

Doorwerking van onderzoek in beleid: het geval van de moderne vreemde talen

M. MELISSEN

Samenvatting

In dit artikel wordt aan de hand van twee modellen voor onderwijsbeleid nagegaan hoe onderzoeksresultaten kunnen doorwerken in het beleid. Voor het geval van de moderne vreemde talen wordt nagegaan hoe een onderzoek naar de behoeften aan moderne vreemde talen in het onderwijsbeleid heeft doorgewerkt volgens elk van deze modellen.

De conclusie is dat het onderzoek, ondanks zijn opzet als een waar behoeftenonderzoek dat niet blijkt te zijn, z.d. dat de uitkomsten ervan ook niet in het beleid kunnen doorwerken, op de manier die bedoeld was.

Vervolgens wordt provisorisch nagegaan wat de uitkomsten van dit onderzoek als 'waar behoeftenonderzoek' geweest zouden kunnen zijn en hoe die uitkomsten in het beleid hadden kunnen doorwerken.

1 Inleiding

Dit artikel gaat over gebruik en niet-gebruik van onderzoeksresultaten in het beleid van overheid en pressiegroepen omtrent moderne-vreemde-talenonderwijs. Wellicht ten overvloede: de auteur geeft hier uitsluitend zijn persoonlijke opvattingen en spreekt geenszins voor de organisatie waarvan hij beroepsmatig deel uitmaakt, het ministerie van onderwijs en wetenschappen.

2 Twee modellen

Om het onderwerp een beetje in de vingers te krijgen is wellicht een korte excursie nodig naar de manier waarop onderwijsbeleid tot stand komt. Daartoe worden twee modellen geschetst, die uiteraard geen aanspraak maken op

algemene geldigheid of exclusieve juistheid. Het gaat er alleen maar om dat binnen deze modellen het onderwerp behandeld kan worden.

In *het eerste model* zijn er drie factoren die het proces van besluitvorming beïnvloeden: het onderwijs, de regering en het parlement. Het parlement heeft hierbij het laatste woord. Maatschappelijke organisaties van buiten het onderwijs hebben weinig of geen directe invloed. Regering en parlement bepalen wat de maatschappelijke behoefte aan onderwijs is en het onderwijs stelt daar zijn mogelijkheden aan opleiding, scholing en vorming tegenover. De drie factoren bepalen vervolgens in onderling overleg wat feitelijk onderwezen zal worden en tegen welke prijs.

Tot zover model 1. Het bezit wel enige bruikbaarheid om het onderwijspolitieke proces te beschrijven, maar is daartoe lang niet voldoende. Voor onderzoekers zijn binnen dit model diverse dankbare taken aanwezig.

In de eerste plaats is 'maatschappelijke behoefte aan onderwijs' een zo vaag en diffuus begrip, dat precisering door middel van onderzoek – en andere middelen – zeer gewenst is.

In de tweede plaats kan ten aanzien van het aanbod van de zijde van het onderwijs zowel de vraag onderzocht worden of de resultaten van het feitelijk gegeven onderwijs in overeenstemming zijn met het indertijd voorgespiegelde aanbod, als ook de vraag of een bepaald aanbod al dan niet leverbaar is.

Belangengroepen hebben in model 1 ook verscheidene mogelijkheden. Als ze buiten het onderwijs gelokaliseerd zijn, zullen ze proberen invloed op de maatschappelijke vraag uit te oefenen, teneinde te bevorderen dat de overheid bepaalde vormen van scholing etc. gaat kopen van het onderwijs, of blijft kopen als het gewenste artikel al geleverd wordt.

Wanneer ze binnen het onderwijs gelokaliseerd zijn, zullen ze het aanbod proberen te beïnvloeden, ze zullen proberen dat aanbod te bereiken, dat voor de leden van de betreffende groep van belang is en ze zullen pogen te verhinderen, dat de overheid onderwijsprodukten

gaat kopen, die voor en door hun leden als nadelig worden beschouwd.

Tot zover het eerste model in algemene zin.

