

Taalbeheersing en taalbeschouwing in het CVEN-voortgangsverslag onder een didactische loop uit Vlaanderen

1. Inleiding

Op de studiedag en jaarvergadering van de VDN stond de vernieuwing van het indexamen Nederlands aan de orde. Het strekt de VDN tot eer dat zij het bij de bespreking van het CVEN-voortgangsverslag en van de daarbij aansluitende VALO- en VIOT-adviezen gewenst vond ook een stem uit het Zuiden te horen.

Ik richt mijn aandacht in de eerste plaats op de knelpunten in het voortgangsverslag en laat daarbij de mondelinge taalvaardigheden (par. 2) het eerst aan bod komen. Dat de functionaliteit ervan licht door examenregelingen ondergraven wordt, moge bijvoorbeeld al blijken uit wat traditioneel het samenvatten (par. 3) overkomt.

Eigenlijk is er om die functionaliteit te vrijwaren maar één weg: die van een 'integratieve' aanpak, waarbij de evaluatie niet gescheiden wordt van de communicatieve situaties waarin leerlingen hun taalvaardigheid oefenen. Het belang van een vak hoeft niet noodzakelijk van het gewicht van een examen af te hangen, zelfs niet als dat examen het extra-gewicht krijgt van een hefboom om de onderwijskwaliteit te bevorderen (par. 4).

In de volgende punten ga ik op de knelpunten in verband met de schriftelijke taalvaardigheden (par. 5) en in verband met taalbeschouwing (par. 6) in. Alleen in het laatste geval wil ik voor onomwonden bevraging van cognitie in een CSE pleiten.

Ik besluit de uiteenzetting met enkele bedenkingen, eerst bij de omstandigheid dat het Nederlandse systeem met zijn CSE en het Vlaamse met zijn centrale leerplannen wellicht meer gemeenschappelijkheid vertonen dan men op het eerste gezicht zou denken (par. 7); daarna bij de mijns inziens academisch vaak wel wat erg overtrokken VIOT-adviezen (par. 8).

Een en ander leidt tenslotte tot enkele mijns inziens belangrijke conclusies (par. 9).

2. Mondelinge vaardigheden

Spreek- en luisterdidactiek vervullen als aspecten van de taalvaardigheidsdidactiek een dienstverlenende functie: spreken en luisteren zijn geen doelen op zichzelf, maar verwijzen naar vaardigheden waar mensen zich van bedienen om diverse verder liggende doelen te bereiken. Een luistervaardige leerling zal het gemakkelijker hebben om een uiteenzetting in verband met een van zijn school-

vakken met goed begrip te volgen. Spreekvaardigheid zal tot grotere efficiëntie bijvoorbeeld bij het beantwoorden van vragen, of bij het presenteren van een proef leiden. Alle taalvaardigheid is functioneel en hoort in het onderwijs ook als zodanig te worden beschouwd. Daar staat tegenover dat verzelfstandigd examineren van functionele vaardigheden vanzelf tot ondergraving van het functionele leidt. Net zo gaat het in het onderwijsproces zelf: hoe sterker men het spreken/luisteren accentueert, hoe meer het aan functionaliteit in zal boeten. In de onderwijsretoriek en -praxis heeft dat tot pleidooien voor integratie geleid: alleen in reële (of op zijn minst reëel aandoende) communicatiesituaties kunnen de vaardigheden luisteren en spreken, evenals lezen en schrijven uiteraard, in hun volle authenticiteit functioneren.

Zulke reële communicatiesituaties zijn er in het onderwijs van de vroege ochtend tot de late middag: in elk van de verschillende schoolvakken is nagenoeg elk van de vier taalvaardigheidsaspecten voortdurend in actie. Alleen worden spreken/luisteren, lezen en schrijven in de niet-moedertaalvakken in de regel niet bewust op de korrel genomen. Daar ontwikkelen ze zich door de dagelijkse activiteiten eigenlijk maar 'nebenbei'; bewuste aandacht krijgen ze binnen de Nederlandse les, of die horen ze daar althans te krijgen, jammer genoeg vaak wel weer helemaal los van wat buiten de vakgrenzen gaande is. In de Nederlandse les heeft taalvaardigheidsontwikkeling dan al of niet op geïntegreerde wijze plaats. Niet-geïntegreerd onttaardt ze tot communicatief 'losse' taalactiviteiten met een eerder toevallige inhoud (je moet het nu eenmaal ergens over hebben). Wel-geïntegreerd geeft ze in het beste geval aanleiding tot begeleidend of aansluitende, in een paar gevallen wellicht zelfs voorafgaande taalbeschouwing.

