

# Een nieuw begin?

Sinds oktober 1970, dus al ruim 25 jaar, maken spreekvaardigheid en luistervaardigheid deel uit van de examenprogramma's Nederlands voor mavo, havo en vwo. 'Spreekvaardigheid' en 'luistervaardigheid' – meer staat er niet in. Alle vrijheid dus voor leraren om er zelf vorm aan te geven.<sup>1</sup>

Waarop die vrijheid is uitgelopen typeerde Noë (1995) onlangs als volgt:

Al jaren speelt de discussie zich op hetzelfde niveau af. In weerwil van het vele materiaal dat er ontwikkeld is en de scholing die er reeds enige tijd is, blijft een kleine groep in het land melden dat het spreek- en luisteronderwijs geen enkel probleem is, en blijft het merendeel van mening dat het godsonmogelijk is, en derhalve niet moet worden uitgevoerd.

Zo bezien is er weinig reden tot het vieren van een jubileum van spreek- en luisteronderwijs. Maar tegelijk vormt 1995-1996 een potentieel nieuw begin voor dat onderwijs. Voor het eerst liggen er examenprogramma's Nederlands voor havo en vwo ter tafel waarvan spreken en luisteren verplicht én substantieel deel uitmaken. Verplicht én substantieel, dat is belangrijk. De bepalingen uit 1970 met betrekking tot het examineren van spreek- en luistervaardigheid waren wel verplicht, maar duidelijk niet substantieel. De voorstellen van de CVEN (Commissie Braet) uit 1991 waren zeer substantieel (veel ervan is dan ook terug te vinden in de huidige voorstellen), maar helaas verklaarde de CVEN ze op het laatst 'vooralsnog niet algemeen verplicht'. Ook hierbij was het spreek- en luisteronderwijs uiteraard niet gebaat. Wat mogen we nu verwachten van de nieuwe voorstellen, die van de Vakontwikkelgroep (VOG) Nederlands? Om daarover iets zinnigs te kunnen zeggen, moeten we drie zaken nader bekijken:

- De *beginsituatie* van de leraren Nederlands in havo en vwo: hoe staan ze precies tegenover spreek- en luisteronderwijs, wat bieden ze hun leerlingen aan?
- De *voorstellen* van de VOG zelf: sluiten ze aan bij wat de leraren aanbieden en bij wat ze haalbaar en wenselijk vinden?
- De *vernieuwingscontext* voor de voorstellen: in welke mate prikkelt die de leraren om de voorstellen ook daadwerkelijk te realiseren?

## Beginsituatie

Naar de eerste vragen hierboven deden Braet, Van der Geest en Oostdam een aantal jaren geleden onderzoek (1988). De belangrijkste cijfers uit dit onderzoek vindt u in de figuren 1 en 2, waarbij ik de cijfers voor havo en vwo steeds heb gemiddeld.

### Hoeveel aandacht gaven leraren in 1987 aan spreek- en luisteronderwijs?

A-selecte steekproef van 186 havo- en 194 vwo-scholen; respons ± 45%

- 30% deed niets aan spreek-, 46% niets aan luisteronderwijs.
- 10% toetste spreken niet in het schoolonderzoek, 28% luisteren niet.
- 15% toetste spreken via het literatuurtentamen, 31% deed dit met luisteren.
- Leraren die er onderwijs in gaven besteedden gemiddeld tussen de 10 en 15% van de lestijd eraan. 40% vond dit hoe dan ook het maximum.
- Leraren die het serieus toetsten wogen het cijfer ervoor in het schoolonderzoek mee voor minder dan 15% (literatuur meer dan 30%).
- Toename van negatieve tendensen uit het bovenstaande sinds 1974.

figuur 1

Deze cijfers stemmen bij eerste aanblik niet vrolijk. Een flink aantal leraren negeert of omzeilt de wettelijke verplichting tot het examineren van spreek- en luistervaardigheid (kennelijk is dit in Nederland jarenlang ongestraft mogelijk). Ook de leraren die dit niet doen, willen niet al teveel tijd en gewicht aan de onderdelen geven. Een vergelijking van de cijfers van Braet c.s. met cijfers van Wesdorp (1974) leert bovendien dat bovenstaande tendensen tussen 1974 en 1987 sterk zijn toegenomen.

