

Verkenners met druiventros

Een bespreking van:

L.R. Lentz en H. van Tuijl, *Het leerplan in Nederland. Een studie naar vorm, inhoud en functie van het leerplan voor het primair onderwijs*. Instituut voor Leerplanontwikkeling, Enschede, 1989.

1. Inleiding

In oktober 1989 hebben twee gezworen kameraden hun samenwerking in een project ('Een produktieve en vrolijke periode.'; Lentz/Van Tuijl 1989, blz. 6) voltooid met een gezamenlijke promotie op één dissertatie: *Het leerplan in Nederland*. De beide onderzoekers hebben steeds tot de kernbemanning behoord van het SLO-project 'Taalvaardigheid in de basisschool'¹. Door en over dit project is in *Spiegel* meer dan eens geschreven. Dat lijkt al voldoende reden om aan dit boek hier een (late) bespreking te wijden. Een tweede reden ligt in het thema van de studie zelf: het schrijven van leerplannen. Dat is immers een belangrijk element in de retoriek van het onderwijs.

2. Beschrijving

De dissertatie stelt drie vragen aan de orde:

1. Welke functie(s) moet het schoolwerkplan vervullen?
2. Wat moet de inhoud van het schoolwerkplan zijn?
3. Aan welke tekstenmerken moet het schoolwerkplan voldoen? (o.c., blz. 9)

Op deze vragen hebben de beide onderzoekers een antwoord gezocht in vier onderzoeken; de verslaglegging daarvan in deel II is de kern van hun dissertatie. Daarvóór (dus in het eerste deel) worden het onderwijskundig en taalwetenschappelijk kader van de onderzoeken beschreven. Het proefschrift wordt afgesloten met een derde deel. Het behelst een nadere analyse van de belangrijkste bevindingen uit de onderzoeken en een hoofdstuk 'Conclusies en aanbevelingen'.

Een dissertatie met een duidelijke structuur dus. Het boek is bovendien vlot en behoorlijk accuraat geschreven en gedrukt en de auteurs hebben hun teksten gelardeerd met veel samenvattende schema's. Voor de leesbaarheid van het boek dan ook niets dan lof.

In de inleiding constateren Lentz en Van Tuijl dat bij de introductie van het schoolwerkplan in het basisonderwijs² noch bij de beleidsmakers noch bij de ondersteuners van deze innovatie een heldere visie op de functie van dit document

bestaan heeft en (dus) ook niet op de eisen waaraan het zou moeten voldoen. Het kan niet anders of dit gebrek aan visie doet afbreuk aan het functioneren van het schoolwerkplan in de basisscholen.

De vraag naar de functie van een tekst en zijn kenmerken is een vraag van de tekstwetenschap. De onderzoekers constateren dat deze vraag voor wat schriftelijke teksten betreft nog nauwelijks in de jonge tekstwetenschap aan de orde is geweest. Hun studie, concluderen ze, is dus op dit gebied 'een terreinverkenning', die 'bouwstenen [moet] opleveren voor een tekstwetenschappelijke theorie en analysemethode'. (o.c., blz. 39)

De auteurs geven dus een alleszins aanvaardbare rechtvaardiging van het belang van hun studie. Je kunt zelfs spreken van niet geringe pretenties. Een teken aan de wand voor wat je werkelijk verwachten mag, is wellicht dat de onderwijskundige rechtvaardiging van hun werk zo'n twintig pagina's beslaat en de tekstwetenschappelijke niet meer dan zeven.

Van de vier onderzoeken in deel II is het eerste gericht op de vraag welke functies, inhoud en tekstkenmerken de voorgangers van het schoolwerkplan hadden. Dit onderzoek is het meest uitgebreide van de vier³ en bestaat zelf weer uit vier deelonderzoekjes. In het eerste ervan wordt nagegaan welke eisen de wet van 1878 aan het eerste verplichte 'schoolwerkplan' stelde; het tweede beschrijft, als case study, de geschiedenis van het leerplan van de openbare scholen in Utrecht vanaf 1875; het derde stelt drie landelijk bekende leerplanmodellen in het licht, die de overgang van het leerplan naar het schoolwerkplan zouden markeren en het laatste is lexicografisch: wat bevatten sommige woordenboeken tussen 1872 en 1985 onder het lemma leerplan?

