

EEN VISIE
OP LITERATUURONDERWIJS
EN EEN LEERPLANMODEL
VOOR LITERATUURONDERWIJS

**literatuur
onderwijs**

De uitvoeringspraktijk van het onderwijs is bewust of onbewust altijd gebaseerd op een onderwijsfilosofie. In dit artikel tracht Bernard Schut vanuit zijn onderwijsvisie de voorwaarden voor goed literatuuronderwijs te formuleren.

De redactie deelt de beschreven visie op (literatuur-)onderwijs lang niet in alle opzichten. De bedoeling van de auteur is in dit geval echter vooral om van gedachten te wisselen. Mogelijk voelen lezers met andere opvattingen zich uitgedaagd tot een reactie.

Inleiding

Mijn stelling elders luidde dat het onderwijs dat je geeft bepaald wordt door je visie op moedertaalonderwijs en dat je visie op moedertaalonderwijs weer bepaald wordt door je onderwijsvisie in het algemeen (je onderwijsfilosofie). Een van mijn conclusies daarnaast luidde dat we op dit moment, bij de huidige stand van zaken in de moedertaaldidactiek, niet of nauwelijks in staat zijn om een dwingend/causaal verband te leggen tussen verschillende onderwijsvisies, verschillende visies op moedertaalonderwijs en verschillende stromingen van moedertaalonderwijs. Dit ontbreken van een aantoonbaar verband tussen bepaalde visies en bepaalde vormen van moedertaalonderwijs brengt mij zeker niet tot de conclusie dat het zinloos is om te proberen om meer intuïtief dergelijke verbanden te leggen. Integendeel. In dit artikel probeer ik heel voorzichtig het laatste. Ik probeer mijn visie op literatuuronderwijs helder en samenhangend te formuleren. Enerzijds

probeer ik deze opvatting over literatuuronderwijs in verband te brengen met mijn achterliggende opvatting over (moedertaal-)onderwijs. Anderzijds probeer ik concreet aan te geven wat de consequenties zijn van mijn opvatting voor de praktijk van het literatuuronderwijs, aan welke *voorwaarden* mijns inziens goed literatuuronderwijs moet voldoen. Lessuggesties geef ik niet. Mijn bijdrage is abstracter. Wie lesideeën/materiaal wenst, moet dit artikel niet lezen.

Ongetwijfeld zal mijn poging tussen wal en schip blijven steken. De pretentie dat ik bijvoorbeeld in staat ben om mijn visie op onderwijs en moedertaalonderwijs maar eventjes kant en klaar op tafel te leggen, heb ik niet. Daarbij heb ik ook last van enige gêne bij het tentoonstellen van mijn waarden, zeker als ik daar etiketten op zou gaan plakken. Op dit punt zal ik dus zeker sober en zakelijk blijven.

Wat er aan literatuuronderwijs vooraf gaat

Ik kan mij goed vinden in de algemene doelstelling die De Corte voor het onderwijs formuleert: 'Het onderwijs heeft tot taak de kinderen te helpen ingroeien in de werkelijkheid in het algemeen en in de cultuur en de structuur van de samenleving in het bijzonder, alsook hen bekwaam te maken om op een zelfstandige, produktieve en creatieve manier aan het maatschappelijk leven deel te nemen.' (De Corte 1971.) Hieraan ten grondslag ligt bij mij wel een — ten dele impliciete en onsystematische — mens- en maatschappijvisie die ik het best aanduid als tamelijk individualistisch en humanistisch. (Het systeem maatschappij en het subsysteem onderwijs zijn er terwille van de mens, de leerling. Systemen bepalen zeker in belangrijke mate het leven van individuen. Daarom heeft het zeker zin om slechte systemen te veranderen. Maar systemen zijn abstracties, ze bestaan bij de gratie van mensen. De meest wezenlijke verandering bestaat daarom in de verandering van mensen. Mensen moeten slechte systemen willen veranderen. Daarvoor moeten ze geïnformeerd zijn (onder meer door het onderwijs). Of ze het dan ook doen is hun zaak, hun vrije keus. Optimisme en pessimisme houden bij mij elkaar hier in evenwicht.)

De algemene doelstelling die de Wet op het Voortgezet Onderwijs formuleert is voor mij weinig zeggend, wijst mij minder de richting die ik voorsta: 'Het onderwijs bevordert de algehele ontwikkeling van de leerlingen door het doen verwerven van kennis, inzicht en vaardigheden en draagt bij tot hun vorming op grondslag van waarden, in de Nederlandse traditie met name door christendom en humanisme erkend.' (WVO art. 42.) Mijns inziens, maar misschien is dat interpretatie, ziet De Corte als functie van het onderwijs, leerlingen te leren functioneren in een pluriforme maatschappij. Wat enerzijds autonomie ten opzichte van zichzelf en de samenleving impliceert, en de daarvoor benodigde informatie, anderzijds participatie in die samenleving, en de daarvoor benodigde informatie en vaardigheid. Geen aanpassing aan, geen verwerping van, maar leerlingen in staat stellen zelf hun positie te bepalen in de maatschappij, is de functie van het onderwijs.

