

Wie is er bang voor een preek voor de eigen parochie?

Aantekeningen bij Voorzetten 37, het rapport over de staat van het Nederlands in Nederland en Vlaanderen.

"Als de betrokkenen in een werkveld zelf aanbevelingen formuleren, kan dat licht als een preek voor eigen parochie opgevat worden. De leden van de taakgroep kunnen als belanghebbenden bij het onderwijs Nederlands beschouwd worden; (...) We hebben er daarom voor gekozen zoveel mogelijk uit te gaan van gegevens die wetenschappelijk onderzoek heeft opgeleverd en die dus controleerbaar zijn." (p. 12)

In deze passus uit haar rapport motiveert de Taakgroep die in 1987 door de Taalunie was ingesteld om onderzoek te doen naar de staat van het Moedertaalonderwijs, haar keuze voor de aanpak om haar uitspraken, waar mogelijk wetenschappelijk te onderbouwen.

Deze tekst wil kanttekeningen plaatsen bij dat rapport. Hij is geschreven vanuit de focus van iemand die zijn dagen vult met de begeleiding en navorming van leraren in het Vlaamse Secundair Onderwijs. Het zijn dus wat beschouwingen van een veldwerker die omgang heeft met, zeg maar, de predikanten en de parochianen. Bovenstaand citaat uit het rapport doet hem fronsend de vraag stellen waarom die predikanten, toch het puikje van de Nederlandse en Vlaamse didactici - gesteund door een schare deskundigen - zich schromen om in eigen naam uitspraken te doen over de staat van het onderwijs, dat ze vanuit hun plaats als bevoorrechte getuigen goed overschouwen.

Let wel. Wij willen niet pleiten voor een beleid dat zich laat leiden door loze beweringen en beunhazerij. Wij willen alleen stellen dat die schroom niet hoefde. Meer nog, dat er mogelijk door mordicus alles wetenschappelijk te willen funderen op onderzoek dat in vele gevallen onvolkomen of zelfs niet voorradig was (en nog steeds is), tijd verloren ging in een periode van belangrijke onderwijsontwikkelingen.

Om die stelling te illustreren moeten we eerst de taakgroep en het rapport situeren. We zullen ondertussen wijzen op het onbegrensde belang van dit rapport, maar we kunnen niet voorbij gaan aan een stel kritische vragen bij de aanpak van de taakgroep en de traagheid die daar kennelijk het gevolg van was.

1. Situering van de taakgroep en het rapport

De taakgroep

De taakgroep werd ingesteld na de conferenties van de Taalunie 'Het Moedertaalonderwijs vijf voor twaalf?' (Rotterdam, 1986) en 'De letteren in de knel'

(Antwerpen, 1987). Aanleiding tot die conferenties was 'de extra zorg die het onderwijs in onze moedertaal van binnenuit verdient' en de klachten die toen van buitenuit gehoord werden 'vooral vanuit het bedrijfsleven en het hoger onderwijs over het gebrek aan taalvaardigheid van degenen die daar hun intrede doen'.

De opdracht die de taakgroep meekreeg bij haar instelling luidde 'de aanbevelingen van de conferenties nog eens kritisch te bezien en zo mogelijk om te zetten in concrete voorstellen ter bevordering van de kwaliteit van het onderwijs Nederlands.' De taakgroep diende in ieder geval ook onderdelen van het schoolvak Nederlands aan te wijzen waarop onderzoek, leerplanontwikkeling en (na)scholing in samenhang gericht zouden moeten worden.

In het najaar van 1992 was het werk klaar. Op persconferenties in Den Haag en Antwerpen werd het aan de buitenwacht voorgesteld.

Het rapport

Het rapport telt 95 bladzijden, verdeeld over vijf hoofdstukken en vijf bijlagen. Na een inleiding, waarin de Taakgroep zowel de aanleiding en het thema van het rapport als haar eigen werkwijze motiveert, schetst het eerste hoofdstuk het belang en de doelen van goed onderwijs Nederlands. Hoofdstuk 2 peilt naar de opbrengst ervan. Hoofdstuk 3 beschrijft de methodieken en schoolboeken die Vlaamse en Nederlandse leraren gebruiken. In 4 wordt het kader geschetst waarbinnen Vlaamse en Nederlandse leraren Nederlands geven. Hoofdstuk 5 tenslotte vat de bevindingen samen en formuleert een twaalfal aanbevelingen.