Welbeschouwd kan er maar weinig twijfel over bestaan dat een leerling die voor zijn overige vakken voldoening schenkt, dat is slaagt, ook echt taalvaardig is: hij was in staat om uiteenzettingen met goed begrip te volgen, mondelinge en schriftelijke vragen niet alleen te begrijpen, maar er bovendien op een begrijpelijke wijze ook nog mondeling of schriftelijk op te antwoorden. Hij was in staat om dictaten op te nemen en aan de hand daarvan later nog hele systemen van kennisgegevens te reconstrueren. Hij was in staat om niet altijd goed leesbaar geschreven teksten in zijn schoolboeken te lezen en ga zo maar door. Zo iemand supplementair nog een afzonderlijk examen taalvaardigheid af te nemen, staat min of meer gelijk met het afnemen van een examen zwemvaardigheid aan iemand die zojuist een kanaalovertocht 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.

3. Functioneel samenvatten

Laat ik dat nog even met het voorbeeld van de samenvatting duidelijk mogen maken. Ook bij dat vwo-examenonderdeel, waarover bijvoorbeeld Braet en Roeker de laatste jaren nog opmerkelijke artikelen in *Levende Talen* schreven, wil ik een groot vraagteken zetten. Naar mijn gevoel komt het eveneens op een verzelfstandiging neer van iets wat in bepaalde verbanden met een strikt

functionele vaardigheid te maken heeft: de vaardigheid van het samenvatten. Nederlandse deverbaties als 'samenvatting', 'vertaling' en andere hebben zowel een verbaal als een nominaal betekenisaspect, en dat maakt ze misleidend. We zeggen: de leerlingen maken of schrijven een samenvatting, en daarmee is het nominale betekenisaspect bedoeld. We zeggen niet: de leerlingen vatten samen, wat we eigenlijk zouden moeten doen. Met het nominale betekenisaspect roep je als het ware een tekstsoort samenvatting op, maar die leidt bij nadere beschouwing een bestaan dat erg tot schoolse onderwijs- en toetsingssituaties beperkt is. Buiten de school ziet men geen samenvattingen maken, maar ziet men wel samenvatten: bij het maken van verslagen, bij het recenseren van boeken, bij het opstellen van persoverzichten of van de slotalinena's van uiteenzettingen enzovoorts.

Wie op de communicatiesituaties let waarin samengevat wordt, komt bij echte tekstsoorten uit, waarvoor de functionele vaardigheid van het resumeren nodig is. Wie een keurig paper weet samen te stellen, dit is een paper dat aan de gangbare conventies van het paper schrijven beantwoordt, moet de kunst van het samenvatten onder de knie hebben, evenals overigens die van het refereren naar bronnen, van het citeren, van het argumenteren enzovoorts. Zo iemand moet geen afzonderlijk examen samenvatten, refereren of citeren worden afgenomen. Met een vergelijking: samenvatten is van dezelfde orde als bijvoorbeeld vertalen; beide termen duiden bewerkingen op teksten aan. Evenmin als we bij 'vertaling' aan een tekstsoort denken, moeten we dat bij 'samenvatting' doen.

4. Een antwoord op twee mogelijke bezwaren

Uiteraard zal tegenover de tot nu toe uiteengezette zienswijze op het eind-examen Nederlands ingebracht worden dat ze het belang van het vak tot spaanders herleidt. Niet alleen in Nederland, ook bij ons, in een Vlaanderen zonder centraal examen, wordt het belang van een vak stevast gerelateerd aan de puntenaantallen die het op kan leveren. Ik zie echter niet in waarom dat een argument voor het behoud van verzelfstandigd examineren van functionele vaardigheden zou moeten zijn: als het oog verkeerd ziet, moet men het juist leren kijken. Mij lijkt het dan geboden om het examensysteem zelf kritisch onder de loep te nemen, niet om te proberen om binnen een niet-deugdelijk systeem toch maar een min of meer 'acceptabele' oplossing te blijven zoeken, in de wetenschap of althans met het vermoeden dat die toch niet te vinden zal zijn.

Een andere hindernis voor een integratieve (of zo u wilt 'supprimerende') aanpak zal worden opgeworpen door degenen die het thema van de achteruitgang van de taalbeheersing politiek rijp hebben gemaakt. In de CVEN-opdracht staat (althans voor zover ik uit de mij toegestuurde stukken kon opmaken) duidelijk te lezen dat aan het eindexamen moet worden gesleuteld 'met het oog op de actualisering en de kwaliteitsverbetering van het onderwijs'. Uit de bewoordingen van het voortgangsverslag blijkt overigens een duidelijke zorg om de kwaliteit van het onderwijs van de Nederlandse taal- en letterkunde.

Daarmee ligt het verslag helemaal in de lijn van de vele stemmen die op de aftakeling van de beheersing van het Nederlands wijzen.