Je kunt hieraan een aantal essentiële criteria ontlelen voor — goed — onderwijs:

— goed onderwijs is niet maatschappijbevesti-

gend;

- is evenmin maatschappij-ontkennend;
- is niet indoctrinerend;
- is leerlinggericht;
- geeft leerlingen functionele culturele en maatschappelijke kennis;
- leert leerlingen functionele culturele en maatschappelijke vaardigheden;
- is gericht op kritisch inzicht van de leerlingen in zichzelf en in de maatschappij;
- beperkt zich niet tot cognitieve zaken maar strekt zich ook uit tot emotionele zaken, waarden, normen;
- leidt tot positiebepaling;
- leert leerlingen op grond hiervan te handelen;
- leerlingen zitten op school om te leren.

Is onderwijs dat aan deze criteria beantwoordt mogelijk? De criteria demonstreren de spanning, de tegenstrijdigheid tussen aanpassing en autonomie van de leerling (tussen systeem en individu). Deze tegenstrijdigheid heeft een structurele oorzaak en inhoudelijke gevolgen. Ik licht die toe met behulp van twee vragen. In welke mate kan het onderwijs tot autonomie leiden? Wie bepaalt bijvoorbeeld wat functionele kennis en functionele vaardigheden zijn? Wat de eerste vraag betreft. De sociaal-economische structuur van de maatschappij bepaalt in belangrijke mate de structuur van het onderwijs: verschillende schooltypen van verschillende grootte met verschillende kansen op maatschappelijk succes. De plaats van een leerling in de onderwijsstructuur en daarmee zijn kans op maatschappelijk succes wordt in belangrijke mate bepaald door de plaats van zijn ouders in de sociaal-economische maatschappijstructuur, door zijn milieu. Zijn cognitieve en affectieve ontwikkeling wordt in belangrijke mate bepaald door zijn milieu. Een leerling komt niet onbeschreven op school. Anders gezegd. De vraag van de arbeidsmarkt reguleert het aanbod aan leerlingen over de verschillende schooltypen. Een belangrijk selectie criterium daarbij is het milieu van de leerlingen, en de daarmee samenhangende cognitieve en affectieve ontwikkeling van de leerlingen. Het antwoord op deze vragen luidt dus: in verschillende mate. Maatschappelijk succes en autonomie zijn weliswaar niet identiek, maar het een is zeker een belangrijke voorwaarde voor het ander.

Wat de tweede vraag, wie bepaalt wat functionele kennis en functionele vaardigheden zijn, betreft.

Enerzijds worden deze bepaald door de cultuur, de maatschappij waarin we leven. En kan een leraar zich alleen al vanuit zijn verantwoordelijkheid voor de leerlingen niet onttrekken aan de noodzaak om de leerlingen een basispakket te geven, met het oog op hun overlevingskansen. (Geen taalleraar, om een voorbeeld te geven, kan het zich veroorloven om analfabeten af te leveren.) Anderzijds impliceert opvoeding tot autonomie een pluriform onderwijsaanbod aan leerlingen en keuzemogelijkheid voor de leerlingen. Daarbij nemen leerlingen niet onbeschreven aan het onderwijs deel. Het maakt verschil uit of je lesgeeft op een vwo-school of op een lbo-school. De ene groep leerlingen heeft een ander toekomstperspectief, heeft een andere cognitieve ontwikkeling, heeft een andere attitude, andere waarden, andere normen dan de andere. (In onderwijskundig jargon: de beginsituatie verschilt hierin.) Dat verschil bepaalt mede wat functionele kennis en vaardigheden zijn. Het onderwijs is dus qua structuur aangepast (aan de structuur van de maatschappij) en moet zich inhoudelijk aanpassen (aan de eisen van de maatschappij en aan de — verschillende — beginsituatie van de leerlingen), maar moet anderzijds opleiden tot autonomie. De marge om deze tegenstrijdigheid te verzoenen moet wel klein zijn. En verschilt bovendien. Een leraar Nederlands in het avo-vwo heeft in dit opzicht een relatief grotere vrijheid van handelen dan een leraar Nederlands in het lbo. Het is denk ik ook niet toevallig dat begrippen als autonomie of normale functionaliteit uit avo-vwo-kringen afkomstig zijn. Daarmee is niet gezegd dat het elitaire principes zijn, die geen algemene toepassing kunnen hebben. Onze maatschappij is niet volstrekt uniform, wat betekent dat er geen volstrekt uniforme eisen aan het onderwijs worden gesteld. Een tweejarige brugperiode met heterogene klassen in een brede scholengemeenschap behoort bijvoorbeeld tot de mogelijkheden. En om mij tot het vak Nederlands te beperken, ieder weet uit ervaring hoe groot de variatie is aan doelstellingen en inhouden, tot en met het examen (verg. Ten Brinke 1979).