De bijlagen geven de namen van de (wisselende) leden van de Taakgroep en de namen van de deskundigen die over de opbrengst van het onderwijs Nederlands geraadpleegd zijn. Verder vinden we de tekst van het besluit inzake de instelling van de taakgroep; een leerzame lijst met de letterwoorden en afkortingen - die in onderwijsland welig tieren - naast een al even leerzame schematische voorstelling van de onderwijsstelsels van Vlaanderen en Nederland.

Van onbegrensd belang

Dit rapport achten wij van 'onbegrensd belang', onder meer omwille van:

- * de heldere uitspraken over de staat van het onderwijs Nederlands in Vlaanderen en Nederland, na evaluatie van dezelfde domeinen, vanuit dezelfde criteria. Deze vergelijking tussen de twee onderwijssystemen is boeiend en leerzaam, ook voor ingewijden. Hopelijk draagt ze bij tot een beter begrip voor elkaars eigenheid. - In elk geval lezen we eruit af dat in Vlaanderen nauwelijks enig onderwijsonderzoek gebeurt;
- * de zorg waarmee de taakgroep deze uitspraken onderbouwt. Om te beletten dat dit rapport gezien wordt als de neerslag van vakdidactici die rechter en partij zijn, heeft de taakgroep gekozen om slechts uitspraken te doen vanuit wetenschappelijke peilingen. - Maar dat wisten we al;
- * de visie van de taakgroep die de doelen van taalbeschouwing en literatuuronderwijs niet reduceert tot alleen maar onderwijs ten dienste van taalvaardigheid. "In dat opzicht neemt de taakgroep enigszins afstand van een visie" op

het onderwijs Nederlands die in de laatste twintig jaar de discussie in de vakdidactiek gedomineerd heeft. Daarin had men vrijwel uitsluitend oog voor het praktische nut ervan.';

- * de nuanceringen die de taakgroep aanbrengt bij de doemdenkerige aantijgingen van binnen en van buiten tegen de staat van het onderwijs Nederlands: *"Het onderwijs van het Nederlands is noch in Nederland, noch in Vlaanderen slecht. Wetenschappelijk onderzoek weerspreekt de publieke opinie op dat punt. Maar er kan toch veel aan verbeterd worden ..."*

Die mogelijke punten van verbetering worden gesuggereerd in een reeks aanbevelingen.

Aanbevelingen

* mogelijke domeinen

In die aanbevelingen aan de overheid worden de domeinen aangewezen die volgens de taakgroep voor verbetering in aanmerking komen. Opvallend en verheugend daarbij is dat de taakgroep er in haar eerste 'Algemene Aanbeveling' uitdrukkelijk voor pleit *"dat er op het terrein van het onderwijs Nederlands tussen Nederland en Vlaanderen een veel intensere samenwerking tot stand zou komen dan nu bestaat."*

Als veldwerker die samen met velen de zorg deelt voor het dagelijkse reilen en zeilen van de klaspraktijk in het onderwijs Nederlands, zijn wij uitermate geïnteresseerd in de aanbevelingen die onderzoek bepleiten naar:

- de tijd- en energie-investering van een leraar Nederlands;
- de lestijd die nodig is voor bevredigende leeropbrengsten;
- effectieve en uitvoerbare didactieken (incl. leermiddelen en methodieken) voor taalvaardigheidsonderwijs.

Voorts kijken wij met meer dan belangstelling uit naar de resultaten van de brede discussie die gevoerd wordt over doelen, methodieken en leermiddelen van literatuur- en fictieonderwijs.

