

langrijke taak voor de instituten die onderwijsmensen opleiden, en met name voor die docenten die vanuit de comfortabelste stoel die je je in onderwijsvernieuwend Nederland en Vlaanderen maar kunt wensen, hun leerlingen een emancipatorische didactiek proberen bij te brengen. Leerkrachten in spé moeten vertrouwd gemaakt worden met de situaties waarin ze terecht kunnen komen, moeten voorbereid worden op mogelijke reacties op hun vooruitstrevende onderwijs-ideeën, moeten afstand leren nemen van hun eigen emoties. Ze moeten daarnaast kennis maken met vernieuwingsstrategieën, al ben ik zelf wat huiverig voor het type vernieuwingsstrategie dat 'het systeem met de eigen wapens wil bestrijden'.

In ieder geval is het kortzichtig om jonge mensen enthousiast te maken voor onderwijsidealen, zonder ze te wijzen op belemmerende factoren, zowel in hun zelf als in hun toekomstige werkomgeving, en ze de middelen te geven om deze belemmeringen weg te nemen.

Mia Bertmans heeft haar les geleerd. Geleerd hoe

het niet kan, hoe het fout afloopt. Een bittere les, waarvan de Vlaamse leerlingetjes bovendien niet meer de vruchten zullen plukken. 'Hoe Een Steengoeie Leerkracht Haar Eigen Doelstellingen Dwarsboomt, Ongewild, En Met De Beste Emanciperende Bedoelingen'. Ja, het is tóch een leerzaam boek, van Mia Bertmans. Het is een afschuwelijk, boeiend, tragisch en indrukwekkend relaas van hoe je met je goeie bedoelingen de mist in kan gaan. Daaruit valt voor alle vooruitstrevende leerkrachten in Vlaanderen en Nederland een les te leren. In het belang van de leerlingen. *En* alle andere mensen in het onderwijs.

Mia Bertmans *Ik heb mijn les geleerd* Kritak, Leuven 1979, 142 blz., 215F.

Noten

1. Werklozen in België moeten iedere dag gaan 'stempen' om hun uitkering te behouden.
2. Dit woord is, meen ik, gelanceerd door Renate Rubinstein in Vrij Nederland.

Johan Eimers

EEN HANDBOEK VOOR MOEDERTAALONDERWIJS

Veel aandacht verdient het onlangs verschenen boek *Moedertaaldidactiek, een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Het is samengesteld door de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, bestaande uit Helge Bonset, Hans Hulshof, Bernard Schut, Heleen van de Straaten en Jan Wallert, allen verbonden aan de Universiteit van Leiden.

Na het verschijnen van dit handboek, vol achtergrondinformatie en concrete uitwerkingen kan niet meer gezegd worden, dat er weinig praktische informatie bestaat voor wie lessen Nederlands geeft in het voortgezet onderwijs. Een sectie Nederlands die zich bezint op de praktijk van het onderwijs of streeft naar vernieuwing daarin, kan nu beschikken over een waardevolle bron van ideeën en aanwijzingen.

Om een globaal beeld van de inhoud te geven noem ik hier de titels van de hoofdstukken. Na een korte inleiding met *Uitgangspunten* komen de hoofdstukken over *Spreken, Luisteren, Schrijven, Lezen, Literatuuronderwijs, Taalbeschouwing, Moedertaalonderwijs in projectvorm, De*

rol van de (moeder)taal in het onderwijsleerproces, Het ontwikkelen van een leerplan, Normaal-functioneel moedertaalonderwijs in de praktijk en Schoolboeken en moedertaalonderwijs.

Al met al ongeveer 700 pagina's, die een goed geordend overzicht geven van wat zich de laatste tien jaar in Nederland aan Taaldidactiek ontwikkeld heeft. Wie die tien jaar meemaakte en bijhield wat gepubliceerd werd in *Moer, Levende Talen* en *DCN-cahiers* (de drie belangrijkste bronnen van dit handboek) zal veel herkennen, maar zal ook vrijwel niets missen. En dat laatste is zeker een verdienste: het meeste uit *Moedertaal-didactiek* is niet nieuw, maar het staat hier wel op overtuigende wijze geordend bij elkaar.

Uitgangspunten

De auteurs baseerden zich op twee uitgangspunten, die in de inleiding vermeld en in 8 pagina's summier uitgewerkt zijn. Erg verrassend zijn deze 'minimumvoorwaarden voor zinvol Moedertaalonderwijs' niet:

- moedertaalonderwijs dient normaal-functioneel te zijn,
- moedertaalonderwijs dient primair communicatieonderwijs te zijn.