Dat die kwaliteit erg veel beter kan, staat ook voor mij als een paal boven water: ik weet dat uit mijn eigen ervaringen als leraar in het voortgezet onderwijs vroeger, als docent aan een lerarenopleiding daarna, als taalbeheerser met de studenten van de faculteit economie en vooral na bijna vijftientig jaar inspectie-activiteit. In Nederland kan men bij die kwaliteitsverbetering het centrale examen als een hefboom gebruiken: het sleutelen aan dat examen heeft eigenlijk de bedoeling om de onderwijspraxis op te krikken. In Vlaanderen moet men daarvoor een andere hefboom gebruiken, vanwege de afwezigheid van centrale examens in het onderwijssysteem dat ik hier in zekere zin vertegenwoordig. Daar gebruikt men de centrale leerplannen als hefbomen. De scholen staan in Vlaanderen immers zelf voor het toetsen en examineren in, al gebeurt dat uiteraard onder het waakzame oog van de overheid. Met de term 'leerplan' moeten we overigens wel erg voorzichtig zijn. Ik kom daar zo dadelijk nog op terug.

Nu is er alweer iets heel merkwaardigs aan de hand met klachten en verzuchtingen over onderwijskwaliteit in het algemeen en zeker over de kwaliteit van het schoolvak Nederlands in het bijzonder. Insiders én outsiders kunnen het er met elkaar over eens zijn dat kwaliteitsverbetering kán en móet. Zodra ze evenwel beginnen aan te wijzen waar die verbetering dan wel uit moet bestaan, worden ze het niet meer eens: dan blijken de outsiders, en dat zijn al diegenen die hun opstelling buiten het onderwijs hebben, bijna uitsluitend randverschijnselen als correctheid van uitspraak en spelling, beheersing van zinsontleding of kennis van auteurs en romantitels op het oog te hebben. Met enige waarschijnlijkheid kan men zeggen dat ze bij de jongere generaties de afwezigheid betreuren van datgene waar ze op de schoolbanken zelf het meeste last mee hebben gehad en dat ze niet dan na lange inspanningen enigszins onder de knie hebben gekregen. Als je hun lijn volgt, ga je al gauw de richting van Hirsch (1987) uit, die haarfijn weet te vertellen wat elke ontwikkelde Amerikaan (in zijn ogen) behoort te weten.

Ik dacht dat ook dit een val is waar de didactici van het Nederlands niet in mogen trappen. De opdracht om voor het centrale examen Nederlands een nieuw programma op te stellen, mag er niet toe leiden dat de hefboom gebruikt wordt om allerlei ongewenste ballast binnen te halen of te bestendigen.

Aan de andere kant vind ik de kritiek in het mij ter hand gestelde VALO-M-advies (van 14 december 1989) dat de CVEN zich maar niet met het onderwijs zelf moet bemoeien niet terecht, precies omdat de opdrachtgevende overheid het examen wel degelijk als een hefboom voor kwaliteitsverbetering en actualisering ziet. Overigens ontgaat het me volkomen hoe het mogelijk zou zijn om over examens te praten los van het hele onderwijsproces waar zij de afsluiting van zijn. Ik vrees (en ik mocht vanuit een Vlaams standpunt eigenlijk wel hopen dat mijn vrees gegrond is) dat een examenprogramma als hefboom nog beter werkt dan een centraal opgelegd leerplan. De ervaringen die wij in Vlaanderen hebben met zogenaamde kantonnale en interdiocesane examens

Nederlands en wiskunde op het einde van het basisonderwijs, die eigenlijk niet meer dan een soort jaarlijkse peilproeven zijn, wijzen erop dat de onderwijsgevers hun taak in het daaraan voorafgaande jaar wel degelijk als voorbereidende training opvatten. Ook in die zin voel ik mij geneigd om de kritiek van de VALO-M niet te onderschrijven.

Als ik het voorafgaande moet samenvatten, dan zou ik willen stellen dat ik niet zo'n voorstander ben van het centrale, verzelfstandigde examineren van luisteren spreekvaardigheid. Dat is dan niet alleen om enkele van de redenen die in de betreffende knelpunten uiteen zijn gezet (bijvoorbeeld wegens toetstechnische problemen of scoringsproblemen die daarbij rijzen), maar vooral om de principiële reden dat het om functionele vaardigheden gaat. Aan een aantal voordelen van een centraal examineersysteem ga ik daarbij maar voorbij. Ook binnen het Vlaamse onderwijssysteem, waarin de docenten zoals gezegd zelf voor hun summatieve evaluatie in moeten staan, zie ik liever op een andere manier examineren dan met een afsluitende luister- en spreekvaardigheidsproef op het einde van het jaar. Maar uiteraard: daar liggen de zaken helemaal anders en behoort permanente evaluatie vanzelf tot de mogelijkheden.