Er zijn in de vakliteratuur een aantal publikaties waaruit in meerdere of mindere mate dezelfde visie op onderwijs spreekt. Griffioen introduceerde in de moedertaal didactiek het principe van de autonomie (Griffioen 1975), Ten Brinke introdu-

ceerde het principe van normale functionaliteit (Ten Brinke 1976, 1977, 1979). De opvattingen van Griffioen werden overgenomen door de sectie Nederlands van Levende Talen (*Levende Talen* 1980). De opvattingen van Ten Brinke vonden onder meer gehoor bij de toenmalige CMM (CMM 1977) en ten dele bij de VON (*Moer* 1980b); ten dele, omdat het principe van normale functionaliteit kritiek kreeg uit emancipatorische/socialistische hoek (Van Calcar, Van Dam, Sturm 1979; Van Calcar, Sturm 1980); kritiek die er kort samengevat op neer komt dat normale functionaliteit leidt tot aanpassing aan en niet tot verandering van de maatschappij, het dilemma dat ik hierboven signaleerde.

Ik kan wanneer ik deze visies bestudeer geen wezenlijk verschil ontdekken behalve tussen de emancipatorische visie enerzijds en de andere anderzijds (systeem-gericht versus individu-gericht). Ik deel de emancipatorische visie, zoals door Van Calcar en Sturm verwoord, niet. Ik denk dat hun onderwijssociologische kritiek op opvattingen als normale functionaliteit onweerlegbaar is. Ik geloof tevens dat het beperkte bereik van deze opvattingen tot wezenlijker verandering kan leiden dan de hunne. Utopisch? Akkoord.

Mijn onderwijsopvatting, zoals uitgedrukt in de criteria voor goed onderwijs die ik eerder formuleerde, stemt overeen met die van de autonomie en normale functionaliteit, die mijns inziens vrijwel identiek zijn. Belangrijk vind ik in de autonomie-opvatting de klemtoon die gelegd wordt op de *ontmoeting*:

Een opvoeding tot autonomie houdt tevens in dat leerlingen rekening houden met de autonomie van andere leerlingen (scholen of secties, die doelstellingen formuleren van 'opvoeding tot sociaal mens' of opvoeding tot 'dienstbaarheid aan de medemens' hoeven daarmee dus niet noodzakelijkerwijs doelstellingen te kiezen die in strijd zijn met onze 'autonomie-doelstelling'). (*Levende Talen* 1980; zie ook Griffioen 1975.)

Autonomie is mijns inziens een dialectisch principe: je bent niet autonoom *geïsoleerd* van, maar je bent autonoom *in relatie tot* medemensen. Mijns inziens is dat dezelfde verhouding als tussen 'naar het oordeel van leerlingen' en 'integere invloed van de leraar' bij normale functionaliteit. Een verschil tussen autonomie en normale functionaliteit bestaat daaruit dat bij normale functionaliteit de eis gesteld wordt van praktische

bruikbaarheid op korte termijn. Een eis die ik niet onderschrijf. Ik citeer *Moedertaal didactiek*:

Naar onze mening (...) dient de reflectie de leerlingen in de loop der schooljaren tot een breed en systematisch inzicht te brengen in de voor hen relevante inzichten (informatie/theorie). Wel behoren steeds je leerlingen aan te geven hoe ver je kunt gaan met de theorie die je wilt behandelen, doordat zij oordelen of deze voor hen belangrijk of boeiend is. Maar binnen deze principiële voorwaarde/beperking moet je o.i. als leraar streven naar genoemd breed en systematisch inzicht. We zijn ons ervan bewust dat we hier twee zaken combineren (n.l. enerzijds onderwijs is doelgericht, anderzijds de leerling kiest) die zeker niet altijd zullen harmoniëren (...). Toch lijkt ons de combinatie in principe wel mogelijk. Voorwaarde is wel dat je als docent:

- overzicht hebt over de stof die je wilt behandelen: welke informatie wil ik aan het eind van hun schooltijd aan mijn leerlingen overgebracht hebben?
 - flexibel bent in het overdragen van die informatie: met welke informatie kan ik inspelen op deze concrete lessituatie? (vergelijk onze opmerkingen over het open leerplan in hoofdstuk 10 het ontwikkelen van een leerplan).
 - regelmatig het onderwijsleerproces evalueert voor je zelf: wat heb ik tot dusverre behandeld, welke relevante inzichten moet ik nog behandelen?
- (LWM 1980).

Anderzijds deel ik de opvatting van Griffioen: 'Elk onderwijs is niet meer dan een proces, waarvan je mag hopen, dat het resultaat zal opleveren' (Griffioen 1975).

Ik kan al mijn criteria voor goed onderwijs samenvatten in een meer technisch, meer materieel criterium (en een leerplan is immers de materialisatie van je onderwijsopvattingen):

- goed onderwijs dient in een open leerplan met cursorische elementen geprogrammeerd te worden.

Wat betekent dat? Dat betekent dat een leerplan aan de volgende voorwaarden moet voldoen (zie ook Schut 1979; LWM 1980): Het bevat (voor een of meer vakken, voor een of meer klassen, van een of meer schooltypen, voor een bepaalde periode):

- a een aantal keuzethema's;
- b per thema een (informatie)materiaalverzameling;
- c eventueel, per thema een aantal alternatieve werkwijzen;
- d zonodig, per thema enkele uitgewerkte steuncursussen, die zich lenen voor zelfstandig gebruik door de leerlingen;
- e procedureregels/werkafspraken.