* de Vlaamse realiteit onderstreept het belang van de aanbevelingen

De aanbevelingen van dit rapport beantwoorden aan een reële nood. Wij willen dat aantonen door de tekst te toetsen aan de situatie in het veld. We nemen daartoe een stel typisch Vlaamse aanbevelingen over bekwaamheidsbewijzen, lerarenopleiding en vaksecties: *"In Vlaanderen dient de overheid de volgende maatregelen te treffen met het oog op het scheppen van betere voorwaarden:*

- *"bepalen dat voor een leeropdracht Nederlands in het secundair onderwijs alleen leraren in aanmerking komen die over het 'vereiste bekwaamheidsbewijz' beschikken"*

Voor een paar jaar werden in Vlaanderen de bevoegdheidsbewijzen verruimd. De schoolse realiteit en de taakverdeling dwingen sommige directies tot het toekennen van een opdracht Nederlands aan leraren die er niet voor opgeleid zijn.

- *"een degelijke universitaire lerarenopleiding opzetten"*

De lerarenopleiding staat in Vlaanderen volop ter discussie. Over het extra-jaar in de universitaire opleiding wordt al tientallen jaren gepraat. Het is er nog altijd niet.

Wat ons bevreemdt in dit rapport en dat als een onbegrijpelijk tekort wordt gevoeld en aangeklaagd is dat er met geen woord gerept wordt over de lerarenopleiding buiten de universiteit. Nochtans is ook daarover een discussie aan de gang die heel wat Pedagogisch Hoger Onderwijs fel beroert. Hierover had het rapport een aanbeveling moeten opnemen.

- *"in het secundair onderwijs vaksecties tot stand brengen"*

Het concept en de uitwerking van het leerplan NVKSO voor ASO, KSO en TSO maakt vakoverleg alsmear meer noodzakelijk. De bezoldigde ruimte die er echter in de Vlaamse scholen traditioneel voor bestond: de klasseraad, is vrijwel in de meeste scholen verdwenen. Gevolg: het vakoverleg wordt teruggedrongen naar de 'vrije tijd' van de leraren. Wat een extra taakverzwaring inhoudt, die samenvalt met de invoering van nieuwe centrale leerplannen.

Conclusie

Het feit dat zoveel zaken in het Vlaamse veld kennelijk fout lopen zijn een legitimering voor de aanbevelingen en even zo vele argumenten a fortiori om ze dringend onder de aandacht van de overheid te brengen. - Veel van deze wensen zijn nu in het Vlaamse veld financieel echter al niet meer haalbaar. Het ware goed geweest als deze aanbevelingen ter tafel hadden gelegen van de beleidsverantwoordelijken op het ogenblik dat ze actueel waren.

Nu willen wij ons 'voizeken niet langer verzoeten': we gaan resoluut de kritische toer op. Want spijs sommige positieve punten in dit rapport, roept het toch ook heel wat vraagtekens op bij een 'lezende veldwerker', en waarschijnlijk niet bij hem alleen.

2. Vragen

De kritische vragen die wij bij het rapport willen stellen getuigen van een op het eerste gezicht dualistische houding: enerzijds juichen wij het rapport en zijn conclusies toe, anderzijds hebben wij vragen bij de werkwijze die tot die conclusies leidt. Wij verklaren ons nader.

Onze vragen richten zich vooral op de keuzes die de taakgroep gemaakt heeft:

- de onderzochte leerjaren: het laatste jaar van het basisonderwijs en het scharnierjaar tussen de eerste en de tweede graad;
- de aanpak van het onderzoek en op de traagheid waarmee het afgewerkt werd.

De onderzochte leerjaren

Waarom moest men precies de eindjaren van het basisonderwijs en het scharniermoment van de eerste naar de tweede graad nemen? Lag het niet eerder in de lijn van het uitgangspunt van dit rapport (cf. p.11) stil te staan bij het belang van het Nederlands omwille van de kritiek '*van buiten, d.i. van het bedrijfsleven en vanuit het hoger onderwijs*' i.v.m. de klachten over het gebrek aan taalvaardigheid van degenen die daar hun intrede doen?