5. Lezen en schrijven

Datgene wat ik over luisteren en spreken heb gezegd, geldt mutatis mutandis ook voor de schriftelijke tegenhangers ervan, ook al bestaat er op dat vlak wel een langere examentraditie. In verband met deze vaardigheden somt de commissie flink wat meer knelpunten op dan voor de eerste twee. Misschien is dat ook wel een aanwijzing voor het grotere belang dat men er traditioneel aan toekent.

Knelpunten 3 en 4 in het CVEN-voortgangsverslag hebben betrekking op de kloof tussen retoriek en praktijk. Vanuit een pragmatisch-didactisch standpunt heb ik moeite met de stelling 'Er bestaat geen overeenstemming over de leerpsychologische uitgangspunten met betrekking tot schrijven en er is gebrek aan een goed uitgebalanceerde steldidactiek.' Ik wil niet ontkennen dat er onder leerpsychologen en taaldidactici met betrekking tot deze materie zelfs aanzienlijke meningsverschillen bestaan. De vraag is echter of dat een knelpunt is. In het onderwijs heeft men altijd met ontoereikende, soms zelfs zeer voorlopige en partiële kennis en inzichten moeten werken. Dat is nu eenmaal eigen aan de voortdurende ontwikkeling van de menselijke kennis. Dergelijke knelpunten wekken de indruk dat er misschien maar op betere tijden gewacht kan worden, tot de wetenschappers het onder elkaar eens zijn en het ultieme handboek schrijfdidactiek is verschenen. We moeten ervan uitgaan dat taalvaardigheidsdoelen via tal van onderling vaak erg verschillende wegen te bereiken zijn, en dat een methodiek die in het ene geval voor één bepaald type leerling heel geschikt lijkt te zijn, dat in een ander geval voor een ander type leerling helemaal niet hoeft te zijn.

Wel zijn er in alle didactische benaderingen van dezelfde taalvaardigheidsproblemen grondtrekken te herkennen, een soort van didactische universalia. Die wortelen, zoals wellicht alle of toch de meeste universalia, vaak diep in

menselijke intuïties, zodat het uitspreken ervan op het uitspreken van een gemeenplaats kan lijken. Vaardigheidstraining heeft bijvoorbeeld altijd met handelen te maken: je wordt alleen vaardig in iets door het met een zekere frequentie te doen. Of nog: wie een vaardigheid wil verwerven, moet zichzelf er eerst van overtuigen dat hij kan wat hij nog niet kan, hij moet tot een handeling overgaan waarin hij nu al op het beoogde leereffect vooruitgrijpt. Of nog: dat anticiperen van het leereffect geeft aanleiding tot fouten. Of nog: fouten zijn voor de lerende van groot belang. Of tenslotte: er bestaat een relatie tussen kennis/uitleg/inzicht en vaardigheid. Uiteraard is het lonend om dergelijke didactische intuïties door wetenschappelijke navorsing bevestigd te zien.

Goed lopend onderwijs drijft naar mijn gevoel in de regel meer op dergelijke 'intuïties' van didactische universalia dan op wetenschappelijk of zogenaamde wetenschappelijk uitgezochte stellingen. Tekorten in de onderwijspraktijk met betrekking tot lezen en vooral schrijven hebben wellicht meer met het prijsgeven van die intuïties, dan met het ontbreken van een goed uitgebalanceerde didactiek te maken. De duizenden trimester- en jaarplannen die mij als inspecteur in onder- en bovenbouw door de handen zijn gegaan, laten er bij mij alvast geen twijfel aan bestaan dat er op dit moment absoluut onvoldoende begeleid gelezen en meer dan onvoldoende begeleid geschreven wordt. Met 'begeleid' is dan bedoeld: begeleid door docenten die zelf in de allereerste plaats lees- en schrijfvaardig zijn.

6. Taalbeschouwing: onderliggende cognitie

Iets anders is natuurlijk het bevragen van onderliggende cognitie. Zeker bij communicatievormen en situaties die complexer zijn en die in het gewone sociale leven minder 'gewoon' of meer 'afstandelijk' zijn, zoals Van Peer (1984) het zegt, komt er al gauw een flink stuk know-how kijken. Er is bijvoorbeeld inzicht in relaties bij nodig, kennis van allerlei conventies en strategieën, zowel aan de kant van de luisteraar/lezer als aan die van de spreker/schrijver. Het is niet mogelijk een goed betoog op te zetten of op een adequate manier aan een discussie deel te nemen, op een efficiënte wijze kennis te nemen van goed geprepareerde vergaderstukken of een keurig paper op te stellen zonder allerlei zaken ook heel bewust te weten. Het is uiteraard ook dit soort dingen dat bij een traditioneel integratieve aanpak gauw uit de boot valt of dat bij het prijsgeven van spreek- en luistervaardigheidstraining helemaal de mist in gaat, hoe belangrijk de kennis ervan voor de leerlingen én voor de samenleving ook is.