Braet c.s. wijzen erop hoeveel er sinds 1970 gedaan is voor de spreek- en luistervaardigheid, door vakdidactici, door toetsconstructeurs, door schrijvers van artikelen in *Moer* en *Levende Talen*. Zij concluderen: 'Als schoolboekauteurs niet of nauwelijks volgen en – vooral – als leraren niet kunnen of willen, dan helpen propaganda, tijdschriftartikelen, cito-toetsen, doelstellingenonderzoek, ja zelfs verplichte opname in het schoolonderzoek niet of niet voldoende.'

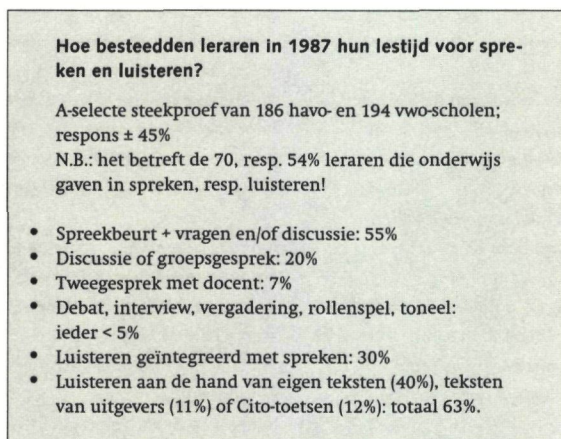
Wie dit leest krijgt de neiging Noë gelijk te geven in zijn bewering dat het merendeel van de leraren tegen spreek- en luisteronderwijs is. Ten onrechte. De cijfers uit figuur 1 kunnen namelijk ook als volgt gelezen worden:

- 70% (van de door Braet c.s. ondervraagde leraren) gaf spreek- en 54% gaf luisteronderwijs.
- 75% toetste spreken serieus, 41% toetste luisteren serieus.<sup>2</sup>
- Bovengenoemde leraren waren bereid om tussen de 10% en 15% van hun lestijd aan spreek- en luisteronderwijs te besteden, en om het voor een overeenkomstig percentage mee te wegen in het schoolonderzoek.

Nu wordt het beeld opeens een stuk minder somber! Een tegengestelde conclusie dringt zich zelfs op: de



'totaalweigeraars' vormen een *minderheid*, hoe luidruchtig deze ook mogen zijn. Wat deed nu de 70, respectievelijk 54% die in 1987 onderwijs verzorgde in spreken, respectievelijk luisteren?



figuur 2

De laatste twee punten moeten als volgt worden geïnterpreteerd. Dertig procent (van de onder N.B. genoemde 54%) doet niet aan apart luisteronderwijs, maar integreert dit alleen met een vorm van spreekonderwijs. En 63% (van diezelfde 54%) doet naast deze geïntegreerde vorm ook nog aan apart luisteronderwijs.

**VOG-voorstellen**

Met bovenstaande gegevens als referentiepunt kunnen we nu eens gaan kijken naar de voorstellen van de VOG Nederlands m.b.t. spreek- en luistervaardigheid. Die voorstellen geef ik, in hun meest recente vorm, weer in figuur 3. De voorstellen zijn dezelfde voor havo en vwo.