Je zou dus verwachten dat het rapport vooral/ook uitspraken zou doen over de staat van het onderwijs in de eindjaren. Zoals dat voor Vlaanderen in het Rapport Daems, Rymenans, Leroy (1991) gebeurde. Of is dit een zwak argument omdat we toch kunnen aannemen dat wat op weg naar eindjaren wordt vastgesteld ook representatief is voor het eindresultaat?

Misschien was het vanuit de eindjaren van het voortgezet onderwijs eveneens mogelijk geweest sterkere uitspraken te doen over de 'output' en de staat van het literatuuronderwijs. Er was immers ook een tweede conferentie waarvan de aanbevelingen moesten getoetst worden (Letteren in de knel, 1987).

Het sterkste bezwaar tegen de keuze voor onderzoek naar de lagere scharnierleerjaren is de onvolkomenheid van onderzoeksgegevens, o.m. af te lezen uit de late opdracht voor een onderzoek dat 'concordantie' tussen de Vlaamse en Nederlandse situatie moest reveleren.

De keuze voor de wetenschappelijke fundering.

Het past een rapport van stand niet dat het zich zou laten leiden door eigen bevindingen of privé-ervaringen. Waarover je niet met stellige zekerheid spreken kunt, moet je zwijgen. De verwachtingen van de lezer zijn dan ook hoog gespannen.

De taakgroep heeft zich, zoals eerder gemeld voor de leeropbrengsten van de twee scharniermomenten: het einde van de basisschool en het einde van de eerste graad, gebaseerd op onderzoek van respectievelijk Zwarts (1990) en Kuhlmeier & Van den Bergh (1989). Althans voor de Nederlandse situatie. Het is zelfs zo dat de prestaties die het rapport beschrijft steeds *zijn geleverd door leerlingen in Nederlandse scholen*. Gelukkig, zo lees je als Vlaamse veldwerker dan, heeft onderzoek in opdracht van de Taalunie (Van Schooten, Triesscheijn & Verbeeck, 1992) aangetoond dat "Wat voor Nederlandse leerlingen geldt aan het einde van de basisschool, derhalve ook voor Vlaamse leerlingen van dezelfde leeftijd *lijkt* te gelden." (p. 28)

Maar wat blijkt nu voor 'het scharnierpunt van de eerste naar de tweede graad'? Daar lezen we het volgende (nog altijd op blz. 28): "Of die globale

overeenstemming ook opgaat voor het tweede scharnierpunt (...) is een vraag waarop *door het ontbreken van Vlaamse gegevens helaas geen antwoord te geven valt.*" Het valt met dat onderzoek dan blijkbaar toch niet zo mee.

Nu zou men kunnen aanmerken dat de Vlaamse veldwerker verder zijn mond maar moet houden; heel snel wat minder op het veld gaan werken en spoor­slags meewerken aan onderzoek. Want een sterker argument voor wetenschappelijk onderzoek in Vlaanderen kan men uit het bovenstaande waarschijnlijk nauwelijks bedenken.

Maar daar gaat het nu even niet over. Laten we bij de les blijven: de onvolkomenheid tot volledige afwezigheid van onderzoek doet meteen vragen rijzen naar de zo nagestreefde wetenschappelijke ondersteuning van het rapport. Immers voor uitspraken over de praktijk van het Vlaamse Secundair Onderwijs, waarover in hoofdstuk 3 gerapporteerd wordt, *zijn er geen harde gegevens voorhanden; daarvoor moeten we ons op getuigenissen van vakinspecteurs beroepen* (p. 45). Op een bepaald moment gaat het zelfs om de privé-ervaring van één inspecteur.

Is dat het ultieme ongenoegen over ontbrekend onderzoek? Nee, dat zit nog iets dieper. Merkwaardig is namelijk dat in hoofdstuk 2 over literatuur geen uitspraken gedaan worden. Motivering: *"Naar de opbrengsten daarvan is tot nu toe helaas geen grootschalig onderzoek verricht. Daarom blijft het hier onbesproken."* Vraag: Had dit dan niet kunnen gebeuren in opdracht van de Taalunie? Er was toch in 1987 op 'Letteren in de Knel' al een tweede alarmsignaal de wereld ingestuurd? De discussie tussen Vlaanderen en Nederland over de canon (Antwerpen, 1989) was daarop kennelijk een spontane aanzet tot antwoord.