In de aanhef zijn twee modellen beloofd, en dan hier het tweede. Als het eerste model als politiek-economisch kan worden gekarakteriseerd, dan zou het tweede politiek institutioneel kunnen heten.

In *dit tweede model* wordt het onderwijs als een tamelijk gesloten deelsysteem van de maatschappij beschouwd, waarin verschillende factoren samenwerken voor een gemeenschappelijk doel, en wel: dat onderwijs een zo groot mogelijk deel van de nationale middelen bemachtigt. Alles wat onderwijs doet is welgedaan, en meer middelen betekenen nog meer 'welgedaanheid'. Helaas zijn er andere deelsystemen in de maatschappij die over zichzelf precies hetzelfde denken en die dus ook zoveel mogelijk middelen in de wacht proberen te slepen.

Men kan zich zo'n deelsysteem voorstellen als een kolom opgebouwd uit: mensen die uitvoerend werk doen in de betreffende sector van de maatschappij; hun organisaties, die als belangengroep optreden; een aantal kamerleden, dat zeer nauw overlegt met de belangengroepen over wat er moet gebeuren en een deel van de regering: een minister en/of enige staatssecretarissen. Op O & W wordt b.v. gesproken over 'onze' kamerleden.

De strijd tussen deze in kolommen opgebouwde deelsystemen om de nationale middelen wordt in laatste instantie in het kabinet uitgevochten. Daarbij trekken de best georganiseerde en hechtst samenwerkende kolommen gewoonlijk aan het langste eind. En als een minister aan het kortste eind trekt, kan hij altijd nog de belangengroepen in zijn sector mobiliseren om de zaak recht te trekken.

Binnen zo'n deelsysteem zijn weer sectoren die met elkaar ongeveer dezelfde strijd uitvechten als tussen de deelsystemen onderling. Daarbij strijden belangengroepen vanuit die sectoren een forse strijd. Daarbij gaat het niet om de reeds aanwezige middelen, wat dat betreft respecteert men elkaars territorium. Het gaat vooral om de verdeling van extra middelen. Binnen het onderwijs trekt het basisonderwijs daarbij gewoonlijk aan het langste eind; niet verwonderlijk voor wie beseft, hoe hecht de kolom in deze sector georganiseerd is: er zijn geen rivaliserende organisaties, er bestaat overeenstemming over wat er moet gebeuren, zo-

wel in het veld, als op O & W als in de Staten Generaal.

Belangengroepen van buiten het onderwijs doen in dit model niet mee aan de onderwijspolitiek. Hun belang is immers, dat andere deelsystemen de beste greep uit de grabbelton doen en daar heeft het onderwijs geen sympathie voor.

Het onderzoek heeft in dit model heel andere functies dan in het eerste model. Het onderwijsonderzoek behoort hier tot de onderwijskolom en heeft hetzelfde belang als de rest van de kolom: meer geld voor onderwijs.

Voor onderzoekers geldt dit wel bij uitstek, omdat zij misschien wel het meest van allen de gevolgen ondervinden van veranderingen in het geldsvolume. De algemene conclusie van ieder onderzoek dat past in dit model, zal zijn dat het onderwijs over het geheel genomen zijn taak behoorlijk vervult, maar dat op bepaalde gebieden wat meer onderwijs nodig is. Onderzoek dat zoiets concludeert is beleidsrelevant.

3 Het onderzoek naar behoeften aan onderwijs in de moderne vreemde talen

En dan nu het onderzoek waar het hier over gaat. De reeks van onderzoeken, uitgevoerd door het ITS-Nijmegen, naar de behoeften aan moderne vreemde talen in Nederland, afgesloten - voorlopig - met het proefschrift van J. Claessen.

Zo op het oog is dit een onderzoek, dat past binnen het eerste model voor de besluitvorming over onderwijs. Het onderzoek is opgezet als een operationalisering van de maatschappelijke behoefte aan kennis van moderne vreemde talen en dat was trouwens ook de reden waarom met het onderzoek werd gestart. Toch lijkt het dat er voldoende redenen zijn om het onderzoek in te delen in de werkelijkheid, die volgens het tweede model wordt beschreven.

