
De positie van het onderwijs in het Nederlands in Nederland en Vlaanderen

Vooraf

Op voorstel van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren besliste de Nederlandse Taalunie in 1985 op korte termijn een onderzoek te laten instellen naar de positie van het Nederlands in het onderwijs. De opdracht betrof het onderwijs in het Nederlands aan autochtone leerlingen, in het basis- en voortgezet of secundair onderwijs. Daarbij werd uitdrukkelijk gevraagd aandacht te besteden aan de rol van de overheid in dezen.

De opdracht om deze inventarisatie uit te voeren werd verleend aan prof.dr. H. Westdorp (Universiteit van Amsterdam, Stichting Centrum voor Onderwijsresearch) en prof.dr. Fr. Daems (Universiteit Antwerpen, UFSIA & UIA). Zij werden bij het werk bijgestaan door resp. mevr. E. Teyse en mevr. R. Rymenans. De inventarisatie en de totstandkoming van het rapport werden mogelijk gemaakt door een subsidie van de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO), het Nederlandse Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, en de Nederlandse Taalunie. Dit alles gebeurde onder auspiciën van het Nederlands-Vlaamse Overleg Onderwijsresearch en -Documentatie (OORD). Binnen een relatief korte tijd hebben de auteurs hun rapport¹ samengesteld. Daartoe hebben zij gesteund op schriftelijke bronnen en op informatie verstrekt door een tachtigtal informanten.

Het rapport omvat een gemeenschappelijk inleidend hoofdstuk en een gemeenschappelijk laatste hoofdstuk met conclusies en aanbevelingen. Hoofdstuk 1 beschrijft het onderwijssysteem in Nederland en Vlaanderen. Daarna wordt in twee maal tien parallelle hoofdstukken de positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid daarbij in Nederland en België beschreven.

Het wettelijke kader

De Nederlandse overheid scheidt met leerplannen, uren tabellen en examenprogramma's randvoorwaarden waarbinnen het onderwijs moet worden gegeven. Die regelingen zijn zeer globaal, waardoor de inhoud van het moedertaalonderwijs er nauwelijks door bepaald wordt.

Voor het basisonderwijs bepaalt de overheid slechts het totale aantal schooluren. Er is (toevallig) enig onderzoek naar het onderwijsaanbod. Dat onderzoek toont aan dat gemiddeld ongeveer 1/3 van de beschikbare tijd (ca. 8 uur per week) in het basisonderwijs aan taal wordt besteed. In het algemeen wordt er vrij traditioneel, klassikaal, les gegeven met de 'methode' als richtsnoer. In het voortgezet onderwijs is dat niet anders: ook daar worden betrekkelijk veel taaltechnische oefeningen gemaakt in de weinige beschikbare lesuren. Aan lezen worden gemiddeld per maand 3 lesuren besteed, aan schrijven 2, en aan mondelinge taalvaardigheden ongeveer 5. Voor het voortgezet onderwijs bepaalt de overheid wél de minimale uren aantallen. Hier kan 7 tot 14% van de minimale onderwijstijd aan Nederlands worden besteed. Op dit punt zijn er grote verschillen tussen algemeenvormend en beroepsonderwijs.

De nadruk die de laatste decennia is komen te liggen op de verbetering van de taalvaardigheid van grote groepen leerlingen die vroeger niet tot het voortgezet onderwijs doordrongen, heeft vooral daar geleid tot frictie. De taakzwaarte van de neerlandicus is duidelijk zeer groot: vergeleken met collega's voor andere vakgebieden maakt hij meer uren. De onmisbare voorbereiding, individuele begeleiding, nazorg enz. zorgen voor overbelasting.

De uren aantallen Nederlands worden in Vlaanderen in de eerste plaats bepaald door de nationale overheid. In het lager onderwijs wordt 21,5 tot 25% van de beschikbare tijd voor Nederlands uitgetrokken. In het secundair onderwijs is die tijd veel kleiner: van 6,25 tot 12,5%. Die tijd is het meest beperkt in het beroepsonderwijs, waar precies vaak ook de

meest taalzwakke leerlingen te vinden zijn. De vernieuwingen in het secundair onderwijs hebben vaak tot een (volgens insiders té) drastische inlevering van de uren aantallen Nederlands geleid.