Voor een samenvattende beschrijving van de drie volgende onderzoeken volg ik gemakshalve de auteurs. 'Het tweede (...) is gericht op modellen die in de overgangperiode 1976-1987 verschenen zijn met het doel basisscholen te helpen bij het opstellen van een eigen schoolwerkplan. (...) Wij analyseren deze modellen op uitspraken over functies, inhoud en tekstkenmerken van het schoolwerkplan. De meest genoemde functies blijken plannen, informeren en verantwoorden. Het derde (...) is gericht op de betrokkenen uit de praktijk (leerkrachten, schoolbegeleiders en inspecteurs). We hebben hun één concrete schoolwerkplantekst voorgelegd waarover zij oordelen uitspreken. Wij analyseren de protocollen van [hun] gesprekken op uitspraken over functies en tekstkenmerken van het schoolwerkplan. Daaruit blijkt dezelfde prioriteit voor de drie genoemde functies. Een uitgewerkte lijst met tekstkenmerken is een ander resultaat (...). Het vierde (...) is een enquête onder leerkrachten die bevraagd worden op hun ideeën over en ervaringen met het schoolwerkplan als leerplandocument. [Hierin] beperken wij ons tot de drie genoemde functies. De meerderheid van de leerkrachten kiest voor een combinatie van die functies.'

In het derde en laatste deel van hun dissertatie confronteren ze hun bevindingen uit de vier onderzoeken aan tekstwetenschappelijke literatuur ter nadere analyse

van die resultaten. Tenslotte geven ze, in de vorm van aanbevelingen, hun visie op hoe het verder moet met het schoolwerkplan in de basisschool.

Deze samenvatting valt noodgedwongen wat lang uit. Ze bewijst daarmee in ieder geval dat Lentz en Van Tuijl hun proeve van wetenschappelijke bekwaamheid op een ruim terrein (tekstwetenschap, historische en leerplankundige onderwijskunde) hebben willen afleggen; de lezer krijgt heel wat informatie aangeboden over een onderwerp dat de auteurs van veel kanten bekeken hebben.

3. Over de afzonderlijke onderzoeken

Het verslag van het historisch onderzoek heeft mij het meest bevredigd. Vooral omdat het laat zien dat de problemen die de schoolwerkplanontwikkeling en invoering vandaag de dag bemoeilijken, niet nieuw zijn, maar al dateren van het moment dat overheden hun scholen voor het eerst verplicht hebben een eigen leerplan te hebben. Vragen naar de gewenste functie van zo'n leerplan, naar de vorm en inhoud ervan blijken al vanaf minstens 1880 actueel en de factoren die hun beantwoording bemoeilijken, zijn ook nog steeds dezelfde. Vooral het dilemma tussen de autonomie van de onderwijsgevende(n) als professional(s) enerzijds en de competentie van de regelgevende overheid als hoedster van maatschappelijke belangen wordt op dit historisch toneel duidelijk neergezet. De presentatie suggereert bovendien niet dat de problemen onoplosbaar zijn omdat ze oud zijn, een gedachte die ander historisch onderzoek van onderwijs nogal eens aan mij opdringt.