Allereerst is daar de operationalisatie van het begrip behoefte. Op pag. 54 van Claessens proefschrift is die in eerste aanleg beschreven als bevattende de elementen: het nodige en het tekort. Het nodige is daarbij dat gebruik 'dat mensen van buitenaf, dat wil zeggen vanuit een bepaalde sociale context, wordt opgelegd'. Daarbij gaat alvast één facet van de maatschappelijke behoefte verloren. Aan mensen worden immers slechts eisen gesteld, waaraan ze in redelijkheid kunnen voldoen, terwijl anderzijds,

datgene waar mensen aan kunnen voldoen invloed heeft op de eisen, die aan hen gesteld worden.

Sinds Jean-Baptiste Say is bekend dat ieder aanbod zijn eigen vraag schept. Als iemand een bepaalde taal beheerst is de kans dat aan hem eisen zullen worden gesteld veel groter, dan wanneer hij die taal niet beheerst. De eisen vloeien dus niet slechts voort uit de maatschappelijke context, maar ook uit de mensen aan wie ze gesteld worden.

Wat men eigenlijk zou willen weten is niet, welke eisen feitelijk gesteld worden, maar welke eisen de maatschappij zou willen stellen, als hij zijn gang kon gaan, en welke prioriteit daarin aanwezig is. In de geciteerde omschrijvingen van 'need' en 'besoin' is dit element terug te vinden, in het bijzonder die van Freund en van McMahon (pag. 53/54). In de basisrapporten van het ITS is ook wel enige analyse van dit soort behoeften te vinden. Voorbeelden daarvan zijn overzichten van de buitenlandse handel, van het zomertoerisme en van de meest gebruikte talen van wetenschappelijke publicaties. Het hoofdonderzoek gaat echter vrijwel geheel voorbij aan deze vraagstelling.

In de operationalisatie van het begrip behoefte in een onderzoeksinstrument verdwijnt nog een tweede element van het begrip behoefte en wel: het vanuit een bepaalde sociale context opgelegd zijn. Over blijft slechts het feitelijk gebruik. Wij weten niet of dit gebruik het gevolg is van een keuze van de gebruiker of dat anderen daar invloed op hebben uitgeoefend. Toch is dit onderscheid belangrijk voor een overheid die middelen ter beschikking stelt. De overheid zal immers prioriteit willen geven aan een onderwijsaanbod dat aan zowel persoonlijke als maatschappelijke behoeften voldoet boven een aanbod dat uitsluitend aan persoonlijke behoeften voldoet. Evenmin weten we in hoeverre vanuit sociale contexten eisen worden gesteld die niet tot feitelijk gebruik leiden, b.v. het lezen van een boek in vertaling in plaats van in het origineel. Zoals te verwachten was blijft het feitelijk gebruik van moderne vreemde talen vrijwel beperkt tot de talen die men op school heeft gehad. Er is dus een behoefte aangetoond aan datgene wat het onderwijs aanleert en daarmee is de overgang voltooid van een onderzoek passend in model één naar een onderzoek passend in model twee. Bovendien is geen behoefte aangetoond aan talen die niet traditioneel in het onderwijs

worden onderwezen, dus ook wat dat betreft zijn in het onderwijs de juiste keuzen gemaakt.

Naast feitelijk gebruik omvat het begrip 'behoefte' ook de component 'tekort'. Van tekort is sprake, wanneer datgene, wat nodig is of nodig wordt geacht, ontbreekt. Er is dan een verschil tussen de vreemde talenkennis, die men nodig heeft en de kennis waarover men beschikt. In de systematiek van het onderzoek, kunnen tekorten slechts optreden waar feitelijk gebruik plaats vindt. Daarmee wordt weer goed aangesloten bij de overgang van model één naar model twee. Wanneer volgens model één te werk was gegaan, dan zouden gegevenheden – dat één miljoen Nederlanders jaarlijks naar Spanje gaat, terwijl slechts enkele honderden jaarlijks in die taal een examen afleggen – dat in de B-vakken gemiddeld een 20% van de literatuur in het Russisch verschijnt, terwijl enkele tientallen daarin examen doen en – dat 10% van de buitenlandse handel met niet-Frans – doch wel Romaanstalige landen plaatsvindt, in ieder geval tot bepaalde beschouwingen aanleiding hebben gegeven. In een onderzoek volgens model twee past eerder de conclusie dat het onderwijsaanbod op bepaalde punten wat dient te worden uitgebreid. En dat is dan ook de conclusie die hier aan te treffen is.