Vanaf een bepaald niveau van complexiteit en afstandelijkheid kan vaardigheidstraining eenvoudig niet verder zonder flinke cognitieve onderbouwing, en die zien velen mijns inziens terecht als begeleidende reflectie bij een goed geprogrammeerde praktische training in communicatieve situaties. Als taalbeschouwing dus, in de zin van de tweede in het voortgangsverslag aangehaalde definitie: 'taalvaardigheid als strategische reflectie op taalgebruik met een disciplinaire benadering', met inbegrip van argumentatieleer, taalkundige en tekstlinguïstische kennis enzovoorts, maar ook van aspecten van taalverzorging.

Bij toenemende complexiteit van de uit te voeren taken blijkt cognitie een steeds grotere rol te spelen. Volgens Glaser (1988) zijn de volgende punten een aanwijzing van competentie: (a) geïntegreerde en gestructureerde kennis, (b) probleemoplossing op grond van principes, (c) kennis van de voorwaarden waaronder kennis gebruikt kan worden, (d) geautomatiseerde deelvaardigheden, (e) metacognitieve en strategische vaardigheid (eigen inzicht kunnen sturen, strategieën kunnen kiezen en toepassen om problemen inzichtelijk te maken, toegankelijke informatie op relevantie kunnen beoordelen, eigen oplossingen kunnen verifiëren). We kunnen aannemen dat precies die geïntegreerde en gestructureerde kennis in verband met taalvaardigheidstaken in het algemeen in het onderwijs grotendeels ontbreekt. Ofwel wordt ze nog onvoldoende door de wetenschappers aangereikt, of ze wordt in voor het onderwijs nog niet verteerbare vorm aangereikt, of ze ontbreekt gewoon bij de docenten, om wat voor reden dan ook. Als ze ontbreekt, dan kan men zich voorstellen dat de vaardigheidstraining geminimaliseerd wordt.

Voorbeelden daarvan zijn in de onderwijspraktijk legio. Ik noem er enkele: leerlingen krijgen de opdracht om boekbesprekingen, 'samenvattingen', spreekbeurten, opstellen, notities, literatuurreferenties, tabellen en grafieken enzovoorts te maken, zonder tot enig inzicht te worden geholpen met betrekking tot de essentiële kenmerken van de te produceren teksten of tekstgehele. Als er informatie over wordt verstrekt, is die vaak irrelevant. Toch is het zo dat wie over adequate kennis beschikt én de kans krijgt om die kennis in reële probleemsituaties toe te passen, pas echt vaardig zal worden. In de kennis ligt de sleutel die toegang geeft tot de uitvoering niet van één, maar van zoveel gevarieerde probleemsituaties als men maar wil. Daarom lijkt het me zinvoller om dergelijke kennis te bevragen dan om examinandi met een voor de examen-gelegenheid geconstrueerde probleemsituatie te confronteren. In een dergelijke situatie richt de aandacht zich niet eens op het behandelde probleem zelf, maar op louter talige en formeel tekstuele aspecten. Bij Nederlandse examina is dat vaker het geval.

Overigens kan men zich bij de in het voortgangsverslag van de CVEN opgesomde '5 relevante betekenissen van het begrip' taalbeschouwing afvragen of de commissie zich de onderlinge didactische combineerbaarheid ervan voldoende bewust is. Taalbeschouwing hoeft in de onderwijspraxis niet tot één van vijf alternatieven beperkt te worden. Je kunt best het ene én het andere hebben in een soort 'mix', al kun je daarbij uiteraard wel verschillende accenten leggen. Wellicht is het eigen aan onderzoekers om begrippen uit te rafelen. In de onderwijspraktijk ziet het er vaak helemaal anders uit: daar leiden verschillende wegen vaak tot het vooropgestelde doel. Over die doelen moet je het eens worden: welke weg er naar toe gevolgd wordt, kun je aan het veld overlaten.

7. Eindexamens en leerplannen

Idealiter lijkt de beoordeling van taalvaardigheid mij om de geschetste redenen niet los te maken van de strikt functionele verbanden waarin zij zich uit. Voor wat de schrijfvaardigheid betreft, zou men bijvoorbeeld kunnen denken aan de

presentatie van een werkstuk dat onder de deskundige leiding van de docent wordt gemaakt, of aan het aanleggen van een portefeuille, waarin werkstukken worden verzameld. Wie in die richting denkt, moet er evenwel van uitgaan dat de docenten die voor de begeleiding instaan, het volle vertrouwen moeten krijgen.