Een korte toelichting is gewenst. Ik maak daarbij gebruik van de bekende driedeling: voorbereiding, uitvoering en evaluatie van onderwijs. Volledigheidshalve maak ik de kanttekening dat mijn referentiekader dat van de leraar Nederlands is, of een dergelijk leerplan voor een vak als bijvoorbeeld wiskunde geschikt is, weet ik niet.

Bij de voorbereiding, achter zijn bureau, is het van belang dat de leraar zich rekenschap geeft van de beginsituatie van zijn leerlingen: wat is voor hen belangrijk, wat is voor hen boeiend, wat kunnen ze aan, wat beheersen ze al wel of nog niet; en welke formele en materiële randvoorwaarden bepalen de mogelijkheden? Het antwoord op deze vragen bepaalt de thema's die hij kiest, het materiaal dat hij per thema verzamelt, de noodzaak om per thema voor de aanpak een aantal uitgewerkte alternatieven te geven, het bepaalt mede (met het thema) welke steuncursussen nodig zijn om met succes aan de verschillende onderwerpen te werken. Het bepaalt welke procedureregels/werkafspraken gemaakt moeten worden. De mate van ervaring met en beheersing van deze onderwijsvorm bij de leerlingen bepaalt de mate waarin de leraar c (een aantal mogelijke werkwijzen) en e (werkafspraken) van tevoren uitwerkt en dus vastlegt. Het is onjuist om een scherpe scheidingslijn te trekken tussen open en gesloten leerplan; mijns inziens gaat het om een continuüm dat loopt van open naar gesloten leerplan, waarop tussenposities mogelijk zijn en noodzakelijk kunnen zijn op grond van mogelijkheden en beperkingen in de concrete situatie. Toch, ook wanneer de leraar de te volgen werkwijze geheel of hoofdzakelijk open laat, is het noodzakelijk dat hijzelf een gedetailleerde voorstelling heeft van hoe het zou kunnen. Mijn ervaring met deze projectmatige onderwijsvorm wijst uit dat twee voorname knelpunten bestaan uit het verzamelen van geschikt materiaal door de leraar en de concrete voorstelling bij de leraar van de uitvoering, waardoor hij in staat is leerlingen die vast lopen weer op gang te brengen.

Tenslotte nog een opmerking over de steuncursussen. De inhoud van deze cursussen moet ondersteunend zijn ten aanzien de te verrichten werkzaamheden, moet dus verband hebben met het onderwerp (het heeft geen zin om een cursus spelling te programmeren als er niet geschreven wordt), en moet voortbouwen op voorafgaand onderwijs (het heeft geen zin om een vroegere cursus inleiding in de middeleeuwse letterkunde

puur te herhalen omdat dit thema opnieuw op het gebied van de middeleeuwse literatuur ligt). Het heeft vaak zin om dergelijke steuncursussen in te lassen op grond van gebleken behoefte bij tussentijdse evaluatie. Het heeft soms zin om met dergelijke cursussen te starten (eenvoudig omdat je soms iets moet weten of kunnen om aan het werk te kunnen gaan, en ook omdat het, denk ik, niet altijd zinnig is om alles zelf te ontdekken). Idealiter zou mijns inziens een leraar de basisinformatie van zijn vak hiërarchisch geordend in cursussen in de kast moeten hebben liggen, op elk gewenst moment beschikbaar. Dat deze cursussen zich moeten lenen voor zelfstandig gebruik door de leerlingen hangt samen met de differentiatie die bij deze onderwijsvorm kan (en mijns inziens moet) optreden. Overigens bieden deze cursussen (zeker wanneer ze hiërarchisch geordend de complexe basisinhoud van zijn vak beslaan) de leraar een belangrijk controlemiddel. Hij kan bijhouden welke leerlingen welke cursussen gehad hebben (en eventueel door middel van diagnostische toetsen welke leerlingen welke cursussen beheersen) en waar de gaten vallen. Op dat laatste kan hij terugkeren bij de (ook tussentijdse) evaluaties en de daaruit voortvloeiende opdrachten. Met dat laatste kan hij ook rekening houden bij zijn leerplan voor een volgende ronde. De mogelijkheid om te sturen is bij deze onderwijsvorm dus wel aanwezig.

Bij de uitvoering zijn twee aspecten van belang, de introductie en de begeleiding. Allereerst wordt het leerplan geïntroduceerd: de leraar licht toe, de leerlingen kiezen, eventueel geamendeerd, voor een bepaald thema, ze kiezen eventueel – wanneer ze die niet zelf uitwerken – voor een bepaalde aanpak. Er wordt als het ware een contract opgesteld. Vandaar ook de werkafspraken, die ertoe dienen dat het project ordelijk verloopt: leerlingen die naar de bibliotheek moeten (binnen of buiten de school) melden dit bijvoorbeeld, of, een andere werkafpraak, in het laatste lesuur van elke schoolweek brengen de verschillende groepen elkaar verslag uit. Resultaat van de introductie moet zijn dat de leerlingen aan het werk kunnen. Daarna begeleidt de leraar het project. Zijn rol zal sterk begeleidend zijn. Wanneer gebrek aan discipline of motivatie bij de leerlingen een zinnig lesverloop onmogelijk maakt, het derde voorname knelpunt, zal de leraar noodgedwongen meer directe leiding moeten geven en het leerplan meer gesloten moeten maken. Ook

hier moet hij op geprepareerd zijn. Opnieuw dus: de leraar stuurt wel degelijk.