Door middel van leerplannen, omzendbrieven van de inspectie en dergelijke meer schrijven de overheden inhouden voor. Er zijn echter bijna geen betrouwbare gegevens over de feitelijke praktijk van het onderwijsaanbod Nederlands.

In termen van uren leeropdracht lijkt de leraar Nederlands in het Vlaamse secundair onderwijs er beter voor te staan dan zijn Nederlandse collega. Toch is het moeilijk de twee zonder meer te vergelijken, omdat niet duidelijk is hoe sterk de ondersteuning (door schooladviesdiensten, inspectie enz.) is die de leraren genieten. Onderzoek naar de feitelijke taakzwaarte van de leraren Nederlands is in België niet gedaan, in Nederland wel.

Scholing en nascholing

Voor de Nederlandse Pedagogische Academies voor het Basisonderwijs en de Nieuwe Lerarenopleidingen bestaan er geen landelijk omschreven eindtermen (tenzij zeer globale), en het examen Nederlands staat veel diversiteit toe. Er zijn geen garanties dat de afstudeerenden qua beheersing van het Nederlands allen een acceptabel niveau bereiken. Ook zouden studenten veel praktijkgericht moeten worden opgeleid.

De MO-opleidingen Nederlands hebben wel uniforme, echter nogal 'conservatieve' eindtermen, waarbij vakinhoudelijke en vakdidactische onderdelen nogal los van elkaar staan.

Ook de universitair opgeleide leraren Nederlands voor het voortgezet onderwijs volgen een van plaats tot plaats verschillend curriculum. Algemeen wordt de grote kloof tussen de theorie van de opleiding en de praktijk daarna als problematisch ervaren. Tijdens de opleiding is de beschikbare tijd te kort.

In de nascholingscursussen voor basis- en speciaal onderwijs valt de geconcentreerde aandacht voor het (aanvankelijk) leesonderwijs op. In het voortgezet onderwijs wordt de aandacht gespreid over diverse thema's. In het algemeen is het klimaat waarin de nascholing moet gedijen, ongunstig: het organiseren of

het volgen van nascholingscursussen wordt niet gemakkelijk of aantrekkelijk gemaakt.

In België werd de studieduur voor kleuterleid(st)er, onderwijzer(es) en regent(es) recentelijk van twee op drie jaar gebracht. In de betrokken lerarenopleidingen wordt het als een ernstig probleem ervaren dat het totale aantal uren voor Nederlands en vakdidactiek Nederlands helemaal niet is toegenomen. Bovendien wordt hier geklaagd over een groot aantal (taal)zwakke kandidaten.

De inhoud en de duur van de universitaire lerarenopleiding voldoen niet. De aggregatie beschikt wettelijk niet over financiering, en daardoor over weinig personeel. Daardoor wordt hier ook relatief weinig onderwijsgericht onderzoek verricht. Tegelijk houdt het curriculum neerlandistiek in de Germaanse Filologie weinig of geen rekening met het feit dat veel van deze studenten zich op een beroep als leraar Nederlands voorbereiden. Een nieuwe wet op de aggregatie, die in een extra jaar voor de lerarenopleiding zou voorzien, lijkt dringend nodig.

Bij alle typen van lerarenopleiding doet zich het probleem voor dat de inhoudelijke coördinatie tussen vakdidactische opleiding in de lerarenopleiding, en de stageschool en de mentoren zeer moeilijk is. Een gestructureerde combinatie van pre-service en in-service training bestaat in de werkelijkheid niet.

Onderwijs in het Nederlands verloopt voor een niet onbelangrijk deel via het onderwijs in de andere schoolvakken. Die leraren worden op deze taak in hun studie helemaal niet voorbereid. Het steunvak Nederlands in de Belgische middelbare normaalscholen lijkt in de praktijk hier ook niet op gericht te zijn.

Over de behoeften aan en de effecten van de nascholing Nederlands in België zijn geen harde gegevens bekend. Er bestaan zeer vele nascholingsinitiatieven waartussen weinig coördinatie bestaat. Nascholing wordt vaak gegeven door vrijwilligers aan vrijwillige deelnemers, zodat slechts een beperkt aantal leerkrachten bereikt worden.

Ondersteuning van leerkrachten

Schooladviesdiensten doen in het Nederlandse basisonderwijs veel ondersteunend werk op het gebied van het onderwijs in het Neder-

lands. In het voortgezet onderwijs is er veel minder sprake van gerichte ondersteuning door de Pedagogische Centra. De Stichting voor de Leerplanontwikkeling en het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling verrichten een aantal algemene ondersteunende werkzaamheden.