- Het eerste wat opvalt is de keuze voor de *voordracht met vragen na* en de *discussie* als onderwijs- en toetsvormen. Dat sluit goed aan bij de praktijk, in ieder geval die uit 1987, waarin 55% leek te kiezen voor de spreekbeurt met vragen en/of discussie na, en 20% voor de groepsdiscussie. De toelichting op de eindtermen maakt duidelijk dat de discussie ook een *debat* mag zijn. Dat is plezierig voor de minder dan 5% - als het intussen niet meer is - die deze vorm hanteert, maar het is ook om andere redenen een goede zaak. Leraren en leerlingen die met het debat werken, zijn daar namelijk heel enthousiast over, zoals ik in onderzoek heb kunnen constateren (Bonset e.a. 1993, Bonset 1996; zie ook het artikel van Irma van Nieuwenhuijsen in dit nummer).
- Het tweede wat opvalt is de keuze voor de *geïntegreerde vorm van spreken en luisteren*, en dus niet voor - daarnaast - apart luisteronderwijs. Dit sluit niet aan bij de praktijk uit 1987, waar 63% van de leraren ook nog apart luisteronderwijs bleek te geven. Het is ook niet zonder problemen: wanneer de school er voor kiest het examen en het onderwijs te beperken tot de voordracht met vragen na (en dat kan: zie het volgende punt) blijft de oefening in luisteren beperkt tot het luis-

teren naar een voordracht en naar de vragen over die voordracht. Het is niet duidelijk of de VOG van apart luisteronderwijs af heeft gezien vanwege tijdgebrek (bij leraar en/of leerling), of omdat ze het geen relevant soort onderwijs vindt. De verantwoording maakt ons hierover niets wijzer (vergelijk p. 45).

- Het derde punt van belang is dat de school mag *kiezen* tussen examinering van en (onderwijs in) de voordracht met vragen na dan wel de discussie. In eerdere versies van de voorstellen was dit niet het geval, maar o.a. de reacties van docenten op de veldraadpleging hebben de VOG van mening doen veranderen. Strategisch is dit toe te juichen. Leraren die bescheiden willen opereren met één vorm van spreek- en luisteronderwijs kunnen zich daartoe beperken; leraren die beide vormen willen (blijven) combineren (zoals Liebrand; zie zijn artikel in dit nummer) hebben daartoe eveneens de mogelijkheid. De 10% studielast die de VOG uittrekt voor het spreek- en luisteronderwijs (p. 34) is ruim genoeg voor één vorm, maar waarschijnlijk wat krap bij het combineren van twee vormen (vergelijk weer Liebrand). 15% zou een beter percentage geweest zijn, en gezien Braets cijfers uit 1987 ook niet onrealistisch.
- Het vierde waarop ik de aandacht wil vestigen is de nadruk die de VOG legt op het gebruik maken van *documentatie*, die door de leerlingen wordt verzameld of door de leraar wordt aangereikt. Dit waarborgt vooral ook voor het onderdeel discussie dat dit niet eronder gaat aan ongeïnformeerde vrijblijvendheid. Het is ook in lijn met wat in ieder geval de koplopers van het spreek- en luisteronderwijs doen anno 1995: uit de artikelen van Liebrand, Van Nieuwenhuijsen en De Wit in dit nummer blijkt dat zij alle drie veel aandacht besteden aan de documentatie van leerlingen t.b.v. voordracht, debat of discussie.

Naar mijn mening heeft de VOG met deze laatste versie van haar voorstellen in grote lijnen goed werk afgeleverd, en daarmee een potentieel nieuw begin gemaakt voor het spreek- en luisteronderwijs. Er liggen nu verplichte eindtermen die heel redelijk aansluiten bij de praktijk van die leraren die serieus werk maken van het spreek- en luisteronderwijs. De eindtermen zijn puntig, duidelijk, en niet te ambitieus. Het verzet van leraren dat er zonder twijfel toch tegen zal opklinken, zou naar mijn inschatting opgeklonken zijn tegen ieder voorstel tot verplichte examinering van spreken en luisteren.