Een winstpunt van dit hoofdstuk is bovendien, dat het een helder onderscheid maakt tussen twee typen van voorbeeld-leerplannen: het 'structuurmodel' en het 'ideaalmodel'. Het eerste is leeg, dat wil zeggen bevat eigenlijk niet meer dan vragen die de school moet beantwoorden, of titels van paragrafen (Bijvoorbeeld: vanuit welke visie op taalgebruik organiseren we het onderwijs in spelling? of: Spelling en taalgebruik). Het structuurmodel wordt verondersteld het leerplandenken van onderwijsgevend(en) te bevorderen (ze moeten immers op zoek naar invulling). Het 'ideaalmodel' is gevuld met (ideaal) onderwijs: het geeft dus het antwoord (of in ieder geval een antwoord dat als norm geldt) en wordt verondersteld bedreigend en verlamkend te zijn, als het ideaal ver van de praktijk af staat (o.c., blz. 106).

Over de wijze waarop het onderzoek is aangepakt, zal ik als niet-historicus de discussie met de auteurs niet aangaan. Slechts op een enkel punt zou ik meer verantwoording of toelichting gewenst hebben. Zo wordt zonder motivering gemeld, dat men geen onderzoek heeft gedaan naar een aantal leerplannen, synchroon aan de Utrechtse elders ontstaan. In de eerder gegeven (en plausibele) verantwoording van de keuze voor een case study van de Utrechtse leerplangechiedenis had dit punt aan de orde moeten komen, vind ik.

Een klein gemis is ook dat de tekst van dit hoofdstuk geen bewijs biedt voor de later herhaaldelijk (o.c., blz. 132, 235 en 274) gedane bewering dat de behoefte aan nieuwe leerplannen in de jaren zestig en zeventig gevoeld is door onderwijskundige kritiek op het (niet) functioneren van het oude leerplan. Dit gemis valt te meer op doordat de auteurs zelf in hun op één na laatste hoofdstuk (o.c., blz. 235) het volgende opmerken: 'In de jaren zestig en zeventig van deze eeuw groeit de kritiek vanuit de onderwijskunde op het leerplan. Zonder dat er empirische bewijzen worden geleverd, ontstaat er een consensus over de stelling dat het leerplan geen functie meer vervult.'

Het tweede onderzoek, dat naar de modellen van schoolwerkplannen, zou ik graag veel meer uitgewerkt gezien hebben. Het historisch onderzoek maakt je weliswaar sceptisch over het vermogen van beleidsmakers en andere innovatoren om de problemen te voorzien die zij bij onderwijsgegenden oproepen door de eis een eigen leerplan te maken. Maar toch moet dat vermogen, voorzover aanwezig, in deze modellen manifest worden. Zo niet hier, waar dan wel? En als het niet zichtbaar te maken valt omdat het er echt niet is, dan wil ik deze afwezigheid degelijk aangetoond zien.

Aan dat laatste schort het volgens mij. We horen namelijk dat de analyse 'via de inhoudsopgaven' (o.c., blz. 129) is uitgevoerd. Dus, veronderstel ik, is er niet geanalyseerd als de inhoudsopgave daartoe geen aanleiding gaf. Zekerheid daarover biedt de tekst overigens niet: op blz. 139 wordt gesproken over de 'verborgen plaats' van tekstenmerken, een formulering die moeilijk met een vermelding in een inhoudsopgave te rijmen valt. De onderzoekers lijken in ieder geval alleen naar expliciete uitspraken in de documenten over functies, inhoud en tekstenmerken gezocht te hebben; ze hebben niet geprobeerd door interpretatie opvattingen uit de teksten af te leiden. Vooral als men eerst een onderscheid maakt in ideaal- en structuurmodellen is deze beperkte wijze van zoeken niet goed te verdedigen. Immers: ideaalmodellen zullen bijna zeker alleen door interpretatie opvattingen over functies e.d. prijsgeven.

De beperking in het zoeken lijkt begrijpelijk als we kijken naar het aantal geïnventariseerde modellen: twintig (in het totaal 3000 bladzijden, zeggen de onderzoekers op bladzijde 129)⁴. Maar hadden Lentz en Van Tuijl geen criteria kunnen bedenken om de analyse beredeneerd tot enige modellen te beperken en dan minder globaal uit te voeren? Bijvoorbeeld een beperking naar verspreidingsgraad? Of naar beschikbaarheid van evaluatiegegevens over het gebruik van een model? Of naar de herkomst van de modellen (educatieve uitgevers, regionale schoolbegeleidingsdiensten - met gelegenheid tot implementatie van hun model - of landelijke verzorgingsinstellingen)? Of naar onderscheid in de aard van de modellen, een onderscheid dat ons in het hoofdstuk daarvoor zo mooi gepresenteerd is?