Bij de evaluatie die zeer regelmatig, dus ook tussentijds, plaats moet vinden, is het allereerst belangrijk dat de leerlingen zich afvragen wat ze geleerd hebben en wat ze niet geleerd hebben, en wat er dus aan dat laatste moet gebeuren. Deze reflectie kan en zal heel inductief verlopen, de leraar speelt er op in met informatie.

Waarom is dit belangrijk? Allereerst vind ik dat leerlingen op school zitten om iets te leren, daarbij moet het recreatie-effect bestreden worden dat deze onderwijsvorm snel heeft: het is wel leuk, maar wat leren we er nu eigenlijk van? Geconstateerde tekorten kunnen leiden tot cursorisch onderwijs. Ook hier geldt dat de leraar op grond van zijn verantwoordelijkheid bij mag sturen. Dat betreft ook de gemaakte werkafspraken. Uit de evaluatie kunnen weer onderwerpen voor nieuwe leerplannen/lessenreeksen ontstaan. Aan gezien deze manier van werken veel persoonlijker is dan de traditionele klassikale, is het belangrijk om ook het groepsproces bespreekbaar te maken. Tot zover deze weinig gedetailleerde, schetsmatige toelichting. Op de beoordelingsproblematiek wil ik hier niet ingaan. Onderwijs heeft mijns inziens niet in eerste instantie een beoordelende functie. Overigens is het zeker ook bij deze onderwijsvorm mogelijk om cijfers te geven. (Daarbij zijn belangrijke vragen: wanneer, waarvoor en door wie).

Ik ben me er heel goed van bewust dat deze onderwijsvorm veel vraagt van een leraar:

- tijd en energie (te reduceren door in sectieverband te werken; alleen mogelijk met een homogene sectie);
- grote vakkennis;
- goed kunnen omgaan met leerlingen;
- incasseringsvermogen/hoge frustratietolerantie.

Ook hier geldt mijns inziens 'in der Beschränkung zeigt sich der Meister'. Ook op grond van je eigen mogelijkheden/beperkingen kies je je positie op het continuum open-gesloten leerplan. Ik ben me er verder van bewust dat mijn leerplanopvatting op een volstrekt intuïtieve, niet beargumenteerde leerpsychologische keuze berust (verg. ook Braet 1981). Ik ben niet tot meer in staat. Wie wel? Volgens mij is dit met het gebrek aan relevante leerstof (te verwijten aan de universitaire vakwetenschap) een van de belangrijkste tekorten van de moedertaaldidactiek, het gebrek aan leerpsy-

chologische fundering.

Onderwijsopvattingen als autonomie en normale functionaliteit worden mijns inziens ten onrechte vaak genoemd. Het zijn abstracte principes die geconcretiseerd kunnen (en dienen te) worden in een leerplanmodel. Met behulp van een dergelijk leerplanmodel kan een leerplan (plan voor het concrete handelen) ontwikkeld worden. Dat leerplan kan vervolgens getoetst/geëvalueerd worden. Zo doende is het mogelijk om uitspraken te doen over de (on)juistheden, niet principieel maar praktisch, van de achterliggende onderwijskundige opvatting. Wanneer we het zo bezien, dan wordt ook duidelijk dat een principe als bijvoorbeeld normale functionaliteit betrekking heeft op het totale onderwijskundige handelen en niet alleen op bijvoorbeeld het formuleren van doelstellingen. Bovendien wordt dan ook duidelijk dat in de concrete situatie (van een bepaalde leraar in een bepaalde klas op een bepaalde school) dergelijke opvattingen tot verschillende uitvoering *moeten* leiden, omdat de beginsituatievoorwaarden én randvoorwaarden in elke concrete situatie weer anders zijn.

De titel van deze paragraaf luidt: wat er aan literatuuronderwijs vooraf gaat. Ik heb hierboven mijn onderwijsopvatting in het algemeen kort beschreven en geprobeerd te verantwoorden, ik wil nu kort mijn opvatting over moedertaalonderwijs beschrijven.

Er is een onderscheid dat o.a. De Corte maakt, dat in dit verband van belang is (De Corte 1970-1971). Hij maakt namelijk onderscheid tussen materiële en formele onderwijsdoelstellingen:

Materiële doelstellingen zijn immers deze die betrekking hebben op het kennen en kunnen en rechtstreeks in verband staan met de leervakken, terwijl de formele doelstellingen verband houden met het ontwikkelen van de verschillende persoonlijkheidsaspecten, zoals de perceptie, het denken, de creatieve expressie, werkhoudingen, attitudes en waarde-affiniteiten.

Ik denk dat wanneer je, zoals ik hier doe, een algemene onderwijsopvatting onderscheidt van een opvatting over moedertaalonderwijs je je bij je beschrijving van je visie op moedertaalonderwijs vooral moet richten op materiële doelstellingen. Wat dus niet betekent dat je formele doelstellingen onbelangrijk vindt.