Zowel bij het Nederlandse systeem met zijn eindexamen, als bij het Vlaamse met zijn centrale leerplannen zet ik daarom wel wat vraagtekens. In beide systemen gaat het om voorschriften waardoor het beleid de kwaliteit van het verstrekte onderwijs wil bewaken, c.q. verbeteren of actualiseren. Beide systemen hebben als nadeel dat zij het gevaar van 'vervreemding' inhouden, dat zij aan de onderwijspraxis regels opleggen die het onderwijs van zijn meest legitieme doelstellingen doen vervreemden. Een te strak ingevuld leerplan werkt als een keurslijf en moet de weerzin oproepen van degenen die, op grond van een grondwettelijke bepaling van onderwijsvrijheid of om andere redenen, maar mijns inziens terecht precies die eigen invulruimte claimen. Eindexamenprogramma's laten die vrije invulruimte voor het onderwijs in schijn althans ongemoeid maar beperken haar de facto: de scholen hebben er alle belang bij hun leerlingen er terdege op voor te bereiden. In de praktijk moet dat leiden tot het bekende en eerder al aangehaalde 'teaching for the test'.

Bovendien kleeft aan het eindexamensysteem het onoverkomelijke bezwaar dat het eveneens de facto een tot het toetsbare gereduceerd leerplan bevat. Er vindt dus een dubbele reductie plaats: primo doordat alleen datgene wat toetstechnisch haalbaar is, in het eindexamenprogramma kan worden opgenomen, terwijl de rest dan maar naar schoolonderzoek en handelingsgedeelte wordt doorgeschoven (waardoor het dan ondermeer blijkens bijdragen als die van Van der Geest, Braet en Oostdam 1988 aan de greep van het beleid ontsnapt). Secundo doordat het bestaan van eindexamenprogramma's op een evidente wijze niet zonder gevolgen is voor datgene wat reëel in de klassen gebeurt. Bij de eerste reductie moet overigens nog worden opgemerkt dat de 'weg- of doorgeschoven rest' in veel gevallen tot het meest waardevolle behoort.

Wie de Nederlandse ontwikkelingen vanuit Vlaanderen bekijkt, ziet hoe in beide delen van ons taalgebied identieke tendensen aan het werk zijn, in overigens ook grotendeels verwante systemen, maar waarin de dingen vaak een andere naam dragen. Zo'n naam is bijvoorbeeld 'leerplan', een vlag die totaal verschillende ladingen kan dekken. In Nederland staat leerplan voor curriculum: het programma van de school dat voor didactische tenuitvoerlegging concreet ingevuld is. In Vlaanderen staat leerplan gelijk met de Angelsaksische syllabus: een verzameling onderwijsdoelen waarover consensus bestaat binnen de maatschappelijke groep/groepen die het draagvlak vormt/vormen van de schoolorganisatie. Zo baart het in het Zuiden verwondering in Nederland bezwaren tegen centrale 'leerplannen' te horen formuleren en terzelfdertijd commissies aan het werk te zien die 'eindtermen', 'kerndoelen' of 'examenprogramma's' moeten ontwikkelen.

Het zou interessant moeten zijn om de Nederlandse 'eindtermen' met de doelstellingen van de Vlaamse 'leerplannen' te vergelijken. Laat ik een voorbeeld geven. In de eindtermen lees ik onder 'spreken, hoger niveau':

'De leerlingen kunnen in een korte monoloog naar aanleiding van een tekst, een televisie- of radioprogramma, een film, of een ervaren gebeurtenis met argumenten omkleed hun eigen mening verwoorden.'

In het leerplan van het Nationaal Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (NVKSO 1989) staat als hoger spreekdoel aangegeven:

'Je mening kunnen en desgewenst ook durven te zeggen.'

Of nog, als 'voorbeelden' van hogere schrijfdoelen in datzelfde leerplan:

'verschillende tekstsoorten kennen; formele en inhoudelijke kenmerken daarvan kennen; een korte uiteenzetting kunnen opstellen (van een proef b.v.); een samenvatting van een verhaal kunnen maken, een (korte) beoordeling van een boek kunnen schrijven; vanuit een leeftijd-eigen rol een brief kunnen schrijven waarin de gangbare conventies gerespecteerd worden.'

Ik neem aan dat er ook in Nederland maar weinig bezwaar tegen dergelijke doelen kan bestaan. In de eindtermen lees je onder doelen 12 en 13:

'De leerlingen kunnen een commentariërende tekst (b.v. boekbespreking) schrijven waarin zij argumenten aandragen ter ondersteuning van de eigen mening, met als doel de ander te overtuigen.'

'De leerlingen kunnen een samenvatting schrijven waarin het hoofdonderwerp, de hoofdgedachte en de hoofdlijn zijn verwoord.'