Nochtans wordt in de maatschappelijke discussie ook met het vingertje gewezen naar het literatuuronderwijs. (Cf. Jaap Goedegebuure en anderen die in onder meer de Volkskrant van 28 april 1989 zelfs een vorm van 'cultureel analfabetisme' menen vast te stellen).

Overigens is het des te vreemder dat er over het literatuuronderwijs "zo weinig te zeggen valt", omdat elders in het rapport de visie geformuleerd wordt dat onderwijs in taalbeschouwing en literatuur niet mogen gereduceerd worden tot alleen maar onderwijs ten dienste van taalvaardigheid (p. 20). Ook in de doelstellingen lijkt het menens: *"kennis en vaardigheid om literaire teksten te interpreteren en ervaren; kennis van literatuur en inzicht in haar achtergronden ..."*.

Maar daar zit nu het potsierlijke. Reeds in de aanbevelingen van 1987 (*Letteren in de knel*) zit bijna woordelijk dezelfde tekst. Vreemd. Prof. Gerits zei in 1987 al tijdens de discussie: "Ik wou opmerken dat die Taakgroep Nederlands, waar de heer De Wandel het vanmorgen over had, vooral tot stand is gekomen naar aanleiding van de vorige Conferentie (Rotterdam 1986). Wanneer de taakgroep van start gaat, zal die blijkbaar veel verantwoordelijkheid krijgen. Misschien moeten we er ook op wijzen dat er voldoende literatuurdidactici in opgenomen worden."

De argeloze veldwerker stelt zich hierbij twee vragen:

- hoe hard kun je aanbevelingen maken die op onvolkomen wetenschappelijk onderzoek berusten? Was het dan toch niet beter - eerlijker, alleszins voor Vlaanderen - alles te baseren op de ervaringen van de bevoorrechte getuigen

van het onderwijsveld, die omwille van hun deskundigheid gekozen waren om deel uit te maken van de taakgroep?

- waarom heeft de taakgroep geen Vlaams onderzoek bepleit bij de Taalunie, onder meer over de opbrengst van het literatuuronderwijs toen dat nog kon? Het onderzoek naar de concordantie tussen de Vlaamse en de Nederlandse situatie was zo toch ook pas in 1992, tot stand gekomen?

De wet van de traagheid?

De belangrijkste kritische vragen, zo hebben we al laten doorklinken, betreffen de traagheid waarmee het werk werd geklaard. Traagheid die het gevolg is van de keuzes die men gemaakt heeft bij de aanpak. Nu heb ik er alle begrip voor dat er paden moesten gebaad worden die nog niet bestonden.

"De leden van de groep hadden die (lange aanloop) vooral nodig om elkaars opvattingen en de verschillen tussen de onderwijskundige referentiekaders in Nederland en Vlaanderen te verkennen en het al verzamelde feitenmateriaal te leren kennen. Voorts bepaalde de taakgroep in deze fase haar aanpak."

Het risico van de traagheid was de opdrachtgevers kennelijk bekend. Op de persvoorstelling in Antwerpen (najaar 1992) hoorde ik: "Een eerste vraag die men zich bij de instelling van een dergelijke taakgroep zou kunnen stellen is: hadden de betrokken bewindslieden na al het geleverde voorwerk (rapport Daems/Wesdorp) en (Rowan/Thissen) niet reeds voldoende aanbevelingen om onmiddellijk tot actie over te gaan? Was de instelling niet de zoveelste poging om het probleem voor zich uit te schuiven?" Hopelijk waren dit alleen maar retorische vragen. Wij durven alvast zo ver niet gaan het tegendeel te beweren.

Onderwijsveranderingen in stroomversnelling

Die traagheid van de commissie steekt schril af tegen de onderwijsrealiteit, die in Nederland en zeker in Vlaanderen - waarover ik het alweer uitvoeriger zal hebben - in die jaren in een stroomversnelling geraakt was.