**Vernieuwingscontext**

En daarmee kom ik vanzelf op mijn derde punt: de vernieuwingscontext. Dat spreek- en luisteronderwijs voor leraren Nederlands in havo en vwo een omstreeden onderdeel is, valt niet te ontkennen. De argumenten ertegen zijn sinds jaar en dag dezelfde: het is niet onderwijsbaar, het is niet toetsbaar, het kost teveel lestijd, de klassen zijn er te groot voor en het belast de leraar te zwaar. Rationeel stellen deze argumenten niet veel voor. Een substantieel deel van de



**Algemene doelstelling mondelinge taalvaardigheid**

*De leerling kan op basis van verzamelde of aangereikte informatie op passende wijze deelnemen aan tenminste één van de volgende vormen van mondelinge communicatie: 1. Een voordracht met vragen na. 2. Een discussie.*

**Domein A: Mondelinge taalvaardigheid**  
**Subdomein 1: Een voordracht met vragen na**

*Eindtermen:*

1. De leerling kan relevante inhoudselementen verzamelen, ordenen en formuleren, en daarbij gebruik maken van schriftelijke, mondelinge en audio-visuele bronnen en geautomatiseerde gegevensbestanden.
2. De leerling kan de inhoud op een voor de doelgroep adequate wijze presenteren. Daarbij kan de leerling zonnodig gebruik maken van audio-visuele hulpmiddelen.
3. De leerling kan inhoudelijk en vormelijk adequaat reageren op vragen en kritiek die door luisterende medeleerlingen naar voren worden gebracht.

**Subdomein 2: Een discussie**

*Eindtermen:*

1. De leerling kan relevante inhoudselementen verzamelen, ordenen en formuleren, en daarbij gebruik maken van schriftelijke, mondelinge en audio-visuele bronnen en geautomatiseerde gegevensbestanden.
2. De leerling kan inhoudelijke bijdragen leveren, zoals (voorlopige) meningen en standpunten, argumenten pro en contra, oplossingen.
3. De leerling kan de gespreksbijdragen presenteren op een adequate wijze.
4. De leerling kan inhoudelijk en vormelijk adequaat reageren op bijdragen van andere deelnemers. Het betreft hier:
  - het adequaat volgen en beoordelen van bijdragen van anderen;
  - het nemen van initiatief, het geven van informatie, het stellen van problemen, het samenvatten, het verhelderen van bijdragen of het vragen om verheldering;

- het zodanig deelnemen aan de gedachtenwisseling dat aan alle deelnemers mogelijkheden geboden worden om aan de gedachtenontwikkeling bij te dragen.

*Inrichting van het examen*

- De school maakt tijdig een keuze voor examinering van de voordracht met vragen na, de discussie, of een combinatie van deze gespreksvormen.
- De school expliciteert vooraf aan de leerlingen de beoordelingscriteria.
- De informatie die benodigd is voor het realiseren van eindtermen 1.1 en 2.1 wordt naar keuze van de school door de leerlingen zelf verzameld dan wel door de leraar klas-sikaal aangereikt.
- De voordracht met vragen na kan door meer leerlingen (maximaal 3) in samenwerking worden voorbereid en gehouden.
- De discussie wordt gevoerd door maximaal zes leerlingen.

*Toelichting*

- Het gaat bij de voordracht om een uiteenzetting, beschouwing of betoog. Een uiteenzetting houdt in dat objectief uitleg gegeven wordt, indelingen worden aangegeven en samenhangen en processen worden verduidelijkt. Een beschouwing houdt in dat interpretaties, vergelijkingen, verklaringen en opinies ter overweging worden aangeboden. Een betoog houdt in dat een duidelijk standpunt wordt bepaald dat met voldoende steekhoudende argumentatie wordt gerechtvaardigd.
- De discussie kan betrekking hebben op een of meer van de drie fasen die bij besluitvormingsprocessen in groepen een rol spelen, namelijk beeldvorming, oordeelsvorming en besluitvorming. Ze kan het karakter hebben van een groepsdiscussie, van een debat, of een combinatie daarvan. Bij de groepsdiscussie ligt de nadruk meer op coöperatie, bij het debat meer op het beargumenteerd ver-

dedigen dan wel bestrijden van een bepaald standpunt.