Wie onderwijs verstrekt, heeft daarmee bepaalde dingen op het oog. In pluralistische democratische samenlevingen als de onze wordt daarom terecht zwaar aan de vrijheid van onderwijs getild. Omdat het in de regel onmogelijk is om dat onderwijs te verstrekken zonder verregaande financiële tussenkomst van de overheid, is het ook onvermijdelijk dat die overheid kwaliteitseisen stelt, waarvoor een brede maatschappelijke consensus de basis moet leveren. In werkelijkheid zien we dat in Nederland en in Vlaanderen op precies dezelfde wijze gebeuren: door het aanleggen van doelstellingenlijsten. In Vlaanderen gebeurt het in de vorm van 'leerplannen', die een maximum aan curriculaire invulruimte openlaten. In Nederland, zo is onze indruk, doet men een grote inspanning om de indruk te vermijden dat men iets gelijkaardigs doet.

Van over de landsgrens bekeken verdient die inspanning in ieder geval wel bewondering: wij kunnen Nederland zijn grote investering aan mensen en middelen benijden. Met veel minder mensen en beslist met veel minder middelen moeten wij een gelijkaardige klus zien te klaren. Het wekt bij ons ook allemaal veel minder beroering, maar dat wil ik niet eens als een voordeel zien: daarvoor is de bewondering voor de manier waarop de discussie in

Nederland gevoerd wordt te groot. Anderzijds roept het wel de vraag op of achter de discussie niet, net zoals elders en dus ook bij ons, vinnig om allerlei belangen gestreden wordt.

8. De adviezen

In het laatste opzicht zijn de vele suggesties en adviezen die aan de eind-examencommissie worden gedaan betekenisvol, bijvoorbeeld door de met zoveel hoogleraren en academici bemande adviescommissies van de VIOT ('schrijven', 'tekstbehandeling', 'argumentatie', 'moderne letterkunde', 'oudere letterkunde', 'taalkunde').

Alleen het laatste advies al staat zo barstensvol taalkundig belangrijk geachte materie, dat men zich wel af kan vragen hoe men ooit een curriculum op zou kunnen zetten waarin al die wensen gehonoreerd kunnen worden. Het algemene advies kan wel iedereen onderschrijven: 'Wij achten enige kennis van de meest centrale inzichten in beide vakonderdelen (in casu taalsysteem en taalgebruik, HdJ) zowel nuttig als belangrijk voor leerlingen in de bovenbouw van vwo/havo.' Als het op concrete invulling aankomt, wordt het advies vaak moeilijker te volgen. Naast een aantal evident 'nuttige' en zelfs 'belangrijke' punten duiken er op het verlanglijstje ineens ook zaken op als: 'de eigenschappen en de structuur van het individuele lexicon', 'de betekenisregelmatichtigheden van woorden', 'het verschil tussen finiete en infinitivale zinnen', 'interpretatieve verschijnselen als de binding van reflexieve anaforen', 'het ontstaan en de eigenschappen van pidgin-talen en creool-talen' enzovoorts.

De adviescommissie schrijft uiteraard niet voor leerlingen en er zal dus wel flink wat didactische vertaling nodig zijn. Dat neemt echter niet weg dat je taalkundige moet zijn om het belang van dergelijke materies in te zien. Uiteraard zijn de aansluitende opleidingen gediend met een zo hoog mogelijk opgetrokken instapniveau. Zij moeten zich evenwel niet verkijken op een kwalificatie als 'voorbereidend wetenschappelijk'. Die moet, zo staat het mij voor, in de eerste plaats betrekking hebben op de beheersing van basisvaardigheden en -strategieën en niet op de beheersing van disciplines. Het advies gaat mijns inziens te zeer de tweede richting uit. Ter vergelijking (en ter bevestiging van de grote invulruimte die Vlaamse leerplannen het veld toestaan) lees ik een korte bepaling voor uit een experimenteel leerplan voor de afsluitende jaren van het voortgezet onderwijs (niveau vwo/havo) van het NSKO (1974, p. 5):

Taalkunde. Het is de bedoeling dat de leerlingen in de loop van de beide doorstromingsjaren geïnitieerd worden in de essentialia van een paar domeinen van linguïstisch onderzoek.

De conclusies laat ik aan de lezer over. Wat het advies tekstbehandeling betreft, kan ik kort zijn: de opgesomde begrippen, vaardigheden en procedures zijn bij uitstek geschikt voor taalbeschouwing in de zin van 'strategische reflectie op taalgebruik met een disciplinaire benadering', de tweede betekenis van taalbeschouwing in het voortgangsverslag. Alleen moet daaraan worden

toegevoegd dat de aangeduide materie het voorwerp zou moeten zijn van in de onderbouw te beginnen gradueel opgezette taalbeschouwing. Hetzelfde kan mutatis mutandis gelden voor het advies argumentatie. Meer in het algemeen kan gesteld worden dat de adviezen niet bijzonder helder en doorzichtig zijn wat betreft het onderscheid tussen vaardigheden en procedures.