Het is wel aardig dat met deze uitgangspunten aansluiting wordt gezocht bij twee andere handboekschrijvers. Dat de eerste voorwaarde oorspronkelijk van Ten Brinke komt, hoef ik in dit tijdschrift waarschijnlijk niet meer toe te lichten (*The complete mother-tongue curriculum* 1976). In de uitwerking van de tweede voorwaarde herkent men veel van Jan Griffioen: 'complete communicatieve situaties' is een term die rechtstreeks uit *Zeggenschap* komt (zie daar, tweede druk pag. 51: samenvatting Doelstellingen van het Nederlands). Bewust kiezen de auteurs voor de opvatting van Griffioen dat Moedertaalonderwijs moet zijn: doen in complete communicatieve situaties, gevolgd door reflectie op het doen en eventueel gevolgd door deelvaardigheidstraining.

De genoemde uitgangspunten of minimumvoorwaarden zijn bindende principes voor de samenstellers, maar de toelichting en de verwerking in de vervolghoofdstukken doen vermoeden, dat er toch heel wat rek in die voorwaarden zit. Uit het vele dat in dit boek met instemming is verzameld, blijkt, dat je met de principes nog vele kanten uitkunt. Ze vormen waarschijnlijk de basis waarop de leden van de Leidse werkgroep elkaar kunnen vinden. Wat daar achter zit aan maatschappijopvattingen, aan opvattingen over algemene onderwijsdoelstellingen blijft in het vage; en ik zal wel niet de enige zijn die dat teleurstellend vindt. Een principiële bezinning op de relatie tussen (moedertaal-)onderwijs en maatschappijopvatting zou altijd aan onderwijs geven vooraf moeten gaan.

In de ordening van het boek is de keus voor 'complete communicatieve situaties' in eerste instantie niet te herkennen. De vier deelvaardigheden krijgen in het eerste gedeelte uitvoerige afzonderlijke aandacht (zie boven): spreken en schrijven elk bijna honderd pagina's, luisteren en lezen elk vijftig. Pas het achtste hoofdstuk (Moedertaalonderwijs in projectvorm) lijkt mogelijkheden te bieden voor optimaal communicatieonderwijs. De auteurs geven deze inconsequentie toe, maar blijken er ook welbewust voor te kiezen. Ze houden vooral in de eerste hoofdstukken rekening met de opsplitsing in deelvakjes van Nederlands in de bestaande schoolpraktijk.

In de eerste hoofdstukken is telkens wel weer

herinnerd aan de basisprincipes. Zo biedt het goed geschreven hoofdstuk over spreken niet alleen praktische aanwijzingen voor de schoolse (zij het normaal-functioneel gemaakte) spreekbeurt, maar ook voor het meer geïntegreerde spreken. In dat hoofdstuk over spreken treft men ook een gedeelte aan over Dramatische werkvormen. Die plaats lijkt me niet juist: wat juist bijzonder veel integratiemogelijkheden biedt, wordt hiermee binnen het spreekonderwijs geïsoleerd. Dat de auteurs toch voor die plaats kiezen, is merkwaardig; ze noemen immers met instemming Hans van Dam, die dramatische werkvormen *niet* bij gespreksvormen wil onderbrengen.

Aan het principe van normale functionaliteit wordt in de beginhoofdstukken recht gedaan door er (behalve bij Schrijven) een aparte paragraaf aan te wijden; bijvoorbeeld 3.3.3 *Normaal-functioneel luisteronderwijs*. In deze paragraaf wordt overigens uitgelegd dat je bij luisteronderwijs van complete communicatieve situaties moet uitgaan. Wordt hiermee het ene basisprincipe gemakkelijk ingewisseld voor het andere of is het niet zo gemakkelijk gebleken het principe van normale functionaliteit in zijn praktische consequenties duidelijk te maken?

Projecten

Op de vraag wat volgens enige definitie wel of niet een project genoemd mag worden geeft *Moedertaaldidactiek* geen antwoord. Mij lijkt dat erg verstandig, dergelijke definities worden al te gauw als strijdmiddel misbruikt en daarvoor is de ontwikkeling van meer geïntegreerd moedertaalonderwijs te kwetsbaar. Onder de titel *Projectvorm* zijn drie 'richtingen' besproken: het Thematisch Taalonderwijs (vgl. het Deelraamplan Ibo), Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands (over de raakvlakken tussen Nederlands en onderwijsleersituaties bij andere vakken) en Projectonderwijs in het algemeen (naar aanleiding van publikaties over RSG Wageningen).

