

## LITERATUUR

- Broek, E. van den, Graaff, R. de, Unsworth, S., van der Zee, V. (2014). *Voorstudie Pilot Tweektalig Primair Onderwijs*. Groningen: GION.
- Brouwer, S. R. G. (2009). *Levert vervroegd taalonderwijs een betere taalbeheersing op? Een onderzoek naar het effect van Engels taalonderwijs vanaf groep 1 op de basisschool op de taalbeheersing van de leerling in groep 8*. (Master's thesis). Geraadpleegd van [dspace.library.uu.nl](http://dspace.library.uu.nl).
- Driessen, G., Krikhaar, E., Graaff, R. de, Unsworth, S., Leest, B., Coppens, K., & Wierenga, J. (2016). *Evaluatie pilot Tweektalig Primair Onderwijs*. Startmeting 2014/15. Nijmegen: ITS.
- Graaff, R. de (2015). Vroeg of laat Engels in het basisonderwijs. Wat levert het op? *Levende Talen Tijdschrift*, 16(2), 3–15.
- Geurts, B., & Hemker, B. T. (2013). *Balans van het Engels aan het einde van de basisschool 4: uitkomsten van de vierde peiling in 2012*. Arnhem: Cito.
- Goorhuis-Brouwer, S., & Bot, K. de (2010). Impact of early English language teaching on L1 and L2 development in children in Dutch schools. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 289–302.
- Muñoz, C. (2014). Contrasting effects of starting age and input on the oral performance of foreign language learners. *Applied Linguistics*, 35, 463–482.
- Naber, R., & Lowie, W. (2012). Hoe vroeger, hoe beter? Een onderzoek naar de effectiviteit van vroeg vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(4), 13–21.
- Sparks, R., Patton, J., Ganschow, L., & Humbach, N. (2009). Long-term cross-linguistic transfer of skills from L1 to L2. *Language Learning*, 59(1), 203–243.
- The English Profile. (2012). *English Vocabulary Profile*. Geraadpleegd op 25 februari 2016, van <http://vocabulary.englishprofile.org/staticfiles/about.html>

Thijs, A., Tuin, D., & Trimbos, B. (2011). *Engels in het basisonderwijs: Verkenning van de stand van zaken*. Enschede: SLO.

LISANNE BOS is gepromoveerd aan de Vrije Universiteit. Ten tijde van het schrijven van het artikel werkte ze als onderzoeker en adviseur Toetsing en Onderwijs bij Bureau ICE. Zij werkt nu als onderwijskundig medewerker bij Stichting Lezen & Schrijven.

E-mail: [lisannebos@lezenenschrijven.nl](mailto:lisannebos@lezenenschrijven.nl)

EVELINE VAN BAALEN werkt als toetsontwikkelaar en trainer bij Bureau ICE, waar zij onder andere verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van toetsen Moderne Vreemde Talen. Zij volgde de master Taalwetenschap aan de Vrije Universiteit.

E-mail: [evbaalen@bureau-ice.nl](mailto:evbaalen@bureau-ice.nl)

## VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Maria van der Aalsvoort (2016). *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008)*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen. Isbn 978 90 9029968 6, 267 blz.

Dit proefschrift behandelt de geschiedenis van de pogingen om het vak taalkunde opgenomen te krijgen in het examen Nederlands voor havo en vwo. Behalve een uitgebreide beschrijving van het historische verloop in drie periodes (1988-1991, 1995-1998 en 1998-2008), waaraan elk een hoofdstuk wordt gewijd, bevat het proefschrift ook een groot deel gewijd aan de analyse van de historie. Hierbij worden verschillende perspectieven ("Vensters") onderscheiden. Het eerste Venster betreft het krachtenveld en curriculumontwikkeling. Het gaat hierbij om de diverse maatschappelijke krachten die invloed hebben op curriculumontwikkeling van het vak Nederlands: het sociaal-politieke perspectief. Het tweede Venster betreft de relatie tussen het schoolvak (Nederlands) en de vakwetenschap (Taalkunde). Het derde Venster gaat over de bedachte rol voor kennis en vaardigheden in het onderwijs Nederlands (uitmondend in een sterk ideologisch gekleurde tegenstelling tussen doelstellingen).