9. Conclusies

Een aantal knelpunten in het voortgangsverslag van de CVEN-commissie heeft met het examineren van functionele vaardigheden te maken. Ik pleit ervoor om die vaardigheden in het eigen functionele verband te evalueren. Dat geldt niet alleen voor luisteren en spreken, maar ook voor lezen en schrijven.

De vrees dat er voor een vaardigheid als schrijven nog geen goed uitgebalanceerde didactiek is ontwikkeld, is mijns inziens niet relevant: bij het bereiken van onderwijsdoelen spelen intuïties van 'didactische universalia' meestal een doorslaggevende rol. Als alternatief voor het examenopstel kan men bijvoorbeeld aan het door de docent geleide werkstuk denken of aan door de leerlingen aangelegde portefeuilles.

Wat de taalbeschouwing betreft, maakt de CVEN-commissie een onderscheid tussen vijf betekenissen. In de onderwijspraktijk blijken die voor een goed stuk onderling combineerbaar te zijn. Er zijn verder goede gronden om aan te nemen dat een flinke cognitieve onderbouwing vanaf een bepaald niveau van complexiteit en afstandelijkheid in de training van taalvaardigheid noodzakelijk is. Die onderliggende cognitie is goed in een CSE te bevragen.

Het is een open vraag of Nederland met zijn CSE en Vlaanderen met zijn centrale leerplannen wel zo ver van elkaar af staan. Voor de verhoging van de kwaliteit van hun onderwijs staan beide delen van ons taalgebied andere middelen ten dienste. Terwijl Nederland aan zijn CSE sleutelt, buigen Vlaamse commissies zich over hun centrale leerplannen. Bij nader toekijken gaat het beiden om het opstellen van pedagogisch-didactisch en disciplinair verantwoorde eindtermen- of einddoelstellingenlijsten.

Zowel aan het CSE als aan de centraal opgelegde leerplannen kleeft het bezwaar dat zij aan de onderwijspraxis regels opleggen die het onderwijs van zijn meest legitieme doelstellingen doen vervreemden. Voor het CSE zit het gevaar meer bepaald in de dubbele reductie die zich kan voordoen: voor de test komt alleen het toetstechnisch haalbare in aanmerking, in de klas beperkt men zich tot datgene wat de test bestrijkt.

Een aantal voorstellen die in de VIOT-adviezen zijn neergelegd, zijn tenslotte duidelijk overtrokken: zij zijn te zeer op het instapniveau voor de vervolgopleidingen gericht, te weinig op de beheersing van basisvaardigheden en -strategieën.

Deze tekst is een bewerking van een lezing, gehouden op de studiedag van de VDN te Utrecht op 18 mei 1990.

Bibliografie

- Braet, A., Van het eindexamenuittreksel naar een samenvatting van het betoog. In: *Levende Talen* 427, 1988, 8-14.
- Geest, E. van der, A. Braet en R. Oostdam, Het zal wel altijd een stiefkind blijven. In: *Levende Talen* 434, 1988, 506-511.
- Glaser, R. Cognitive and Environmental Perspectives on Assessing Achievement. In: *Assessment in the Service of Learning Proceedings of the 1987 ETS International Conference*, Princeton 1988.
- Hirsch, E.D., *Cultural Literacy: What every American Needs to Know*. Boston 1987.
- NSKO, Leerplan Nederlands, Eerste graad, in de reeks 'Experimentele leerplannen voor de tweede graad'. Licap, Brussel 1977.
- NSKO, Leerplan Nederlands, Tweede graad doorstroming, in de reeks 'Experimentele leerplannen voor de tweede graad'. Licap, Brussel 1976.
- NSKO, Leerplan Nederlands, Derde graad doorstroming, in de reeks 'Experimentele leerplannen voor de derde graad'. Licap, Brussel 1974.
- NVKS0, *Leerplan secundair onderwijs, Nederlands eerste graad*. Licap, Brussel 1989.
- Peer, W. van en J. Tieleman, *Instrumentaal, Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs*. ACCO, Leuven/Amersfoort 1984.
- Rooker, C. Over de herziene CEVO-normen voor de samenvatting-VWO. In: *Levende Talen*, 420, 1987, 261-267.
- Wesdorp, H., E. Teyse, Fr. Daems en R. Rymenans, *De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen*. Vlaams-Nederlands Overleg Onderwijsresearch en -Documentatie, 1986.