Toch is die conclusie merkwaardig. De onderzochte populatie bestond immers grotendeels uit personen die hun onderwijs volgens het pre-mammoet stelsel hebben genoten. Waar vwo staat dient men vmo te lezen en voor mavo: mulo. Zoals in het onderzoek uitvoerig is aangetoond ontvingen deze leerlingen heel wat meer taalonderwijs dan tegenwoordig. In het bijzonder ontvingen ze veel meer uren Frans. Toch blijken deze oud-leerlingen – of ze nu als oud-leerling of als werkende zijn benaderd – al grote moeite te hebben met zelfs de eenvoudigste gebruikssituaties in het Frans, terwijl de tamelijk kleine groepen die in meer gebruikssituaties terecht komen, daar ook relatief zeer veel problemen hebben. Als dat met die oud-leerlingen al het geval was, hoeveel te meer moet dan dat wel het geval zijn met de oud-leerlingen van het vwo-onderwijs. De vraag die dan rijst is, of hier een vermeerdering van uren, of een verplichten van meer talen enige uitkomst zou bieden, en of niet aan heel andere oplossingen gedacht zou moeten worden.

Dat zou de vraagstelling van een onderzoek volgens model 1 zijn, maar daarmee zouden

tevens vraagstellingen mogelijk worden die de zinnigheid van een bepaald onderwijsaanbod ten principale onder ogen zien, en dat is in een onderzoek volgens model 2 natuurlijk ten strengste verboden.

Een tweede aanwijzing, dat we met een onderzoek volgens model 2 te maken hebben is gelegen in de samenstelling van de begeleidingscommissie. Die bestond uit vertegenwoordigers van de leerplancommissies voor de moderne vreemde talen. Daarmee zijn dus de vertegenwoordigers van de aanbieders van het artikel moderne-vreemde-talenonderwijs degenen geworden, die een onderzoek naar de behoefte zouden moeten begeleiden. Een belangrijke functie van een dergelijke commissie van belanghebbenden is, er voor te zorgen, dat de te behartigen belangen niet door het onderzoek worden geschaad en dat het onderzoek tot uitkomsten zal leiden, die voor het betreffende belang welgevallig zijn. Schrijver dezes heeft in enige begeleidingscommissies gezeten die geen ander doel hadden dan dit. Of dat in dit geval ook zo geweest is weet hij niet. Wel is die samenstelling een duidelijke aanwijzing dat we hier te maken hebben met een onderzoek volgens model 2.

Een derde argument is het taalgebruik van de onderzoekers. In tal van gevallen waar de ontwikkeling van het moderne-vreemde-talenonderwijs wordt beschreven vernemen we niet de feiten, maar het oordeel van de onderzoekers over de feiten. In plaats van minder lesuren lezen we b.v. negatieve of ongunstige ontwikkeling, we lezen dat het moderne-vreemde-talenonderwijs een zware tol heeft moeten betalen aan de vwo, terwijl b.v. ook omschrijvingen als aanpassing aan de reële behoefte denkbaar zouden zijn. Deze beweringen bevatten bovendien een evaluatie van het aanbod van moderne vreemde talen en niet een evaluatie van de maatschappelijke behoefte. Ze gaan daarbij in de verwachte richting: het aanbod dient vergroot te worden, zonder daarbij in te gaan op de vraag: voor welke leerlingen en in welke talen zijn daarbij wat voor resultaten te verwachten. Model 2 dus.

Tenslotte het *vierde argument*: het is opmerkelijk, dat het hele uitgebreide onderzoeksprogramma niet tot overzichtelijke conclusies komt ten aanzien van de behoeften aan mo-

derne vreemde talen, en wel zodanige conclusies die op voor ieder inzichtelijke wijze uit het feitenmateriaal voortvloeiën.