De drie periodes worden elk in een apart hoofdstuk beschreven aan de hand van drie soorten bronnen. De eerste soort betreft documenten uit openbare en persoonlijke archieven, de tweede soort betreft publicaties in vaktijdschriften, conferenties en kranten, de derde soort bestaat uit gesprekken met actoren in de beschreven geschiedenis. Periode 1 (1988-1991) behandelt het uitbrengen van een advies aan het ministerie van OCW over taalkunde door de Commissie Vernieuwing

Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde (CVEN). Deze commissie, ingesteld door datzelfde ministerie, had veldraadplegingen en onderzoek uitgevoerd en baseerde daarop haar advies, dat onder meer inhield dat een experiment uitgevoerd moest worden waarin taalkunde was opgenomen in het eindexamenprogramma voor vwo. Het ministerie besloot echter dit advies niet te volgen. In periode 2 (1995-1998) vindt de voorbereiding plaats van de invoering van de 'Tweede Fase' voor havo en vwo. Hierbij acteerde een andere commissie als adviseur van het ministerie voor het vak Nederlands, namelijk de Vakontwikkelgroep Nederlands (VOG-N). Deze commissie adviseerde om taalkunde op te nemen als handelingsdeel in het examenprogramma voor havo en vwo. Maar opnieuw besloot het ministerie dit advies niet te volgen. Periode 3 (1998-2008) betreft de aanpassing van de ingevoerde 'Tweede Fase' (ook wel bekend onder de naam 'studiehuis' voor havo en vwo), vooral naar aanleiding van kritiek op de overladenheid van het curriculum en op de competentiegerichte aanpak (leerlingen moesten vooral veel zelfstandiger leren, docenten moesten hen slechts 'coachen'). Scholen kregen meer vrijheid om zelf hun examen in te richten. Bovendien kwam er ruimte om taalkundeonderwijs voor havo en vwo te ontwikkelen, gesteund door het ministerie.

Ook al is het informatief om op een gedetailleerd niveau Van der Aalsvoorts reconstructie van het historische verloop van de discussie rondom taalkunde te volgen, toch is verreweg het belangrijkste deel van het proefschrift het laatste, waarin aan de hand van de bovengeschetste 'Vensters' geanalyseerd wordt hoe deze historie kan worden verklaard. Zo wordt vanuit het perspectief van 'krachtenveld en curriculumontwikkeling' geschetst welke

strijdige (verborgen) agenda's in dit proces een rol hebben gespeeld. Vanuit de wereld van vakmensen (verenigingen van docenten, universitaire medewerkers en onderwijsontwikkelaars op gebied van Nederlands) werd vooral de rol van het vak bij de ontwikkeling van mondige burgers benadrukt ('het communicatief-emancipatoire paradigma'). Vanuit de overheid daarentegen overheersten meer utilitaire doelstellingen van het vak, zoals onderwijs in taalvaardigheid gericht op de doorstroming naar hoger onderwijs en het functioneren in de steeds complexer wordende maatschappij ('het communicatief-instrumentele paradigma'). Daarbij kwam dat de communicatieve paradigma's in de praktijk van het onderwijs Nederlands lang niet door iedereen omarmd werden. Eigenaardig is dat in dit deel van de analyse van het proefschrift (par. 7.1) de verborgen agenda van één belangrijke speler niet genoemd wordt. Wat was het achterliggende doel van de academische Neerlandici die zich voorstander betoonden van taalkunde in het examenprogramma? Het ligt voor de hand om daar een geheel ander 'paradigma' voorop te plaatsen, namelijk de promotie van de eigen discipline en wellicht ook de toekomstige aanwas aan studenten taalkunde. Wellicht zal voor sommigen het intrinsieke belang van taalkundig (leren) denken een rol hebben gespeeld. Een kritische houding tegenover populaire opvattingen over taal kan de belangstelling van leerlingen wekken om op taalverschijnselen te reflecteren. In een eerder overzicht van kwesties die spelen bij de maatschappelijke discussies over curriculumvernieuwing (hoofdstuk 2) geeft de auteur een drieslag. Daar wordt de vraag opgeroepen of de nadruk ligt op "overdracht van wetenschappelijk en cultureel erfgoed (kennis), op kwalificatie-eisen van de maatschappij of op behoeften van de leerder" (p. 42). Het was mooi geweest wanneer in de analyse van het krachtenveld ook systematisch was gekeken naar deze drie typen

doelen voor curriculumvernieuwing. In de analyse in hoofdstuk 7 lijkt alleen het tweede (kwalificatie-eisen) en derde type (behoeften van de leerder) vertegenwoordigd via de communicatieve paradigma's, maar wordt over het eerste gezweven, terwijl de vakwetenschap daarin toch een evidente rol had. Het beeld dat ontstaat in het proefschrift is dat van een discussie tussen veel belangengroepen, die vaak onderling ook nog sterk verdeeld zijn, en een almachtig ministerie dat uiteindelijk bepaalt wat er wel en niet doorgaat.