In Vlaanderen was ten tijde van de installatie van de Taakgroep de 'typenstrijd' tussen het vernieuwd - (VSO, type 1) en het traditioneel onderwijs (type 2) in een kritieke fase. Ondertussen is die strijd al een hele poos geleden beslecht en 'opgelost' in de Eenheidsstructuur, die in 1989 veralgemeend werd. Dit ging samen met een diepgaande discussie over onderwijsstructuren, lessenroosters en urenstrijd tussen de vakken. Ook is er voor alle graden van de Eenheidsstructuur ondertussen een nieuw leerplan gemaakt, dat in Vlaanderen centraal de leerplandoelen en leerinhouden bepaalt. Heeft ook Nederland trouwens niet een soortgelijke brede maatschappelijke discussie doorgemaakt over de eindexamens, de kerndoelen, en de basisvorming?

Gelukkig hebben heel wat leden van de taakgroep - in afwachting van het rapport, precies omwille van hun deskundigheid in die discussies over Nederlands een sleutelrol kunnen/moeten spelen.

Aanbevelingen en besluitvorming in onderwijs

Als men echter de overheid, voor wie dit rapport toch bedoeld is, signalen wilde geven op die belangrijke momenten over het onbegrensde belang van het Nederlands, dan was het wel handig geweest dat het kant en klaar al een paar jaar op de bureaus van de overheid had gelegen.

Dit roept bij ons vanuit de praktijkervaring de vraag op naar 'waar en hoe de besluitvorming over onderwijs tot stand komt'. Kennelijk niet in de eigen parochie, laat staan in de cenakels.

Ondertussen stellen we immers vast dat de besluitvorming in onderwijs slechts ten dele uitgaat van rapporten als dit. - We haasten ons eraan toe te voegen dat we geloven dat wetenschappelijke rapporten nodig zijn om de discussie mee te ondersteunen. - We illustreren dit even.

In Vlaanderen - maar is daar wel een onderzoekscultuur? - is er voor een aantal jaren een felle strijd geweest voor het behoud van het vak geschiedenis met 2 uur/week voor dat vak. De leraren geschiedenis sloten de rangen. Ze hebben het gehaald omdat de discussie, die overigens vanuit de universiteiten sterk gesteund werd, ook maatschappelijk gevoerd werd. Er werd handig ingespeeld op het schuldgevoelen vanuit de vraag: kunnen we een generatie opvoeden zonder collectief geheugen? Geen minister van onderwijs kon op tegen de maatschappelijke consensus die daarover gegroeid was.

Nog frappanter was de discussie die recent gevoerd werd vanuit lichamelijke opvoeding, met de eis voor een tweede lestijd in de laatste twee jaren van het Vlaamse VWO (alleen daar want in de andere onderwijsvormen, onder meer TSO en BSO, zaten die twee uur al lang in het rooster). Ook hier werd hetzelfde scenario opgevoerd.

Er werd geschermd met argumenten van volksgezondheid, er werden petitie's ondertekend onder meer door universiteitsprofessoren, die de noodzaak van dat ene- uurtje-meér al lang hadden aangetoond. De minister durfde echter vooral onder druk van de 'communis opinio' het niet op zijn geweten hebben dat hij de oorzaak zou zijn van stramme leden, kromme ruggen en afhangelende schouders ...

Kwaliteit wordt ook ondersteund door middelen

Sommigen zullen opmerken dat dit een andere discussie is. Het gaat in deze tekst - zo zullen ze opmerken - over de kwaliteit van het onderwijs Nederlands. Uit het rapport blijkt, en de ervaring leert, dat de middelen en het aantal lestijden de kwaliteit van het lesgeven ten goede komen. We illustreren ook dit even met een Vlaamse 'toestand'.

Want wat gebeurt er in Vlaanderen ondertussen met Nederlands?