Het derde onderzoek behelst de analyse van protocollen van groepsdiscussies. Die hebben de onderzoekers op een zeker moment georganiseerd tussen leerkrachten,

schoolbegeleiders en gemeentelijke inspecteurs (de rijksinspectie liet het afweten!). In de discussie stond de beoordeling van één schoolwerkplantekst centraal. Zoals Lentz en Van Tuijl zelf ook constateren (o.c., blz. 192) levert deze analyse heel weinig op. De oorzaak daarvan, zeggen de onderzoekers, kan gelegen zijn in de toevallige samenstelling van de drie groepen deskundigen. Een even plausibele oorzaak lijkt mij de opzet van de gesprekken zelf te zijn: elkaar vrijwel vreemde gesprekspartners voeren op verzoek van een derde en op het gladde ijs van een erkend moeilijk thema een discussie die hen zelf tot niets verplicht: '(...) de deelnemers zoeken geen confrontatie en vermijden conflicten.' (o.c., blz. 159) Een bewijs uit het ongerijmde dat de waarheid doorgaans uit de botsing der meningen geboren wordt.

Eigenlijk zit de winst van dit onderzoek vooral in de instrumenten die de onderzoekers geconstrueerd hebben ten behoeve van de protocolanalyse: een nieuwe categorisering van de vele functies en kenmerken die ze in hun tweede onderzoek geïnventariseerd hebben. Deze categorisering maakt overigens niet de (of: een mogelijke) samenhang zichtbaar van functies en kenmerken. Levert het laatste onderzoek daarover iets op?

In hun vierde onderzoek hebben Lentz en Van Tuijl door een schriftelijke enquête leraren van basisscholen gevraagd 'welke functies [zij] toekennen aan hun eigen schoolwerkplan, welke inhoud hun schoolwerkplan heeft en hoe hun schoolwerkplan eruit ziet. Daarnaast onderzoeken we of de functies van waaruit de leerkrachten hun schoolwerkplan schreven, gevolgen [hebben] voor de gerealiseerde inhoud en tekstkenmerken van het schoolwerkplan.' De hoofdvraag van dit onderzoek levert diverse interessante gegevens op, waarvan ik hier bij wijze van smaakmaker iets zal onthullen: '(...) Een redelijk grote groep (29%) [van de respondenten AK] heeft voor dit karwei [het schrijven in teamverband van het schoolwerkplan AK] 5-6 jaar nodig gehad. Toch zegt de helft van alle respondenten dat zij het schrijven van het schoolwerkplan positief beoordeelt.' (o.c., blz. 231). De nevenvraag naar de relaties van functies en tekstkenmerken blijft onbeantwoord. De wezenlijke oorzaak daarvan is dat de ondervraagden in overgrote meerderheid gedacht en gewerkt (zeggen te) hebben vanuit de wenselijkheid van meerdere functies en doelgroepen voor hun schoolwerkplan. Daardoor zijn duidelijke verbanden tussen bepaalde functies (en doelgroepen) enerzijds en bepaalde tekstkenmerken anderzijds niet als één-op-éénrelaties zichtbaar te maken.