Het tweede 'Venster' vertrekt vanuit de relatie tussen het Nederlands als schoolvak en de universitaire vakdiscipline. Er worden vier typen relatie onderscheiden. Het eerste is traditie (de relatie is historisch gegroeid en heeft dezelfde kennisbasis als uitgangspunt). Het tweede type is transmissie (eenrichtingsverkeer vanuit de discipline naar het schoolvak). Het derde type is non-coöperatie (geen relatie, geen samenwerking). Het vierde type is coöperatie. Gezien de voorgaande verschillen in uitgangspunt voor curriculumvernieuwing verbaast het niet dat ook met betrekking tot de relatie tussen schoolvak en wetenschap zeer tegengestelde opvattingen heersten. Zo werd door de tegenstanders van opname van taalkunde in het examen een non-coöperatie standpunt ingenomen, omdat men geen vertrouwen had in de bijdrage van de wetenschappelijke taalkunde en die zag als een verholde poging om traditie en transmissie te herstellen. De voorstanders daarentegen kozen voor coöperatie met traditie als uitgangspunt, aangezien ze het belangrijk vonden dat taalkundige kennis ook in het voortgezet onderwijs een vaste plaats zou krijgen. Helaas gaat het proefschrift niet diep in op de analyse van deze tegengestelde standpunten. Het ligt voor de hand om iets verder te graven in de achtergronden daarvan. Was het immers niet zo dat de universitaire taalkunde wel erg laat was met haar belangstelling voor het voortgezet onderwijs? En voedde dat niet het

wantrouwen van vakverenigingen dat de academici vooral hun eigen belang nastreefden en weinig voeling hadden met de behoeften van de leerlingen? Er is veel literatuur over de problematiek rondom het vertalen van academische vakinhouden naar het onderwijs voor jongere leerlingen, waarbij vooral duidelijk wordt dat een concentratie op alleen vakinhoud onvoldoende is om tot zinvolle leerresultaten te komen. Het gaat daarbij niet alleen om het zogenaamde 'verwateren' van academische vakinhouden, maar ook om pedagogisch/didactische aanpassingen die een aansluiting op de voorkennis en behoeften van leerlingen beogen. Daar komt bij dat de grote meerderheid van de betreffende leerlingen (in havo en vwo) niet van plan is om in zijn latere studie of beroep iets met taalkundige kennis te gaan doen. Wie ging dit allemaal oplossen en hoe? De weerstand van de docentenverenigingen en andere betrokken organisaties bij het voortgezet onderwijs tegen een van buiten- (en boven-) af komende toevoeging van taalkunde in het (al zwaar belaste) vak Nederlands is daarom wel wat begrijpelijker dan de analyse in het proefschrift laat zien.

Ten slotte is er 'Venster' 3, waarin de tegenstelling tussen kennis en vaardigheden als doelstelling van de curriculumvernieuwing belicht wordt. Ook hier troffen de voor- en tegenstanders van taalkunde elkaar in tegengestelde kampen. Waar de voorstanders het belang van kennis benadrukten, beklemtoonden de tegenstanders juist dat vaardigheden een veel belangrijker component van het vak Nederlands moesten vormen. In dit verband hadden de laatstgenoemden ook het politieke tij mee, aangezien in de Tweede Fase in toenemende mate gemikt werd op het verbeteren van (algemene) vaardigheden van leerlingen die ze konden gebruiken in het hoger onderwijs en hun latere beroepsloopbaan. Ook dit 'Venster' is daarom direct gekoppeld aan 'Venster 1', aangezien deze nadruk op vaardigheden een direct gevolg is van het 'commu-

nicatief-instrumentele paradigma' dat door de overheid werd beleden. De analyse van de rol van de tegenstelling kennis-vaardigheden roept wel wat vragen op. Enerzijds relativere de auteur het bestaan van die tegenstelling door op te merken dat vaardigheden niet goed ontwikkeld kunnen worden zonder de relevante kennis die daarbij hoort en vice versa. Anderzijds stelt ze toch de taalkunde als kampioen van de kenniscomponent van het vak Nederlands voor. De tegenstelling kennis-vaardigheden in het debat over taalkunde staat niet op zichzelf. In allerlei opzichten heeft deze (ideologische) tegenstelling de discussie over het curriculum beïnvloed, en daarom had het in het proefschrift niet mistaan als de onderliggende aannames kritisch waren geanalyseerd. Vanuit de cognitief-psychologische literatuur kan goed aangetoond worden dat de tegenstelling op drijfzand is gebaseerd. Vaardigheden kunnen niet zonder kennis bestaan en omgekeerd is kennis zonder vaardigheid waardeloos. De kwestie van taalkunde was dus in essentie niet of kennis van belang is in het curriculum, maar *welk* type kennis. Taalkundige kennis leidt tot taalkundig redeneren waarin men meer of minder vaardig kan zijn. De tegenstanders van taalkunde vonden het niet zo belangrijk om leerlingen een zekere vaardigheid in taalkundig redeneren te geven. Zij vonden het belangrijker dat leerlingen goed leerden lezen en schrijven met het oog op hun toekomstig maatschappelijk functioneren. Ook daarvoor hebben leerlingen kennis nodig, bijvoorbeeld over de onderwerpen waarover teksten gaan, de structuur van teksten en over de betekenissen van woorden. Het was verhelderend geweest wanneer het proefschrift de verhullende tegenstelling van kennis en vaardigheden in het debat ten volle aan de kaak had gesteld en daarmee de kern van de discussie tussen voor- en tegenstanders had blootgelegd.

AMOS VAN GELDEREN