Ik zal nu eerst ingaan op mijn algemene doelstel-

lingen voor moedertaalonderwijs, en vervolgens op de door mij voorgestane aanpak/inrichting van van het moedertaalonderwijs, waarbij ik verband leg met het algemene leerplanmodel dat ik hierboven beschreef.

De Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek formuleert haar algemene doelstelling voor het moedertaalonderwijs (zij spreekt overigens zelf van uitgangspunt) als volgt (LWM 1980):

Je kunt taal gebruiken met verschillende bedoelingen. Als middel tot zelfexpressie. Als middel tot communicatie. Batelaan wijst op de conceptualiserende functie van taal: taal kan middel zijn om eigen ervaringen te ordenen (Batelaan 1977). In het onderwijs is ook de esthetische functie van taalgebruik niet onbekend ('woordkunst'). Het is duidelijk dat deze functies elkaar niet uitsluiten. De communicatieve functie bijvoorbeeld sluit de conceptualiserende niet uit, integendeel. Het is ook duidelijk dat je in je onderwijs verschillende accenten kunt leggen, aan de ene functie meer aandacht kunt besteden dan aan de andere, omdat je hem belangrijker vindt. Wanneer je je afvraagt wat tot de minimumuitrusting van elke leerling behoort, waar hij tijdens en na zijn schooltijd het meest mee gebaat is, dan vinden wij dat de nadruk moet liggen op de communicatieve functie. Het gaat er naar onze mening bij het moedertaalonderwijs dus vooral om de taal als communicatiemiddel — beter — te leren beheersen. D.w.z. dat leerlingen leren om beter te spreken, luisteren, schrijven, lezen. En bij lezen denken we aan zowel zakelijke als fictionele teksten.

Ik onderschrijf deze algemene doelstelling/uitgangspunt van de LWM voor moedertaalonderwijs. Ik onderscheid aan de taal als communicatiemiddel drie aspecten, een technisch, een sociaal en een historisch-cultureel aspect, en kom op grond daarvan tot de volgende specificering van deze algemene doelstelling:

A Veel informatie-uitwisseling gebeurt via geschreven teksten, via televisie, via gesprekken. Je moet de techniek van die informatie-uitwisseling beheersen om er adequaat aan deel te kunnen nemen.

Algemene doelstelling: leerlingen leren in normaal functionele en normaal communicatieve situaties die informatie die ze vragen, te verwerven en verwerken; leerlingen leren in normaal functionele en normaal communicatieve situaties die informatie die ze ongevraagd krijgen, te verwerken; leerlingen leren in normaal functionele en normaal communicatieve situaties informatie te geven.

B Voornamelijk via communicatie en de reflectie daarop leer je jezelf in relatie tot je medemens

kennen en je positie bepalen.

Algemene doelstelling: leerlingen leren in normaal functionele en normaal communicatieve situaties op die situaties te reflecteren, teneinde hun positie te bepalen.

C Om je positie in het heden te bepalen is het verleden een belangrijke informatiebron. Historische zakelijke teksten zijn verdisconteerd in het geschiedenis- en eventueel in het maatschappij-leeronderwijs. Historische fictionele teksten dienen verdisconteerd te zijn in het moedertaalonderwijs.

Algemene doelstelling: leerlingen leren in normaal functionele en normaal communicatieve situaties historisch-fictionele informatie te verwerken en verwerken, en op het lezen (horen of zien) van historisch-fictionele teksten te reflecteren, teneinde hun positie te bepalen.

Ik weet niet of het juist is om de laatste, historisch-culturele doelstelling alleen met betrekking tot literatuuronderwijs te kiezen. In ieder geval kan ik de consequenties op dit moment niet overzien van het kiezen van deze doelstelling voor andere onderdelen van moedertaalonderwijs dan literatuuronderwijs.

Bij de technische doelstelling ligt het accent op de theorie en de toepassing daarvan in het algemeen. Bij de sociale doelstelling ligt het accent op het betrekken van die theorie op jezelf. Beide doelstellingen zijn complementair. Je kunt ze onderscheiden, niet scheiden. Een gesprek over leiderschapsrollen in een gevoerde discussie bijvoorbeeld, zal al snel leiden tot een gesprek over sociaal-wenselijk (taal)gedrag, dient daar in ieder geval toe te leiden. Taal is een uitingsvorm van sociaal gedrag. Een vroeg voorbeeld van integratie van A- en B-doelstellingen is te vinden in de vragentypologie van Van Lint (1973).

In de onderwijspraktijk (verg. bestsellers als *Opbouw en Functioneel Nederlands*) wordt dit sociale aspect van het taalgebruik vaak buiten beschouwing gelaten of heel in het algemeen behandeld. Mijns inziens wordt daarmee de leerlingen te kort gedaan, leren ze onvoldoende hun taal te beheersen. Uit een oogpunt van beheersing van de moedertaal is de beheersing van algemene technieken denk ik onvoldoende, het gaat er mijns inziens om dat je een van de meest belangrijke elementen van je sociaal functioneren leert beheersen. Daar zou het in ieder geval om moeten gaan.