4. De afsluitende hoofdstukken

In de verschillende deelonderzoeken is vrijwel steeds aan het licht gekomen, dat betrokkenen aan het leerplan van de school meerdere functies toekennen (in hoofdzaak drie: plannen, verantwoorden en informeren) en het document dan ook voor meerdere doelgroepen bestemd achten. In tekstwetenschappelijke literatuur, met name in de beschrijving van het fenomeen 'Festlegungstexte' van Viehweger

en Spies (1987), hebben Lentz en Van Tuijl aanknopingspunten gezocht en gevonden om deze meervoudige doel- en publiekgerichtheid van het schoolwerkplan nader te analyseren. Dat levert een van de interessantste hoofdstukken van het boek op, waarin de door velen gewenste polyfunctionaliteit van het document 'schoolwerkplan' een bijna onmogelijke pretentie blijkt. Deze analyse zou tenminste voor leerplanontwikkelaars, onderzoekers en ondersteuners op dit terrein verplichte lectuur moeten zijn.

In het slothoofdstuk geven de auteurs een terugblik op de recente geschiedenis van het schoolwerkplan. Ze leveren daarin stevige kritiek op de verschillende hoofdrolspelers in dit historisch drama. Die kritiek lijkt mij, na de voorgaande hoofdstukken, meer gefundeerd dan sommige van de aanbevelingen die erop volgen en die het 'taaië ongerief' van de Nederlandse onderwijswerkelijkheid lijken te ontkennen.

5. Een afsluiting van het project Taalvaardigheid?

Nog vrij recent heeft Henk Blok (1990) gesteld, dat het project Taalvaardigheid in de basisschool te weinig door onderzoek geschraagd is. Een reden te meer om na te gaan hoe Lentz en Van Tuijl zelf de relatie leggen tussen hun promotie-onderzoek en hun eerdere werk.

In hun Woord vooraf beschrijven ze hun projectactiviteiten als aanleiding tot hun onderzoek: 'De aanleiding voor deze studie vonden we in onze praktijk als leerplanontwikkelaars bij (...) de SLO. Wij hebben menige school begeleid in het proces van schoolwerkplanontwikkeling. Gaandeweg groeide bij ons een gevoel van onbehagen over de vraag wat de school eigenlijk met het schoolwerkplan geacht werd te doen. Welk doel hadden die vele, vele uren van vergaderen en schrijven? (...) Vragen waar wij misschien wel vaak antwoord op gegeven hebben, maar met een gevoel van grote twijfel.' (o.c., blz. 5)

In de Inleiding komt de relatie nog een keer aan de orde: '(...) Wij waren dus actief betrokken bij de vernieuwing van het basisonderwijs en de schoolwerkplanontwikkeling daarvoor. Die verbinding tussen schoolwerkplanontwikkeling en vernieuwing staat echter in deze studie niet centraal (...). De afsluiting van het project "Taalvaardigheid in de basisschool" had plaats in 1988. Wij verrichtten een studie naar functies, inhoud en tekstenmerken van het schoolwerkplan als afronding van het project. Voor deze afronding verwisselden wij onze rol van leerplanontwikkelaar voor die van leerplanonderzoeker.' (o.c., blz. 9)

Na het lezen van de dissertatie interpreteer ik de op één na laatst geciteerde zin als: wij hebben na die afsluiting een studie verricht ... etc. Anders gezegd: deze studie staat los van het (eigenlijke) projectwerk. Bij deze suggestie of interpretatie sluit de laatste zin van het citaat logisch aan. In het verdere verhaal speelt 'het verleden' van de auteurs inderdaad geen rol van betekenis meer⁵.

De vraag of de twee rollen van onderzoeker en ontwikkelaar wel zo moeten of zelfs kunnen worden gescheiden als Lentz en Van Tuijl suggereren, laat ik hier

onbesproken. Er zijn in ieder geval ook gerenommeerde ontwikkelaars die daar anders over denken (Goffree 1985). De historische werkelijkheid is trouwens ook bij Lentz en Van Tuijl niet in overeenstemming met de leer, zoals iedereen kan vaststellen aan de oorspronkelijke uitgave van de Katernen (Lentz/Van Tuijl 1982b) waarin elementen van het derde onderzoek gepubliceerd zijn.

