatronen die zo ontstaan.

De beschreven Scandinavische ervaringen lijken erop te wijzen dat (vernieuwde) leerplannen en examens een duidelijke bijdrage kunnen leveren aan de ontwikkeling van een andere retoriek over moedertaalonderwijs - en andersom -, maar veranderingen in de praktijk vereisen andere instrumenten: opleiding, nascholing en onderzoek in samenwerking met docenten-als-onderzoekers. Delnoy en Van de Ven wijzen op het grote belang van de traditie, zeker als het gaat om literatuuronderwijs. De retoriek kan de wenselijkheid aantonen en (in leerplannen en examens) 'voorschrijven' van 'vakkenintegratie en van een holistische benadering van moedertaalonderwijs, waarin literaire teksten naast niet-literaire beschouwd worden als bron voor het opdoen van kennis en inzicht over individu en maatschappij (in heden en verleden)'. Ze kan de daarbij behorende keuze voor 'vormen van ervaringsgericht leren' verantwoorden en ervoor pleiten 'literatuur niet als 'elitair' te presenteren'. Dat voorkomt niet dat de 'traditie van het oude gymnasium (literatuurhistorie, canon, tekstanalyse) bij de invoering van comprehensief onderwijs in de hoogste klassen van het nieuwe type onderwijs is 'doorgedrongen'.



In de rubriek *Kritiek, commentaar, beschouwing* keert Albert Kamer terug naar het openingsthema van dit nummer: het werk van de CVEN. Hij gaat in op het inmiddels verschenen *Voortgangsverslag nr. 3* van de CVEN (1990). Dat bevat de voorlopige 'Voorstellen eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde voor V.W.O. en H.A.V.O.'. Kamers eerste indruk van die voorstellen is - in een zuinige formulering, zoals hijzelf opmerkt - 'niet onverdeeld ongunstig'. Hij tracht zijn indruk te onderbouwen door de CVEN-voorstellen te vergelijken met het *Advies over het eindexamen Nederlands in het v.w.o., het h.a.v.o. en het m.a.v.o.* dat de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs in 1977 - tevergeefs! - heeft uitgebracht (CMM 1977). Die vergelijking brengt volgens Kamer een 'eerherstel' van de neerlandistiek (aan het licht die) past in de herleving van de publieke belangstelling voor de inhoud van het onderwijs, waarvan het WRR-advies over de basisvorming het eerste duidelijke teken in Nederland was. De herrijzing van deze phoenix hebben we ook gedramatiseerd gezien' merkt Kamer op 'in de adviesvragen van de CVEN aan groepjes vertegenwoordigers van academische neerlandistische disciplines. Voor didactici was het pijnlijk te zien, hoe ver de meeste van de uitgebrachte adviezen van de schoolwerkelijkheid afstonden'.

'Hét winstpunt' van de CVEN-voorstellen in vergelijking met die van de CMM' acht Kamer 'de specificaties van de vaardigheden en kennis die het voorstel bevatten'. Die vindt hij 'in ieder geval het sterkste deel ervan'. Naar zijn oordeel kan dat leiden tot afnemende vrijblijvendheid, waardoor het mogelijk wordt 'dat leerlingen hun leraar (kunnen) vragen wat ze nu eigenlijk leren (moeten) bij Nederlands en (dat) leraren Nederlands tegenover sceptische collega's met meer overtuiging Ten Brinke (1983) (kunnen) nazeggen: 'Bij Nederlands leer je iets!'

Kamer schrijft: 'Met opzet forceer ik me lichtelijk tot gejubel om mijn eigen positieverandering in deze te markeren. Lang heb ik gemeend dat onderwijsgeven voldoende verantwoord vele miljarden guldens hielpen uitgeven, als ze voor zichzelf goed konden verantwoorden wat ze deden (Kamer 1974). Nu schrijf ik dan maar eens op dat zoveel liberaliteit mij intussen naïef voorkomt. Met deze bekennning tot de waarde van het rekenschap geven bevind ik me trouwens in de veilige luwte van het in Nederland gangbare denken over dit thema'. Kamers constatering roept de boeiende vraag op, wat dat 'denken' precies inhoudt, vooral in termen van ontologische en epistemologische perspectieven. Zoals uit de analyse van Broadfoot blijkt, is het gevaar niet denkbeeldig, dat de dominante technische rationaliteit slechts één 'denkvariant' toelaat, gebaseerd op, wat zij noemt, 'benign scientism' (ib., 284). Of die variant zich verdraagt met een vormgeving van het onderwijs die ruimte biedt aan alle legitieme definities van moedertaalonderwijs die in Nederland gangbaar zijn, lijkt discutabel, getuige Broadfoots volgende observatie.

'Not only does a benign scientism increasingly underpin the processes of individual selection so that the attestation of competence, curriculum organisation, and the processes of competition and control become redefined on the basis of new, positive, impersonal, and by the same token, uncontestable norms, but the educational bureaucracy itself is increasingly dominated by the impersonal procedures of scientific

management in place of the old, informal, personal and often irrational modes of organization.' (ib., 284)

Deze aflevering van *Spiegel* biedt de lezer(es) veel aanleiding tot reflectie op de inhoud en vormgeving van een nieuw eindexamenprogramma Nederlands VO II. Wellicht verleidt zij ook tot nadenken over daaronderliggende onderwijskundige en maatschappelijke tendensen die van invloed zijn op het totale moedertaalonderwijs.

Warnsveld, november 1990

## Noten

1. 'One of the principal tasks of the comparative sociology of education is to maintain a perspective which can encompass both the common trends and pressures of capitalist societies and the specific working out of these pressures in the educational policy and practice of any particular nation or state.' (Broadfoot 1985, 273)

## Bibliografie

- Brinke, J.S. ten, *Bij Nederlands leer je iets!*. Groningen 1983.
- Broadfoot, P., Changing Patterns of Educational Accountability in England and France. In: *Comparative Education* 21 (1985), nr. 3, 273-286.
- Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs, *Advies over het eindexamen Nederlands in het v.w.o., het h.a.v.o. en het m.a.v.o.* 's Hertogenbosch: CMM 1977.
- Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse Taal en Letterkunde V.W.O en H.A.V.O., *Voortgangsverslag*. (z.p., z.j.) Arnhem: CITO 1989.
- Kamer, A., Weten wat we doen. In: J. Sturm (red.), *Letteren leren lezen. Een bundel artikelen over literatuur- en lektuurlessen in het voortgezet onderwijs*. Purmerend: Muusses 1974 (DCN-cahier).
- Mommers, M., Functioneel aanvankelijk leesonderwijs in de spiegel. In: *Spiegel* 7 (1989), nr. 1, 75-86.
- Neuvel, J., M. Otter, D. Bos, *Functioneel aanvankelijk leesonderwijs; een beschrijving en een evaluatie*. Amsterdam/Lisse 1988.