Claessen vermeldt in zijn proefschrift wel, dat het bij dit onderzoek slechts ging om feiten te verzamelen, maar zijn eerste stelling spreekt andere taal: dat Frans, Duits en Engels te belangrijke talen zijn om de beslissing over opname in het examenpakket aan leerlingen over te laten, is een typische model 2 conclusie.

Toch zou het voor de gebruikers van het onderzoek prettig zijn geweest, wanneer de onderzoekers zelf hun resultaten eens aan een kritische evaluatie hadden onderworpen, wat dit nu betekent voor de behoefte aan moderne vreemde talen en voor het aanbod, dat het onderwijs daar tegenover zou dienen te stellen. Met een dergelijke beschouwing had het onderzoek een goede stap in de richting van model 1 gemaakt en daarmee in de richting van wat zo op het oog de oorspronkelijke opdracht was. Wat we nu hebben is een enorme hoeveelheid feiten die vrijwel niet te overzien is en waar iedereen naar believen argumenten van zijn gading kan zoeken.

Zoals de feiten nu gepresenteerd zijn is het erg moeilijk die beschouwing te geven. Er moeten daarvoor eerst nog wat losse draden aan elkaar worden geknoopt, en dat kan ook met de data die er zijn.

4 Elementen voor het beleid?

Het is natuurlijk wel mogelijk enige pogingen te ondernemen zich voor te stellen wat zo'n eind-evaluatie van dit onderzoek zou kunnen opleveren voor het beleid met betrekking tot het moderne-vreemde-talenonderwijs.

De redenering die daartoe nodig is zou vele bladzijden vergen en blijft hier verder achterwege. Elementen in deze redenering zijn: omvang van de gebruikersgroepen in de verschillende onderzochte populaties (die overigens vooral bij de belangrijke populatie werknemers in bedrijven en overheidsdiensten niet bekend zijn, omdat daar de non-respons tamelijk groot was en, naar de onderzoekers vermoeden, aanzienlijk minder gebruikers omvat, dan bij de respons werden aangetroffen); frequenties van gebruik bij deze groepen; indicatoren voor behoeften als omvang van de buitenlandse handel en personenverkeer, culturele contacten, voertaal in wetenschappelijke publi-

katies; tekorten bij gebruikers en een inschatting van het aanbod dat het onderwijs daar tegenover zou kunnen stellen. Hier volgen derhalve slechts enkele tentatieve conclusies over de maatschappelijke behoefte aan moderne vreemde talen en de wenselijkheden van onderwijs in moderne vreemde talen.

Een eerste conclusie is, dat er een onderscheid valt te maken tussen talen die zeer algemeen voor zeer veel Nederlanders van belang zijn en talen die meer specifiek voor kleinere groepen van belang zijn. De talen uit de eerste categorie zouden aan een zo groot mogelijk deel van de leerlingpopulatie aangeboden dienen te worden, talen uit de tweede categorie aan op nadere wijze te bepalen delen van de leerlingpopulaties in de verschillende schooltypen.

Een tweede conclusie is, dat de eerste categorie wordt gevormd door de talen Engels en – misschien verrassend – Duits. Dit op grond van de gebruiksfrequenties en de omvang van de gebruiksgroepen in alle onderzochte populaties en tevens op grond van de omvang van de buitenlandse handel en het personenverkeer. Voor Engels dient het aanbod zo breed mogelijk te zijn, liefst aan alle leerlingen en bij voorkeur reeds te starten in de basisschool. Voor Duits is dat minder zeker. In het Deutsches Fernsehen hebben we in ieder geval een alternatief. Voor het brede aanbod zou het onderwijs daar nog wellicht enige systematische aanvulling op kunnen geven.

Een derde conclusie is, dat de tweede categorie tenminste de talen Frans, Spaans en Russisch omvat en mogelijk ook nog andere talen. Bovendien kan hiertoe ook nog een verdergaande kennis van Engels en Duits, dan in het breedteaanbod valt te realiseren, toe gerekend worden.