Ik betreur het dat de onderzoekers van hun eigen verleden als object van wetenschappelijk onderzoek afstand nemen. Want de auteurs lijken aan het einde van hun project aanzienlijk anders te denken over het schoolwerkplan in relatie tot het taalonderwijs dan aan het begin van hun 'drukke en vrolijke periode'. Een beschrijving van hun gedachtenontwikkeling in de loop van het project zou hun studie als bijdrage tot de contemporaine geschiedschrijving van de leerplanontwikkeling volgens mij nog aanzienlijk waardevoller gemaakt hebben dan ze nu geworden is.

De evolutie in hun denken laat zich aflezen uit de volgende gegevens. In de eerste publikatie van het project 'Taalvaardigheid in de basisschool' (Lentz/Van Tuijl 1982, blz. 12) rechtvaardigen de auteurs een belangrijke doelstelling van hun project (het ontwerpen van een structuur voor een deelschoolwerkplan taal, die bruikbaar is voor scholen die hun onderwijs thematisch willen inrichten) als volgt: '(...) Er bestaat een reëel gevaar dat scholen die een eind op weg zijn in hun vernieuwing (namelijk naar thematisch onderwijs; AK) een terugslag zullen ondervinden wanneer zij structuren of modellen voor schoolwerkplannen gebruiken die niet met hun veranderende praktijk meegegroeid zijn.' Maar in hun laatste gezamenlijke werkstuk stellen ze '[dat] het ordeningsprobleem van de school vooral de verdeling van de leerstof over de klassen betreft en in veel mindere mate de verhoudingen tussen de vakken onderling en de verhouding tussen thema's en cursussen.' (o.c., blz. 122)

Hun eerste publikatie uit 1982 eindigt met een poging een *structuur* voor een deelschoolwerkplan taalonderwijs te geven. In 1987 publiceren ze in hun Katernen een nieuw 'structuurmodel' onder de titel 'Vragen en richtlijnen voor het schoolwerkplan taal'. Maar de laatste aflevering van de Katernen bestaat uit een 'Leerplan Nederlandse taal voor de basisschool', dat als *ideaalmodel* gekarakteriseerd moet worden.

In het licht van deze laatste projectpublikatie verbaast het mij, dat de auteurs in hun dissertatie tot twee keer toe (blz. 106 en 126) de innovatieve waarde van een ideaalmodel negatief taxeren. Vermoedelijk is het ook hun blijkbaar gegroeide scepsis over de mogelijke betekenis van het schoolwerkplan (zie het citaat hiervoor), die ertoe heeft geleid dat in de herdruk van de Katernen de twee rubrieken over het schoolwerkplan zijn weggelaten.

De, tenminste formele⁶, terzijdestelling van de eigen geschiedenis wrekt zich ook in het laatste hoofdstuk 'Discussie en aanbevelingen'. Daarin wordt stevige kritiek geleverd op de rol die het eigen instituut in de recente geschiedenis van het schoolwerkplan gespeeld heeft. Maar de onderzoekers hadden hier vanuit hun eigen historie mogelijke oorzaken van dit falen kunnen beschrijven. Niet als

verontschuldiging, maar als verklaring, tot interne lering en misschien extern (leed)vermaak.

Lentz en Van Tuijl geven geen motivering van hun besluit om niet de eigen projectactiviteiten tot object van onderzoek te maken. Deze verklaring hebben ze misschien al eerder gegeven in een artikel in *Spiegel* (Lentz/Van Tuijl, 1988). Want daarin zeggen ze terecht dat het bij de aanvang van hun project nog geenszins een SLO-traditie was om ontwikkelwerk en onderzoek systematisch te verbinden. En in hun eigen behoefte aan onderzoek speelde die aan formatieve evaluatie blijkens dat zelfde artikel geen hoofdrol. Aan het einde van het project kan er daardoor onvoldoende (of onvoldoende mooi; zie hierna) materiaal gelegen hebben om een dissertatie uit te construeren. Henk Blok heeft het project Taalvaardigheid in zijn al gememoreerde artikel uit een oogpunt van onderzoek zelfs een gemiste kans genoemd. Het proefschrift van Lentz en Van Tuijl geeft hem paradoxaal genoeg in zekere zin gelijk. Maar dat mag het duo zeker niet worden aangerekend. Het is eerder 'de schuld' van de zogenoemde professionele verzuiling in de Nederlandse onderwijsverzorging, die de activiteiten 'onderzoek' en 'ontwikkelen' kunstmatig gescheiden houdt.