- Het verdient aanbeveling om de medeleerlingen op natuurlijke wijze in te schakelen als publiek, observatoren of jury bij het debat.
- Bij de keuze van het onderwerp voor de groepsdiscussie is het van belang rekening te houden met de samenstelling van de groep. Het kiezen van een onderwerp met een hoge emotionele identificatiewaarde voor specifieke groepen leerlingen kan ongewenst negatief interfereren met de bijdrage van leerlingen uit deze groepen.

*Samenhang met andere domeinen*

- Het verzamelen van informatie binnen dit domein (eindtermen A 1.1 en 2.1) komt sterk overeen met het informatie verzamelen binnen het domein Schrijfvaardigheid en het domein Literatuur.
- Evenals bij Schrijfvaardigheid kan het onderwerp liggen op het gebied van het vak Nederlands en dus betrekking hebben op Literatuur of Taal en taalverschijnselen (bijvoorbeeld op onderdelen van het leesdossier, de gang van zaken bij literatuurprijzen, de noodzaak van spellinghervorming, de relatie van andere talen en dialecten in Nederland tot het Nederlands).
- Veelal zal de leerling de verzamelde informatie moeten analyseren en interpreteren, beoordelen en samenvatten: vergelijk de eindtermen voor Leesvaardigheid.
- Wanneer de leerling een voordracht houdt zal hij doel- en publiekgericht moeten handelen en overeenkomstig de conventies die gelden voor een uiteenzetting, beschouwing of betoog. Datzelfde wordt vereist bij de eindtermen voor Schrijfvaardigheid.
- Als deelnemer aan een debat of groepsdiscussie zal de leerling in staat moeten zijn om gegevens, meningen en argumenten te beoordelen op hun aanvaardbaarheid: ditzelfde wordt gevraagd bij Leesvaardigheid.

leraren Nederlands onderwijst en toetst spreken en luisteren al jaren, zoals we hiervoor zagen, en vormt dus het levende bewijs tegen de eerste twee argumenten. Het argument van niet-toetsbaarheid wordt altijd onderbouwd met een beroep op de grote subjectiviteit in de beoordeling. Voor opstelbeoordeling (zeker door één beoordelaar) of voor het gesprek over de boekenlijst geldt natuurlijk precies hetzelfde, maar ik heb leraren nog nooit op grond daarvan horen pleiten voor het niet geven van schrijf- of literatuuronderwijs. Het argument van de lestijd is nog het meest reële, maar een potentieel lestijdekkort valt eenvoudig te bestrijden via een maatregel als de groepsvoordracht (zie ook de VOG-voorstellen), terwijl discussie vanzelf al plaats heeft in groepen. Koppeling van de groepsdiscussie aan de groepsvoordracht (vergelijk Liebrand) of van de groepsvoordracht aan het debat (vergelijk Van Nieu-

wenhuijsen) maakt het zelfs mogelijk om in niet al teveel lestijd meer dan één spreek- en luistervorm aan de orde te stellen. Wat de klassegrootte betreft: leraren die daadwerkelijk spreek- en luisteronderwijs geven, verklaren unaniem dat dit in klassen van 30 leerlingen evenzeer realiseerbaar is als in klassen van 20.

Tenslotte de taakbelasting: spreek- en luisteronderwijs is nu net het enige onderdeel dat de leraar Nederlands weinig voorbereidings- en geen enkele correctietijd kost. De enige investering is het eenmalig starten van iets nieuws, maar mogelijk is dat nu net het probleem. Noë (1995) stelt tenminste dat 'het gros van de bezwaren geënt is op een diepge wortelde angst om spreken en luisteren in de klas te beoordelen'. Als dat waar is,<sup>3</sup> lijkt mij voor de groep leraren die het betreft een passende therapie geboden. Die luidt: *gewoon eens doen en kijken wat er gebeurt.*