Een breedteaanbod in het onderwijs van Engels, Frans en Duits zou de ruimte voor talenonderwijs al meer dan vullen en daarmee ook de mogelijkheden van aanbod van andere belangrijke talen vrijwel onmogelijk maken. Wanneer we zien hoeveel moeite de oud-leerlingen die nog 'goed' Frans hebben gehad reeds met deze taal hebben, dan is het illusoir te denken, dat het in het huidige onderwijs mogelijk zou zijn een zeer grote groep leerlingen een bevredigende kennis van 'de' drie talen bij te brengen.

Aanbod van andere talen dan Engels en Duits dient dan ook geconcentreerd te worden op bepaalde groepen leerlingen, die in die talen

meer uren onderwijs dienen te ontvangen dan nu b.v. in het breedteaanbod voor Frans worden gegeven. In principe is schrijver dezes het wel eens met de stelling dat het onderwijs in het Frans zich ongunstig heeft ontwikkeld, maar ongunstig betekent voor hem, dat aan steeds meer leerlingen gemiddeld steeds minder uren Frans wordt gegeven. Dat had juist omgekeerd moeten zijn: minder leerlingen hadden Frans moeten krijgen, maar met meer lessen in de totale cursus.

5 Welke beleidsconclusies?

Dat zijn zo wat conclusies van een ambtenaar en natuurlijk geen conclusies van het onderwijsbeleid. Wellicht rijst nu de vraag of het onderwijsbeleid ook tot dergelijke conclusies zou kunnen komen.

In de zestiger en zeventiger jaren zou dat ondenkbaar zijn geweest. De pogingen toen ondernomen tot verandering in de regelgeving van het onderwijs in het Frans waren heel wat bescheidener dan wat zojuist is geponeerd en die pogingen maakten al geen schijn van kans. Maar de tachtiger jaren verschillen op twee zeer belangrijke punten van de voorafgaande periode.

In de eerste plaats werkt het automatisme, dat de middelen voor onderwijs koppelt aan het aantal leerlingen nu zo, dat bij ongewijzigd beleid de middelen met zo'n 30% zullen dalen.

In de tweede plaats is binnen de collectieve middelen vrijwel geen vrij besteedbare ruimte om die daling ongedaan te maken. Dat maakt tezamen dat claims op extra middelen voor onderwijs veel deugdelijker onderbouwd dienen te worden, dan vroeger het geval was.

Het onderwijs zal b.v. veel meer aandacht gaan schenken aan mogelijkheden om aan maatschappelijke behoeften te voldoen. En waar die maatschappelijke behoeften ten aanzien van de moderne talen vragen om betere kennis van het Frans, maar bij slechts een relatief klein deel van een leerlinggeneratie, is het niet ondenkbaar, dat de zo juist gesuggereerde mogelijkheid overwogen zal worden.

Ook voor de belangengroep van de leraren Frans en wat daar omheen zit, en tezamen wel de Franse lobby heet, is deze mogelijkheid niet geheel onaantrekkelijk. Men krijgt immers te maken met leerlingen die zelf voor Frans hebben gekozen en die dus allicht beter gemoti-

veerd zijn, dan leerlingen die verplicht Frans volgen en het na de pakketkeuze met een zucht van verlichting laten vallen. Deze mogelijkheid heeft overigens meer betekenis als criterium voor bepaalde beslissingen (b.v. brugklastabel, examenpakketten) dan als potentiële doelstelling van onderwijsbeleid. Voor het onderzoek zou men uit het bovenstaande nog de algemene conclusie kunnen trekken dat voor het beleidsgerichte onderzoek model 1 aan belang zal winnen en dat model 2 minder interessant zal worden. In het bijzonder is daarbij te denken aan evaluatie-onderzoek en toekomstverkenningen.