Dezelfde onderscheiding tussen het technisch en

het sociaal aspect geldt voor het historisch literatuuronderwijs. Voor literatuuronderwijs, zowel hedendaags als historisch, is dus de volgende indeling van doelstellingen mogelijk:

Schema: doelstellingen voor literatuuronderwijs

	contemporain	historisch
technisch		
sociaal		

Alleen ogenschijnlijk verschilt dit schema van het schema in *Moedertaaldidactiek* (LWM 1980, pag. 330). Ik kom hier in een volgende paragraaf op terug.

Dan tot slot de aanpak/inrichting van het moedertaalonderwijs die ik voorsta. Zo juist sprak ik van normaal functionele en normaal communicatieve situaties. Normale functionaliteit en de consequenties voor het leerplan heb ik in het eerste gedeelte van deze paragraaf over mijn onderwijsopvatting besproken. Voor het begrip normale communicatie citeer ik nogmaals *Moedertaaldidactiek*:

We delen de opvatting van bijvoorbeeld Griffioen 1978 dat taalvaardigheidsonderwijs een combinatie is van doen plus nadenken over (reflectie op) het doen, van taalgebruik en taalbeschouwing. Dat het doen moet bestaan uit het aanbieden van complete taalgebruikssituaties. En dat het doen voorafgaat aan de reflectie. In de reflectie is de voorkeur (interesse, belang) van de leerling erg belangrijk, daarnaast kan de docent sturen zodat successievelijk de relevantste inzichten (informatie/theorie) aan bod komen, en na verloop van tijd behandeld zijn. Vervolgens kunnen knelpunten, gebleken tijdens de reflectie, tot deelvaardigheidsoefeningen leiden (cursorisch onderwijs). Vanuit dergelijke — complete en herkenbare — situaties en de reflectie daarop ontstaat een intern gemotiveerde behoefte aan deelvaardigheidstraining (verg. ook hoofdstuk 10. Het ontwikkelen van een leerplan).

Naar wij veronderstellen loopt op deze manier het leerproces op school in grote lijnen parallel met het normale proces van taalontwikkeling in het dagelijks leven: je gebruikt taal, denkt daar wel eens over na en hebt de behoefte je op bepaalde punten te corrigeren. (LWM 1980)

Een normale communicatieve situatie is een complete en voor de leerling herkenbare communicatieve situatie. Mijns inziens correspondeert deze

aanpak heel goed met het leerplanmodel dat ik eerder in deze paragraaf schetste. Projectmatig of thematisch taalonderwijs lijkt mij bij uitstek de gelegenheid te bieden om natuurlijke communicatieve situaties te creëren. Het biedt bovendien de mogelijkheid tot integratie van de verschillende taalvaardigheden. Dat ik daarbij cursorisch onderwijs niet afwijs, heb ik al opgemerkt.

Braet noemt dit afspiegelingsdidactiek en hij plaatst daartegenover zijn herordeningsdidactiek 'waarin de stof een welbewuste selectie is uit de realiteit: alleen het problematische en leerbare wordt op het rooster geplaatst. En het leerproces wordt gerationaliseerd: via onnatuurlijke concentratie en ordening van de stof en via eveneens onnatuurlijke reflectie en sturing in de oefeningen wordt naar zicht- en controleerbare resultaten gestreefd' (Braet 1981). Ook ik merk nadrukkelijk op dat ik niet wéét of mijn afspiegelingsdidactiek beter is dan de herordeningsdidactiek. Wel vraag ik me af of achter deze verschillende visie op de aanpak van het moedertaalonderwijs niet een verschillende visie op de doelstellingen voor het moedertaalonderwijs schuil gaat, of voor Braet wat ik hierboven het technisch aspect noemde niet centraal staat en het sociale aspect (misschien is het duidelijker om van socialiserend te spreken) op de tweede plaats komt of misschien wel helemaal buiten beschouwing dient te blijven.

Deze paragraaf maakt ongetwijfeld en terecht een normatieve indruk. Ik denk dat de normen die ik voorsta de leraar juist in de gelegenheid stellen om niet normatief moedertaalonderwijs te geven, opvoeden tot autonomie. Wat niet betekent dat hij zijn licht onder de korenmaat moet zetten.

Een visie op literatuuronderwijs

Veel problemen zouden uit de wereld geholpen zijn wanneer in het literatuuronderwijs de aandacht zich niet uitsluitend of vrijwel uitsluitend zou richten op de fictionele tekst, maar op het totale proces van fictionele communicatie.

In een bepaalde maatschappij schrijft een schrijver, uit een bepaalde klasse van die maatschappij, met een bepaald referentiekader, met bepaalde bedoelingen, aansluitend bij een bepaalde fictionele traditie, een fictionele tekst. Hij wendt zich tot een bepaalde uitgeverij (uitgeverij De Schorpioen of Van Oorschot bijvoorbeeld). Een uitge-

ver met een bepaalde maatschappelijke achtergrond geeft met bepaalde bedoelingen een boek uit. Het boek komt in de verkoop op bepaalde distributiepunten (een supermarkt of een literaire boekhandel bijvoorbeeld). Een lezer uit een bepaalde maatschappelijke klasse, met een bepaald referentiekader koopt dit boek met bepaalde bedoelingen en leest het.