De ondersteuning van de leerkrachten verloopt in België in de eerste plaats via de inspecties. Een ernstig probleem daarbij is dat de inspecties vaak overvraagd worden: zij hebben een zeer groot aantal leraren Nederlands in hun ambtsgebied en zij worden betrokken bij allerhande administratieve zaken, leerplanontwikkeling, nascholing, leermiddelenevaluatie, innovatie enz.

De diocesane inspecteurs Nederlands in het vrij gesubsidieerd onderwijs vervullen hun inspectie naast een voltijdse opdracht als leraar. De pedagogische centra van het rijk en van het stedelijk onderwijs (Antwerpen en Gent) hebben slechts een kleine staf. In het vrij onderwijs zijn er nog bijna geen.

Curriculumontwikkeling

De curriculumontwikkeling, die in Nederland aan de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) toevertrouwd is, is aan sterke beperkingen onderhevig: zij mag zich niet bezighouden met onderzoek en toetsing, noch met de implementatie van ontwikkelde curricula. Door de SLO mogen alleen 'modellen' of voorbeelden ontwikkeld worden. Tussen de activiteiten van de SLO en andere instanties die aan leerplanontwikkeling doen, bestaat een gebrekkige afstemming. Bovendien is er geen aandacht voor het meten van de effecten van curriculumontwikkeling: er vindt nauwelijks evaluatief onderzoek plaats. Het is zaak voor de overheid om hierin verandering te brengen. Evaluatie hoort een vast onderdeel van leerplanontwikkeling te zijn. Daarbij dient de overheid er zorg voor te dragen, dat er een nauwe samenwerking ontstaat tussen de instellingen die zich met onderzoek, toetsing en curriculumontwikkeling bezighouden.

Het curriculum Nederlands is op een Vlaamse school de concrete realisering van wat door officiële leerplannen (en leermiddelen) wordt voorgeschreven (of voorgesteld). Problema-

tisch is dat de leerplancommissies, die de leerplannen ontwerpen, bestaan uit leden van de inspectie en voltijdse leraren, d.w.z. dat zij noch de tijd, noch de mogelijkheid hebben om terdege rekening te houden met de vakliteratuur en de onderzoeksgegevens uit het binnen- en vooral het buitenland (b.v. in verband met schrijven, lezen, taalbeschouwing enz.). Zij kunnen nauwelijks een beroep doen op ondersteuning door deskundigen.

Er is een (gelukkig) begin van samenwerking tussen de leerplancommissies van verschillende onderwijsniveaus. Samenwerking tussen leerplancommissies van verschillende onderwijsnetten is – vanwege het principe van de 'pedagogische vrijheid'? – onbestaande, zodat hetzelfde werk overgedaan wordt.

Het lijkt wenselijk dat de leerplancommissies ondersteund zouden worden door een soort van Vlaamse tegenhanger van de Nederlandse Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO), zodat tegelijk ook samenwerking met Nederland mogelijk zou worden.

De ontwikkeling van leermiddelen (leerboeken, en meer recentelijk educatieve courseware) gebeurt in België eveneens op vrije basis, voornamelijk via de uitgeverijen. Ook hier is het gevolg van de versnippering van de krachten dat de kwaliteit van de leermiddelen naar beneden gedrukt wordt.

Innovatie

In het landelijk innovatiebeleid van de Nederlandse overheid is het onderwijs in het Nederlands geen apart beleidsthema. Toch zijn er voor het basisonderwijs wel beleidsthema's die op het gebied van de onderwijsinhoud liggen: invoering van het Engels, het beproeven van de rol van de informatietechnologie, de ontwikkeling van (meer) intercultureel onderwijs en onderwijs in eigen taal en cultuur. Wel zijn er drie beleidsthema's waarbij aspecten van het onderwijs in het Nederlands (bij de eerste twee slechts zijdelings) aan bod komen: de schoolwerkplanontwikkeling (slechts geringe aandacht voor Nederlands), de onderwijsvoorrang (betreft zgn. stimuleringsleerlingen, schipperskinderen, woonwagenkinderen en kinderen van culturele minderheden), en de zorgverbreding (speerpunt lezen in het basisonderwijs). Concrete, door de overheid gestimuleerde innovatie, vindt – voor zover wij

weten – in het voortgezet onderwijs niet plaats. Dat wekt bevreemding, gezien de omvang van het leergebied dat door het onderwijs Nederlands bestreken wordt.