6 Nawoord

Sinds het opstellen van het bovenstaande is inmiddels anderhalf jaar verlopen. En het is inmiddels duidelijk dat de processen onder 5. geschetst niet zijn opgetreden bij de beleidskeuzen inzake het onderwijs aan moderne vreemde talen. In de nota 'Verder na de basisschool' is als bijlage een beschouwing opgenomen die het bestaande aanbod nogal problematiseert. In de tekst van de nota is echter een keuze gedaan die op een model-2-manier de bestaande situatie continueert: Engels voor allen, en naar keuze Frans en/of Duits, een vermeerdering van het bestaande dus, zonder toevoeging van nieuwe talen (het mavo-vak Spaans verdwijnt zelfs uit de eerste fase van het voortgezet onderwijs).

Tenslotte wordt opgemerkt, dat in dit artikel is nagegaan of een rechtstreekse invloed is aan te wijzen van onderzoeksresultaten op keuzen in het onderwijsbeleid in het geval van de moderne vreemde talen. Dat was ook de aanleiding voor het onderzoek: er was een onzekerheid (vooral over de positie van Frans), 'Laten we onderzoeken hoe het zit, dan weten we het.' Zo dacht men in die dagen.

Inmiddels zijn er ook andere opvattingen over de invloed van onderzoek op beleid. Die invloed zou veel indirecter en diffuser zijn en tot uiting komen in de manier waarop over voorwerpen van beleid gedacht wordt, in de formulering van alternatieven en wellicht ook in de manier waarop zaken in de discussie komen en tot voorwerp van beleid worden.

Ik noem hier de namen van Carol Weiss en Nathan Caplan, het SVO-symposium van mei

1981 en verwijs naar Nisbet en Broadfoot. Of een dergelijke invloed in een bepaald geval is aan te wijzen, is veel moeilijker te constateren dan een rechtstreekse beïnvloeding. Dat zal ik ook niet proberen. Laat ik slechts een voorbeeld geven waarom het hier zou kunnen gaan.

Het onderzoek van Claessen c.s. meet vooral de gebruikswaarde, het nut, van moderne vreemde talen. Dat is uiteraard niet de enige manier waarop men over de zin van moderne vreemde-talenonderwijs kan spreken. Vanouds bestaat ook de opvatting dat onderwijs in moderne vreemde talen van belang is voor de algemene vorming en de persoonlijke ontwikkeling. In een moderner jasje gestoken treft men deze opvatting ook wel in middenschoolkringen aan: het onderwijs in de moderne vreemde talen wordt dan beschouwd als een onderdeel van het algehele onderwijsaanbod dat de basisvorming uitmaakt. In de nota 'Verder na de basisschool' is hier ook nog een zwakke weerklank van te vinden. Maar in de publikatie 'Middenschool in beeld' wordt onomwonden voor taalvaardigheid gekozen. Maar de (vrijwel niet te beantwoorden) vraag is: welke rol heeft dit onderzoek daarbij gespeeld. Om dat te weten te komen zou een nieuw onderzoek nodig zijn. Waarmee wellicht een nieuwe en vruchtbare klasse van vervolgonderzoek is benoemd.

Literatuur

- Claessen, J. F. M., *Moderne vreemde talen uit balans*. Nijmegen: 1980.
Claessen, J. F. M., e.a., *De behoeften aan moderne vreemde talen*. Delen 4-6. Nijmegen: 1978.
Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, *Verder na de basisschool*. 's-Gravenhage: 1982.
Nisbet, J. & P. Broadfoot, *The impact of research on policy and practice in education*. Aberdeen: 1980.
Stichting voor de Leerplanontwikkeling en projectgroep Ondersteuning Leerplanontwikkeling Middenschool, *Middenschool in beeld*, 3 delen. Enschede: 1981.

Curriculum vitae

M. Melissen (geb. 1943). Doctoraal politicologie aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Sinds 1972 in dienst bij het Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen.

Momenteel werkzaam bij de directie voorbereiding van het directoraat generaal voor het voortgezet onderwijs. Werkte o.m. mee aan het 'Ontwikkelingsplan voor het voortgezet onderwijs', de nota 'Examens in het voortgezet onderwijs', de nota's over het onderwijsmancipatiebeleid en de nota 'Verder na de

basisschool'.

Adres: Gietersstraat 4, 1015 HB Amsterdam

Manuscript aanvaard 18-5-'82