Hoewel ik het er dus mee eens ben, dat het begrip 'project' niet al te streng gehanteerd wordt, heb ik toch ook wel aarzeling ten aanzien van de onderverdeling in nu juist deze drie aandachtspunten. Vooral door de uitwerking van geïntegreerde lessen *moedertaal-ander vak* te plaatsen tussen *thematisch taalonderwijs* en *algemeen projectonderwijs* lijken dit te veel drie gelijkwaardige mogelijkheden. Het is ook jammer dat pas na de

voorbeelden in dit achtste hoofdstuk gedeelten komen over de *rol van de taal in het onderwijs-leerproces en het ontwikkelen van een leerplan* (met onder meer de keuze tussen 'open' en 'gesloten'). Beide hoofdstukken bevatten namelijk impliciet een overtuigend pleidooi voor project-onderwijs en de uitwerkingen hadden daar dan beter op kunnen volgen. De ordening zoals die nu is, levert een wat stroeve aansluiting op, waarschijnlijk het gevolg van het feit, dat de hoofdstukken 8, 9 en 10 door drie verschillende auteurs zijn geschreven. Een eenvoudige aanduiding als *zie ook het vorige hoofdstuk* (pag. 154) is niet genoeg om de bezwaren daarvan op te lossen.

Waardevol

Aan een diepgaande vergelijking tussen *Zeggen-schap* en dit Leidse handboek waag ik me niet. Wie meegevoerd wil worden in fundamenteel nadenken over onderwijs en mensbeeld, over het le-rarschap, over de doelstellingen van communica-tieonderwijs weet bij Griffioen terecht te kun-nen. Voor wie meer praktische ideeën en sugges-ties wil is er nu dit boek. Het is dan ook die prak-tische bruikbaarheid die dit boek voor studenten in opleiding en voor beginnende leraren zo bij-zonder waardevol maakt.

Allereerst zijn er de suggesties, aanwijzingen, voor het ontwikkelen van lessen in taalvaardighe-den, literatuur en taalbeschouwing. Zo is bijvoor-beeld een inspirerende reeks van acht lessen luis-teren van Renée van Bezooijen in zijn geheel op-genomen. En het hoofdstuk over taalbeschou-wing geeft behalve informatie over opvattingen vooral ook uitwerkingen daarvan, bijvoorbeeld uit *Grammaticom* en *Taal Gebruiken*. Behalve die lessuggesties treft men ook aanwijzingen aan voor het omgaan met leerlingen in het algemeen en het werken en overleg in een sectie. Het hoofdstuk *Normaal-functioneel Moedertaalonderwijs in de praktijk* is wat dat laatste betreft erg overtuigend geschreven.

Ruime aandacht is ook besteed aan schoolboe-ken, waarbij zorgvuldig is ingegaan op de keuzen die men in de praktijk te maken heeft: wel of geen schoolboek; hoe met een schoolboek wer-ken; nemen we dit boek of dat boek en waarom. Zelfs een 'beknopt' overzicht van schoolboeken voor moedertaalonderwijs ontbreekt niet. De bijlagen laten nog eens duidelijk uitkomen dat de auteurs vooral een praktisch handboek wilden

schrijven: ze bieden onder andere een overzicht van examenprogramma's en een lijst van nuttige adressen.

Wie met het samenstellen van een zo veel omvat-tende handleiding voor het voortgezet moeder-taalonderwijs begint, loopt tegen de eigen beper-kingen op. De auteurs zullen dat zelf wel ervaren hebben. Voor de gebruikers resulteert dat in een aantal bezwaren, ik noem er drie:

- dat het gebodene weinig afgestemd is op het lbo wordt weliswaar in het voorwoord al toe-gegeven, maar vormt een bijzonder nadeel voor nlo-studenten en hun opleiders. Juist vanuit de onderwijssituatie in het lbo moeten zij leren nadenken over zinvol moedertaal-onderwijs.
- het vele goede dat in dit handboek verzameld is, wordt soms van het goede te veel. De uit-stekende inhoudsopgave en het register bevor-deren het gebruik als naslagwerk; maar wie zich bijvoorbeeld wil oriënteren over de doel-stellingen van luisteronderwijs zal wel moeite krijgen met het doorwerken van uitvoerige lijs-ten van vaardigheden, deelvaardigheden, doel-stellingen en subdoelstellingen.
- Uit de literatuurlijst kan men opmaken, dat van ontwikkelingen in het buitenland weinig gebruik is gemaakt. Het lijkt er bijvoorbeeld op dat de Duitse taaldidactische literatuur vrij-wel onbekend is voor de samenstellers. En dat is jammer, over *taalonderwijs in projecten* is in Duitse studies veel meer te vinden dan in dit boek staat; hetzelfde geldt voor *taalbe-schouwing* en *media-onderwijs*. Het thema massamedia ontbreekt in dit handboek hele-maal en dat maakt het omvangrijke werk toch nog onvolledig.