Misschien is er nog een verklaring voor de keuze van een zijpad, die Lentz en Van Tuijl gemaakt hebben. Dat zijn dan de mores van het wetenschappelijk onderzoek zelf, of althans van de wijze waarop daarover gewoonlijk verslag gedaan wordt. Zo'n verslag moet het onderzoek bij voorkeur als een 'logisch' geheel presenteren, als een denk- en experimenteerproces waarin het toeval, laat staan een dwaze inval van de onderzoeker ('vrolijke periode' of niet) geen rol heeft gespeeld. Lezers van onderzoeksverslagen worden veelal geconfronteerd met 'het klein heelal van het onderzoek' om een titel van de dichter Keuls te variëren. Lentz en Van Tuijl houden deze schone schijn van een hermetische wereld ook in hun proefschrift in stand. Sommige passages waarin de verschillende hoofdstukken (= onderzoeken) aaneengesmeed worden, kan ik althans niet anders lezen dan als pogingen om zo'n gesloten wereld te creëren. Het eerder gememoreerde artikel in *Spiegel* 1988 maakt duidelijk dat een wetenschappelijke beschrijving van de eigen projectgeschiedenis nooit zo'n waterdicht verhaal had kunnen opleveren. Zijn ze er daarom wijselijk maar niet aan begonnen?

6. Waardering

Behalve kritische kanttekeningen heb ik hiervoor ook positieve waardering voor de dissertatie geuit. Ik hoop dat de lezers vooral die laatste niet ontgaan zal. Want mijn eindoordeel over deze studie is zeker positief. Daar is allereerst het belang van het thema zoals omschreven in de eerder geciteerde drie vragen. Ze zijn aanduidingen van thema's waarvan je je na de lezing van deze studie afvraagt, waarom ze niet eerder systematisch en vanuit deze combinatie van gezichtspunten (onderwijskundig en tekstwetenschappelijk) zijn aangepakt. Dat op de drie vragen antwoorden komen, die als voorlopig en fragmentarisch gekarakteriseerd moeten

worden, doet aan het belang van de themakeuze niets af⁷. Zo min als mijn (onredelijk?) verlangen naar een anders gerichte uitwerking van de onderzoeksvragen dat doet.

De tekstwetenschapper komt, veronderstel ik, met deze studie minder aan zijn trekken dan de onderwijskundige. Deze laatste krijgt ruim waar voor zijn geld, zeker als hij niet uitsluitend geïnteresseerd is in wat heet keiharde onderzoeksresultaten. En in ieder geval moet dit boek verplichte lectuur zijn voor iedereen die wil meepraten in de discussie over de 'zin' van het schoolwerkplan, die door evaluatie-onderzoek naar het functioneren van de wet weer is aangewakkerd. Trouwens sommige van deze discussianten hebben al leentjebuur bij Lentz en Van Tuijl gespeeld⁸.

Twee verspieders hebben een goeddeels onbekend terrein verkend. Misschien hebben ze een minder grote druiventros gevonden dan ze zelf gehoopt hadden (hun laatste hoofdstuk roept bij mij dat vermoeden op). Maar de tros die ze ons tonen, is voor mij mooi en groot genoeg.