- het aantal uren is in de Eenheidsstructuur drastisch verminderd over heel de lijn. Vooral in de beginjaren van het SO. In heel wat TSO-richtingen is Nederlands in de laatste twee leerjaren zelfs teruggedrongen tot 2 schamele uurtjes per week. Of 1/17de, soms zelfs 1/18de van het pakket;

- de taakbelasting van de leraar Nederlands, b.v. in correctietaken is echter niet verminderd. Dit kan op termijn de investering in eigen lectuur en creativiteit wel eens sterk verminderen;
- bovendien krijgen de leerlingen die de grootste taalnood hebben het kleinste lessenpakket. Paradoxaal genoeg. Zou dit dan geen mooie aanbeveling zijn: *als het over leren gaat, moeten leerlingen met de minste kansen de grootste mogelijkheden krijgen?* Zo zou deze groep leerlingen met de grootste taalnoden het grootste aantal uren taal krijgen.

Dan maar kiezen voor geschreeuw?

Wil dit zeggen dat wij dan maar de straat op moeten en dat de luidste schreeuwer en de grootste beunhaas in de discussie het hoge woord moeten voeren? Wij herhalen uitdrukkelijk dat wij dat niet bepleiten. Wij roepen op tot waakzaamheid op het juiste moment. Liefst gesteund door wetenschappelijk onderzoek als het kan. Zonder wetenschappelijk onderzoek als het moet.

3. Conclusie

In deze tekst hebben wij willen wijzen op het onbegrensde belang van het rapport van de Taakgroep. Tegelijkertijd hebben we gemeend te moeten wijzen op sommige tekortkomingen van het rapport, onder meer de traagheid waarmee het de wereld werd ingestuurd. Wij menen dat dit te maken heeft met het angstvallig bewaken van de wetenschappelijkheid van haar uitspraken. Op zich lovenswaardig. Tot men vaststelt dat het wetenschappelijk onderzoek waarop deze tekst zich beroept ook niet je ware is. Zeker niet in Vlaanderen! Terwijl men eveneens vaststelt dat er ondertussen heel wat veranderingen in onderwijsland gebeurd zijn, waarover dit rapport waardevolle aanbevelingen had kunnen/moeten formuleren.

Oplossing?

Ligt de oplossing voor het spanningsveld 'met onderzoek als het kan, zonder onderzoek als het moet', in de instelling van de coördinatiegroep waarvoor gepleit wordt: *'De Nederlandse Taalunie moet één permanent inhoudelijk coördinatieorgaan oprichten voor het onderwijs Nederlands (...).'* Dat orgaan, zeg maar een vorm van dagelijks bestuur zou dan bestaan uit leden die de 'staat van het Nederlands' goed kennen. Het zou aan hen zijn om te waken over de opvolging van de aanbevelingen van bestaande rapporten én om verder onderzoek te 'entameren' als er nood aan is. Die coördinatiegroep zou met andere woorden waakzaam moeten zijn waar de kwaliteit van het onderwijs Nederlands in het gedrang en in het geding komt. - Of is dit een naïeve denkpiest?

Misschien verdwijnt dan toch wel het potsierlijke beeld van de predikant die driftig zwaaiend met zijn preek achter zijn parochie aanholde ... omdat hij elke uitspraak wilde steunen op bijbelcitaten.

Bibliografie

- Congresbundel Literatuuronderwijs en Canonvorming, Antwerpen, 1989.
- Daems, F. & R. Rymenans (red.), *Het Moedertaalonderwijs Vijf voor Twaalf?* Verslag van de Algemene Conferentie Nederlandse Taal en Letteren 1986. Nederlandse Taalunie.
- Persmap, persconferentie Antwerpen, 7 september 1992, met een korte samenvatting(3/9/93) van het rapport ten behoeve van de pers en de toespraak van Oscar De Wandel.
- Thissen, J., W. de Moor & R. Soetaert, *De letteren in de knel? Het literatuuronderwijs in het voortgezet/secundair onderwijs in Nederland en Vlaanderen.* 's-Gravenhage: Nederlandse Taalunie, 1988.
- Voorzeten 37, *Van onbegrensd belang: de staat van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen.* 's-Gravenhage: Stichting Bibliographia Neerlandica, 1992.

(manuscript binnengekomen 15 mei 1993)

(manuscript aanvaard 19 mei 1993)