mondelinge taalvaardigheid



Voor het welslagen van dit type therapie is een combinatie nodig van enige dwang en enige mate van hulp. Het ziet er naar uit dat de veranderingscontext van de invoering van de tweede fase die zal kunnen bieden. De dwang via de verplichte examinering; de hulp via de op handen zijnde nieuwe methodes, nascholing, en toets- en leerplanontwikkeling (plus natuurlijk wat er al is, zoals Van Gelderen en Oostdam 1994). Het is belangrijk in te zien dat de situatie nu onvergelykbaar is met die uit 1987-1988, waarop de eerder geciteerde sombere conclusie van Braet c.s. betrekking had. De invoering van de tweede fase is een door de overheid strak geregisseerde operatie van een omvang en een mate van planning die vergelijkbaar is met de operatie van de invoering van de basisvorming. Uitgevers zijn nu zó gespist op het tijdig op de markt brengen van nieuwe, optimaal op de eindtermen afgestemde methodes, dat schoolboekauteurs helemaal niet meer de vrijheid hebben om al dan niet te 'volgen' zoals dat in 1987-1988 nog wel het geval was. En ook de vrijheid van leraren om niet te kunnen, te willen of te durven zal aanzienlijk geringer zijn dan in die jaren, toen havo en vwo niet in een dergelijke massale vernieuwingsoperatie waren verwickeld.

Ik ben op grond van al het bovenstaande niet pessimistisch over de kansen van de VOG-voorstellen in de toekomstige lespraktijk. Wel denk ik dat het heel belangrijk is dat de overheid de leraren duidelijk maakt dat het haar werkelijk ernst is met spreek- en luisteronderwijs, bijvoorbeeld via substantiële

inspectiecontrole op dit deel van het schoolexamen.

**Praktijkvoorbeelden**

De artikelen die na deze bijdrage volgen zijn praktijkbeschrijvingen door 'koplopers': leraren die al jarenlang op een geslaagde wijze spreek- en luisteronderwijs geven. Hun praktijken: het *debat* (Van Nieuwenhuijsen), de *gedocumenteerde groepsdiscussie* (De Wit), en de *combinatie van betogende voordracht en probleemoplossende groepsdiscussie* (Liebrand), zijn alle te beschouwen als legitieme uitwerkingen 'avant la lettre' van de eindtermen van de VOG. Ik heb de betrokken leraren leren kennen via case-studies die ik in het kader van leerplanontwikkeling voor spreken en luisteren in de tweede fase op hun scholen heb uitgevoerd of begeleid.<sup>4</sup> Daarbij heb ik kunnen vaststellen dat zowel zichzelf als hun leerlingen het gegeven spreek- en luisteronderwijs als nuttig en boeiend ervaren.

De bewuste artikelen moeten m.i. niet worden gelezen als voorbeelden die op stel en sprong kunnen worden nagevolgd: zo gemakkelijk zijn koplopers niet in te halen. Ze moeten worden gezien als voorbeelden van wat er mogelijk en wenselijk is in het spreek- en luisteronderwijs, en waar het dus in de eerstkomende tien jaar naar toe moet met dat onderwijs. Dat lijkt misschien een (te) bescheiden doel, maar dat is het niet. Gezien het innerlijk verzet dat veel leraren Nederlands nog bij zichzelf zullen moeten overwinnen voordat ze de eerste noodzakelijke stappen kunnen zetten, is het eerder ambitieus.