In België zijn de grootscheepse vernieuwingen door middel van het Vernieuwd Lager Onderwijs (VLO), het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) en het Vernieuwd Beroepssecundair Onderwijs (VBSO) vooral van formele en structurele aard. Het VLO werkt met de verouderde leerplannen taal. In het VBSO wordt in de experimenten in de pilootscholen gewerkt aan integratie van Nederlands met andere vakken. Het wordt als een probleem aangevoeld dat in al deze vernieuwingen de inhoudelijke kant van Nederlands nauwelijks of niet onderwerp van vernieuwing is.

Een ander ernstig probleem is de drastische vermindering van de uren aantallen voor Nederlands die de invoering van het VSO met zich mee bracht.

De begeleiding op de scholen bij deze vernieuwingen is vooral van algemeen-onderwijskundige aard, niet van vakinhoudelijke.

Leermiddelenevaluatie

Schoolboeken en methoden spelen een centrale rol in het onderwijs in het Nederlands. Bij de ontwikkeling daarvan spelen taaldidactische en taalinhoudelijke deskundigen een bescheiden rol; de overheid zou zulke professionele bemoeienis moeten bevorderen. Ook zou de SLO in staat gesteld moeten worden meer produktgericht te werken. Onderzoek wijst uit dat er bij onderwijsgeevenden behoefte is aan taaldidactische en taalinhoudelijke informatie bij het analyseren, beoordelen, vergelijken van en kiezen uit het enorme aanbod aan leermiddelen.

In Vlaanderen is een systematische inventarisatie en evaluatie van de leermiddelen (met name schoolboeken, en educatieve courseware) onbestaande. De enkele verbeteringsraden die werken leveren alleen niet becommentarieerde en daardoor weinig informatieve lijsten van boeken op die op school gebruikt mogen worden. Leraren hebben op die manier weinig informatie bij de keuze van een schoolboek. Daarnaast moet vastgesteld worden dat tal van schoolboeken Nederlands (ook de

goedgekeurde) vakinhoudelijk en vakdidactisch als volkomen verouderd dienen te worden beschouwd.

Kwaliteitsbewaking onderwijsresultaten

In Nederland gebeurt de kwaliteitsbewaking langs drie wegen: inspectie, eindexamens en afsluitingstoetsen, en peilingsonderzoek.

De rol van de inspectie bij de kwaliteitsbewaking is beperkt. Er zijn veel taken voor de inspectie; voor schoolbezoek is maximaal een derde van de tijd beschikbaar. De inspecteurs in het basisonderwijs hebben gemiddeld 75 scholen in hun rayon, die in het voortgezet onderwijs gemiddeld 43. Er zijn betrekkelijk weinig vakspecialisten bij.

Voor het vak Nederlands kunnen de examens aan het eind van het voortgezet onderwijs geen kwaliteitsbewakende functie hebben. Voor het centraal schriftelijke deel zijn de meetprocedures (vaak) te onbetrouwbaar. Verder maakt het schoolonderzoek, dat zeer divers van vorm en inhoud kan zijn, de cijfers bij Nederlands niet alleen weinig betekenisvol, maar ook niet vergelijkbaar van jaar tot jaar.

Onbedoeld biedt de CITO-eindtoets, die het Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling voor het basisonderwijs heeft ontwikkeld, wel mogelijkheden voor kwaliteitsbewaking, zij het dat voor het vak Taal slechts beperkte doelen worden geoperationaliseerd. Ook de toets-service van het CITO die een schoolrapport oplevert, maakt kwaliteitscontrole voor die gebieden die de toets dekt mogelijk.

Het peilingsonderzoek is in ontwikkeling. In de nabije toekomst zal op twee niveaus in het basisonderwijs de eerste reële peiling worden gehouden voor taal. Tijdens de voorstudie PPO in 1984 bleek dit peilingsonderzoek haalbaar. Ook bleek dat de resultaten van ons taalonderwijs aan het eind van de basisschool niet tot tevredenheid stemmen.