Noten

1. Zelf ben ik als hoofd van de SLO-afdeling waarin dit project zijn plaats had, geruime tijd bij het werk van de auteurs betrokken geweest. Maar in de fase dat zij definitieve plannen voor hun dissertatie maakten en die uitvoerden, had ik daarmee niet meer te maken.
2. Voor niet-ingewijden in het Nederlandse onderwijs de volgende achtergrondinformatie: in 1985 heeft de rijksoverheid na jaren van voorbereiding een nieuwe wet op het basisonderwijs ingevoerd. Het belangrijkste element van de nieuwe wet was, dat daarin het vroegere kleuteronderwijs (leeftijd 4 - 6) en het oude lager onderwijs (leeftijd 6 - 12) werden samengesmolten tot 'basisonderwijs'. Vooral om deze integratie te bevorderen legt de wet aan scholen de verplichting op zelf hun leerplan te schrijven met inachtneming natuurlijk van een aantal voorschriften die de wet geeft. Dat leerplan heet in de wet 'schoolwerkplan'.
3. Als indicatie voor de lezer: het beslaat ongeveer tachtig bladzijden tegenover de drie andere samen ruim honderd.
4. Die twintig modellen werden alle gemaakt tussen 1976 en 1987, de meeste door ondersteunende instellingen. Ondoelmatigheid lijkt hier de prijs voor de vrijheid van onderwijs en van ondernemen.
5. Het sterkste bewijs levert de volgende passage: 'De vraag "welke inhoud achten de deelnemers van belang" is dus volledig bepaald door de focus op dit leergebied. De beantwoording zou dus inzicht geven in de vraag wat de deelnemers voor het taalonderwijs van belang vinden in het kader van het schoolwerkplan en die vraag is in deze studie niet aan de orde.' (o.c. 156)
6. Zie mijn eerdere opmerking over het derde hoofdstuk.

7. De formulering van de vragen verraadt trouwens al (opzet of niet?), dat wetenschappelijk onderzoek dé antwoorden toch niet kan geven, omdat er naar normatieve antwoorden gevraagd wordt.
8. Zie met name Donkers 1990 en Radstake 1990. Met deze verwijzing geef ik meteen aan, dat Lentz en Van Tuijl in ieder geval ook in eigen (SLO-)kring wat wakker gemaakt hebben.

Bibliografie

- Blok, H. (1990). Taalvaardigheid in de basisschool: een aardige grabbelton. Een bespreking van: Lentz, L. en Tuijl, H. van (red.). Taalvaardigheid in de basisschool. Katernen. In: *Spiegel* 8 (1990), 2, 81-85.
- Donkers, B. (1990). Schoolwerkplan: papieren tijger? In: *Jeugd in School en Wereld. Maandblad voor basisonderwijs, speciaal onderwijs en opleiding*, 75 (1990), 4, 4-6.
- Goffree, F. (red.) (1985). *Onderzoek en (leerplan)ontwikkeling ten behoeve van het rekenwiskundeonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO. Studies in leerplanontwikkeling 2.
- Lentz, L. & H. van Tuijl (1982a). *Taalvaardigheid in de basisschool: een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling*. Enschede: SLO.
- Lentz, L. & H. van Tuijl (1982b). *Taalvaardigheid in de basisschool: katernen*. Enschede: SLO. 3 dln.
- Lentz, L. & H. van Tuijl (1988). Onderzoek en ontwikkeling in het project Taalvaardigheid. In: *Spiegel* 6 (1988), 2, 87-100.
- Lentz, L. & H. van Tuijl (1989). *Het leerplan in Nederland. Een studie naar vorm, inhoud en functie van het leerplan voor het primair onderwijs*. Enschede: SLO.
- Radstake, H. (1990). Het schoolwerkplan in het voortgezet onderwijs. In: *School, opinieblad voor de onderwijspraktijk*. XVIII (1990), 8, 36-40.
- Viehweger, D. & G. Spies (1987). Struktur illokutiver Handlungen in Anordnungstexten. In: *Studia Grammatica*. W. Motsch (red.), 25 (1987), Satz, Text, Sprachliche Handlung.

(manuscript aanvaard 29 augustus 1991)