**Literatuur**

- Boer, M. de, *Sprek en luister en in de tweede fase. Het debat op de scholengemeenschap Huijzemaat in Huizen*, Enschede: SLO, 1996 (Studie en Onderzoek 17).
- Boland, J., *Sprek en luister en in de tweede fase. Presenteren, discussiëren en notuleren op de scholengemeenschap Winkler Prins in Veendam*, Enschede: SLO, 1995 (Studie en Onderzoek 16).
- Bonset, H., *Sprek en luister en in de tweede fase. Triospreekbeurt, debat en discussie op het Montessori Lyceum Herman Jordan in Zeist*, Enschede: SLO, 1995 (Studie en Onderzoek 18).
- Bonset, H., J. Boland en M. Slijpen, *Sprek en luister en in de basisvorming. Literatuuronderzoek en case-studies*, Enschede: SLO, 1993.
- Braet, A., E. van der Geest en R. Oostdam, 'Het zal wel altijd een stiefkind blijven.' Over de benarde positie van de mondelinge vaardigheden op de bovenbouw van havo-vwo, in: *Levende Talen* 434, 1988, 506-513.
- Gelderen, A. van, en R. Oostdam, *Mondelinge taalvaardigheid Nederlands. Referaat, debat en discussie in de bovenbouw van havo en vwo*, Bussum: Coutinho, 1994.
- Laarveld, K., *Sprek en luister en in de tweede fase. Spreekbeurt en discussie op het Libanon Lyceum in Rotterdam*, Enschede: SLO, 1995 (Studie en Onderzoek 15).
- Leene, W., *Sprek en Luister en in de tweede fase. De gedocumenteerde groepsdiscussie op het Pierson College in Den Bosch*, Enschede:

- SLO, 1995 (Studie en Onderzoek 14).
- Noë, X., Een programma voor jaren? Veldraadpleging over de examenvoorstellen, in: *Moer* 1995: 5, 247-251.
- Stuurgroep Profiel tweede fase, *Advies examenprogramma's havo/vwo*, Den Haag, 1995.
- Vloed, C.A. van der, Voorstellen Vakontwikkelgroep Nederlands onaanvaardbaar, *Levende Talen* 505, 1995, 630-631.
- Wesdorp, H., *Schoolonderzoekmethoden voor het vak Nederlands op de havo. Deel 1, enquêteresultaten*, Amsterdam, 1974.

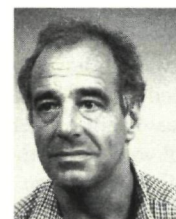
**Noten**

1. Dit artikel is, evenals de volgende drie, een bewerking van een lezing in het kader van een stroom over spreken en luisteren op de conferentie Het Schoolvak Nederlands van 1995.
2. Ik tel de niet-toetsers en toetsers-via-het-literatuurtentamen bij elkaar op, en beschouw deze samen als 'niet-serieuze' toetsers. Overigens moet bij 5% van de aldus verkregen 75% serieuze toetsers van spreken een ernstig vraagteken worden geplaatst, aangezien maar 70% zegt spreekonderwijs te geven, en ik serieus toetsen zonder voorafgaand onderwijs te verzorgen onmogelijk acht.
3. Een andere verklaring kan zijn dat de betrokken docenten hun taak overwegend zien als het onderwijzen van literatuur, waarbij dan hooguit de schriftelijke taalvaardigheid als noodzakelijk kwaad wordt

geaccepteerd. Zo stelt Van der Vloed (1995) dat er geen leraar Nederlands zal zijn 'die zijn vak gereduceerd wil zien tot communicatieleer ten koste van het literatuuronderwijs'. Zulke leraren zullen het moeilijk krijgen in de tweede fase. Het besteden van 70, 60 of zelfs 50% van de lestijd aan het literatuuronderwijs is onherroepelijk voorbij (de VOG stelt een studielast voor van 35%) en de overheid hecht duidelijk bijzonder veel gewicht aan het taalvaardigheidsonderwijs, in verband met de eisen van vervolgstudie en burgerschap.

4. Van deze case-studies is verslag uitgebracht in Leene (1995), Laarveld (1995), Boland (1995), De Boer (1996), Bonset (1995), terwijl er nog twee verslagen zullen volgen, te bestellen (tegen kostprijs) via 053-4840414.

**Helge Bonset**



Was leraar Nederlands, docent taalbeheersing, wetenschappelijk medewerker vakdidactiek Nederlands, en is thans werkzaam in het project Nederlands van het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO). Adres: Oud Over 76, 3632 VE Loenen aan de Vecht.