De kwaliteitsbewaking door de Vlaamse inspectie is vooral bewaking van het onderwijsproces, niet van het 'produkt': via leerplannen, richtlijnen, nascholing en besprekingen anticiperen ze a.h.w. Probleem is vaak alweer de grote taakbelasting.

Centrale selectieve of eindtoetsen bij basis- of secundair onderwijs bestaan er niet. De leraren Nederlands hebben individueel de ver-

antwoordelijkheid te waken over de kwaliteit van hun onderwijsresultaten. Onderzoek naar de kwaliteit van de toetsen in het vrij secundair onderwijs wijst een grote verscheidenheid in de waarde van die toetsen uit. Wel een kwaliteitsbewakende functie hebben de kantonnale examens, de interdiocesane toetsen en de centrale toetsen van het stedelijk onderwijs Antwerpen en Gent. Over de vakmatige geschiktheid van deze toetsen is men het echter vaak niet eens. De vraag is ook in welke mate de uitkomsten ervan opgevolgd worden.

Bij het beoordelen van de geschiktheid voor hoger onderwijs van de laatstejaars van het secundair onderwijs moet met de 'beheersing van de moedertaal' rekening worden gehouden. Deze is echter niet geoperationaliseerd.

Ten slotte is er ook de homologatiecommissie, die echter voornamelijk nagaat of het leerplan afgewerkt is, en die niet echt over kwaliteit in termen van onderwijsaanbod of van leerprestaties waakt.

Een essentiële voorwaarde voor kwaliteitsbewaking van de onderwijsresultaten is dat men normen heeft: wat moet een leerling bij het eind van de basisschool of van het secundair onderwijs aan taalvaardigheid beheersen? Daarover bestaan in Vlaanderen alleen impressionistische indrukken, niet gebaseerd op enig onderzoek. Het lijkt dan ook wenselijk dat er een vorm van peilingsonderzoek wordt gedaan, onderzoek dat zo wordt opgezet dat er conclusies voor de praktijk van het onderwijs in het Nederlands uit getrokken kunnen worden.

Onderwijsonderzoek

Voorals als gevolg van initiatieven van de onderzoekers zelf, is onderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs binnen het SVO-budget redelijk vertegenwoordigd. De overheid lijkt weinig of niet geïnteresseerd in onderzoek op dit gebied.

Het universitaire onderzoek is zeer versplinterd en qua menskracht en tijdsinvestering ook van beduidend mindere omvang dan het SVO-onderzoek. Er is weinig of geen verband tussen de activiteiten van de diverse groepen: vakdidactici, taalbeheersers en taalkundigen, onderwijs- en ontwikkelingspsychologen, (ortho-)pedagogen, sociologen, en onderwijskundigen.

Ook in België is onderzoek in het domein van het onderwijs in het Nederlands, gericht hetzij op de behoeften van de onderwijsgevenden, hetzij op de ondersteuning van het overheidsbeleid dun gezaaid. Het onderzoek dat wel gebeurt, komt er veelal op eigen initiatief van de onderzoekers. Opdrachten tot onderzoek m.b.t. het onderwijs in het Nederlands komen er niet.

De verklaring is complex:

- het ontbreekt aan initiatiefnemers;
- het onderwijsonderzoek is traditioneel vooral van algemeen-onderwijskundige aard;
- de universitaire lerarenopleidingen, waar dit onderzoek op zijn plaats zou zijn, hebben noch menskracht noch academische status, terwijl de faculteiten Letteren en Wijsbegeerte meer in 'zuiver' taalkundig of literatuurwetenschappelijk onderzoek geïnteresseerd zijn.

Aansluitingsproblematiek

In vorige hoofdstukken is erop gewezen dat men om kwalitatief hoogstaand onderwijs in het Nederlands te kunnen realiseren, een scherp beeld moet hebben van wat van leerlingen bij het einde van het lager en secundair onderwijs verwacht mag worden. Men zou dus moeten weten welke eisen of verwachtingen leven bij het voortgezet of secundair onderwijs t.a.v. het basisonderwijs, en wat het hoger onderwijs, het bedrijfsleven, en de samenleving verwachten van schoolverlaters.

Uit onderzoek in Nederland is gebleken dat er een ernstige discrepantie bestaat tussen wat leerlingen in het LBO en MAVO leren op het gebied van de moedertaal en wat ze zeggen in hun naschoolse praktijk nodig te hebben. Evenzo menen eerste-jaarsstudenten in hoger beroepsonderwijs en universiteit in HAVO/VWO een aantal moedertaalvaardigheden niet te hebben meegekregen die ze naar eigen zeggen nu nodig hebben. Dat is ook de mening van hun docenten.