Tenslotte

De Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek heeft het aangedurfd een veelomvattend boek te schrij-ven over Moedertaalonderwijs. Wie daar een paar weken in leest, kan zoals ik best een paar bezwa-ren bedenken. Deze doen echter weinig af aan de waardering voor het vele goede van deze uitgave. Het samenstellen van *Moedertaaldidactiek* moet naar mijn mening gezien worden als een prestatie die nuttig is voor moedertaaldocenten in het voortgezet onderwijs en die zeker gewaardeerd zal worden door gebruikers in opleidingssituaties.

Ton Kusters

SPRACHDIDAKTIK, NEUE PERSPEKTIVEN UND UNTERRICHTSVORSCHLAGE

Als je op zo'n manier iets aan grammatica wil doen, dat taalgebruikers er iets aan hebben, kun je heel wat suggesties vinden in het boekje *Sprachdidaktik*.

In een tiental opstellen proberen de auteurs (vaak praktische) voorstellen te doen voor taalreflectie, die iets oplevert voor de taalbeheersing van leerlingen. *Sprachdidaktik* heeft qua opzet vier aantrekkelijke aspecten:

- het lijkt me zinvol om na te gaan wat je aan taalbeschouwing kunt doen in dienst of als onderdeel van taalbeheersing;
- de auteurs proberen alleen van linguïstische theorie gebruik te maken, voor zover didactische uitgangspunten dat rechtvaardigen (niet alle auteurs slagen trouwens daarin);
- die theorie wordt erg helder uitgelegd (het is nodig om een inleiding over pragmalinguïstiek te lezen voordat je de voorstellen voor taalbeschouwing op pragmalinguïstische grondslag kunt begrijpen);
- in de meeste opstellen komen óf praktische voorstellen voor lessen óf verslagen van praktijkervaringen aan bod.

Sommige auteurs slagen in die opzet niet helemaal. H. Schüwer, *Dialektbedingte Schulschwierigkeiten*, en P. Conrady, *Grundzüge von Wahrnehmungen und lernen bei Kindern* bespreek ik niet omdat ze er in geen enkel opzicht aan voldoen en omdat ze *Moer*-lezers waarschijnlijk niets nieuws te bieden hebben.

K.-P. Klein (*Didaktische Aspekte einer Theorie des sprachlichen Handelns*) schetst overzichtelijk het theoretisch kader waarin de meeste voorstellen passen. Uitgangspunt voor taalreflectie is verbetering van communicatie waarin (1) maatschappelijke factoren en (2) intenties van taalgebruikers een grote rol spelen, terwijl (3) het slagen van communicatie niet moet worden afgemeten aan materialistische effectiviteits-criteria. Als leerlingen hun eigen taal analyseren, kunnen ze proberen aan hun communicatie iets te verbeteren.

Als hulpmiddel bij die analyse wil Klein inzichten uit de taalhandelingstheorie gebruiken (inzichten die hij helder uitlegt). Hij verbindt die theoretische aspecten met een reeks onderwijsdoelstellingen, zodat duidelijk wordt wat je aan taalhandelingen moet analyseren met welke doelstelling. Enige van zijn doelstellingen zijn echter nogal schools-functioneel en de relatie met taalbeheersing is dan moeilijk te leggen (het is mij bijvoorbeeld niet duidelijk waarom leerlingen in het algemeen het vaststellen van illocuties van willekeurige taalhandelingen zouden moeten oefenen). Daarbij valt op dat de leerlingen vooral talige aspecten moeten analyseren; de voor communicatie belangrijke sociale factoren blijven buiten schot. Twee stappen in de analyse met bijbehorende leerdoelen zijn bijvoorbeeld:

- beslissing over reactiehandeling (leerdoel: talige middelen afstemmen op de communicatieve en situatieve samenhang); en
- reeksen taalhandelingen bekijken (leerdoel: de relatie tussen taalhandelingen herkennen en kunnen aanbrengen).

Deze analyses lijken mij erg moeilijk als je de sociale factoren niet bekijkt en zo taal los maakt van de maatschappelijke werkelijkheid.

In het opstel *Spracherwerb und Sprachdidaktik* van L. Hoffmann komen de gespreksregels van Grice aan de orde. Hoffmann stelt voor om in taalbeschouwingslessen ook in te gaan op de overtredingen van deze regels:

- geef zo weinig informatie, dat je juridisch niet te pakken bent;
- lieg altijd als dat jouw partij voordeel kan brengen;
- wantrouw steeds je gesprekspartner;
- zeg nooit alles wat je weet.

Zo'n analyse lijkt me voor leerlingen niet alleen leuk, maar ook nuttig (als je daarbij wel ingaat op de maatschappelijke en situationele omstandigheden).

W. Gewehr, samensteller van de bundel, geeft in *Brauchen wir eine neue Grammatikkonzeption?*