De klachten uit het Nederlandse bedrijfsleven omtrent de aansluiting zijn vooral algemeen van aard, en er bestaan hier weinig of geen 'harde' gegevens.

Een inventarisatie van gewenste einddoelstel-

lingen voor basis- of voortgezet onderwijs is in Vlaanderen tot nog toe niet gemaakt. De paar onderzoeken naar de aansluiting tussen lager en secundair onderwijs, en tussen secundair onderwijs en hoger onderwijs of bedrijfsleven, die wel zijn gebeurd, zijn uiteindelijk zeer beperkt gebleven. Daarom is het onmogelijk na te gaan in welke mate het onderwijsaanbod tegemoet komt aan de vooropgestelde doelstellingen, en of die doelstellingen gerechtvaardigd zijn.

Conclusies en aanbevelingen

De conclusies en aanbevelingen van het rapport zijn gelijklopend voor Nederland en België.

Bij de inventarisatie werd vastgesteld dat zeer veel mensen 'iets' aan het moedertaalonderwijs doen, maar ook dat er een zeer grote versnippering van de krachten is. Op veel verschillende plaatsen zijn er overheden die elk in hun positie iets kunnen doen ter bevordering van het onderwijs in het Nederlands.

Ook werd vastgesteld dat de velen die zich voor de verbetering van het onderwijs in het Nederlands inzetten – dat zijn in de eerste plaats de leraren zelf – ernstig geremd worden door een gebrek aan ondersteuning. De mensen die betrokken zijn bij de leerplanontwikkeling, de ontwikkeling van leermiddelen, de innovatie, en de professionalisering van de onderwijsgevenden, hebben veelal noch de tijd noch de ruimte om zich op de hoogte te stellen van wat uit onderzoek bekend is, of om zelf het nodige onderzoek aan te vatten. De wetenschappelijke instellingen besteden geen gerichte aandacht aan moedertaalonderwijskundig onderzoek.

Als onze samenleving een beter onderwijs in het Nederlands wenst, dan zal ze volgens de samenstellers van het rapport Wesdorp-Daems aandacht moeten besteden aan:

- de grote nood aan ondersteuning van het moedertaalonderwijs;
- de behoefte aan onderzoeks- en ontwikkelingswerk;
- de wenselijkheid van samenwerking en coördinatie, in elk land en tussen Nederland en België.

Het rapport Wesdorp-Daems doet daarom twee hoofdaanbevelingen aan de respectieve

onderwijsoverheden in Nederland en België, aanbevelingen die de Nederlandse Taalunie mee ter harte zou kunnen nemen:

1. het onderwijs in het Nederlands maken tot *beleidsprioriteit* van het onderwijsbeleid in beide landen;
2. als eerste stap, een speciale gemengde Belgisch-Nederlandse *taakgroep-Nederlands* instellen, die de respectieve overheden gefundeerd advies kan verschaffen.

De auteurs stellen daarbij dat de verschillende betrokken overheden niet met handelen hoeven te wachten. Ze zijn van oordeel dat een inventief en creatief beleid in staat moet zijn een aantal dingen in het onderwijs in het Nederlands te herschikken en anders aan te pakken, ook in een tijd van besparingen. Voorwaarde is dat de betrokkenen overtuigd zijn van de noodzaak van een beter moedertaalonderwijs.

De auteurs menen ten slotte dat het vak Nederlands bijzondere aandacht van de verantwoordelijke overheden verdient vanwege het *instrumentele* karakter van de taalvaardigheid: het Nederlands of de moedertaal is het medium voor de overdracht van kennis en vaardigheden in zowat alle gebieden van scholing. Het gaat dus niet om het belang van een bepaald schoolvak alleen, maar om de kwaliteit van onderwijs meer in het algemeen.

Fr. Daems

(Universiteit Antwerpen, UFSIA & UIA)

K. de Glopper

(Universiteit van Amsterdam, SCO)

Noot

1. Wesdorp, H., E. Teyssse, Fr. Daems & R. Rymenans, *De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen*. 's-Gravenhage: OORD & Nederlandse Taalunie, 1986.