Wanneer we ongeveer zouden weten hoeveel fictionele teksten er jaarlijks in Nederland worden geschreven, uitgegeven, verhandeld en uitgeleend, dan zouden we een indruk hebben van de omvang van het totale proces van fictionele communicatie. Wanneer we bedenken dat fictie zich niet alleen in de vorm van geschreven teksten maar ook en misschien wel voornamelijk via film, televisie en plaat wordt aangeboden en geconsumeerd, dan krijgen we een indruk van de gigantische omvang van dit proces van fictionele communicatie. Het moet bovendien een heel gedifferentieerd proces zijn. Allereerst worden er zeer verschillende teksten vanuit zeer verschillende achtergronden met zeer verschillende bedoelingen aangeboden. We kunnen bovendien aannemen dat de aangeboden teksten door de lezers/kijkers/luisteraars, op grond van individuele en sociale verschillen, op zeer verschillende wijze worden verwerkt (de literatuurwetenschap spreekt hier van receptie).

Het traditionele literatuuronderwijs geeft een leerling noch inzicht in dit totale proces van fictionele communicatie noch in zijn bepaalde plaats daarbinnen (waarom hij leest wat hij leest, waarom hij leest hoe hij leest) en stelt de leerling daardoor niet in staat tot een bewuste positiebepaling (wil ik lezen wat ik lees, wil ik lezen hoe ik lees). Inzicht gaat immers, althans aan een verantwoord positiebepaling vooraf.

Het traditionele literatuuronderwijs kiest voor de leerling: uitsluitend een bepaalde groep teksten (de literaire kanon) is voor hem, esthetisch en inhoudelijk, van belang, die teksten hebben een bepaalde, voorgeschreven bedoeling, hij moet die teksten op een bepaalde, voorgeschreven manier lezen om die bepaalde bedoeling er uit te halen. Het traditionele literatuuronderwijs is normatief.

Ik heb tegen het traditionele literatuuronderwijs tenminste de volgende bezwaren.

Allereerst heb ik inhoudelijke bezwaren. Het blijkt niet eenvoudig (in ieder geval op dit mo-

ment bij de huidige stand van zaken in de literatuurwetenschap onmogelijk) om eenduidig vast te stellen, wat literaire kwaliteit is, wat de bedoeling van een literaire tekst is, op welke manier een tekst gelezen moet worden. De moderne literatuurwetenschap beschouwt de literaire tekst als een element van het proces van fictionele communicatie, en is uitsluitend geïnteresseerd in de structuur/de regelmatigheid in het verschijnsel fictionaliteit (bijvoorbeeld in het verschijnsel dat bepaalde mensen uit een bepaalde maatschappelijke laag, boeken die door bepaalde schrijvers op een bepaalde manier geschreven zijn, die door bepaalde uitgeverij zijn uitgegeven en bij bepaalde boekhandels te koop zijn, waarden als echte literatuur, en pretenderen te weten hoe je ze moet lezen en wat je er uit moet halen. Welk verschijnsel ze sociologisch zal verklaren).

Ten tweede heb ik een principieel bezwaar. Ik zou het zelf niet zo snel nemen als iemand als arbiter elegantiae voor mij zou optreden. Ik wens zelf te bepalen, waarom ik lees, wat ik lees, en hoe ik lees. Goede raad wordt daarbij in dank aanvaard, maar geen censuur. *Juist omdat fictie* (in mijn geval voornamelijk literatuur en film) *voor mij belangrijk is*. Datzelfde recht op geestelijke vrijheid hebben mijns inziens leerlingen. De terechte vraag is dan natuurlijk of ze er rijp voor zijn, je moet leerlingen toch opvoeden tot deze geestelijke vrijheid (autonomie)? Mijn antwoord op deze vraag hangt samen met mijn volgend bezwaar.

Mijn derde bezwaar is een psychologisch bezwaar. Ik ben zelf geen voorstander van het ontwikkelen van literaire smaak bij leerlingen. Ik zou dat alleen zijn als smaakverschillen tot aantoonbare fatsoensverschillen leiden: wanneer aangevoeld zou kunnen worden dat bijvoorbeeld lezers van echte literatuur zich beter gedragen dan lezers van keukenmeidenromans. Ik ben er juist voorstander van om de smaak van leerlingen te relativiseren. Dat wil zeggen om ze inzicht te geven, op basis waarvan ze hun eigen positie kunnen bepalen. Alleen dan is mijns inziens ontwikkeling mogelijk. Voor deze ontwikkeling dragen leerlingen zelf de verantwoordelijkheid. En kunnen die ook dragen op grond van het door de leraar verschaft inzicht. (Idealiter gesproken natuurlijk. Realiter zal het, voor het literatuuronderwijs dat ik voorsta, de leraar — meestal? — aan voldoende inzicht in het totale proces van fictionele communicatie, zoals hierboven aangeduid,

ontbreken. Ook hier laat de vakwetenschap ons in de steek. Realiter zal het ook veel pedagogisch-didactische bekwaamheid vragen om dit proces bij de leerling te begeleiden.) Zeker mag de leraar daarbij zijn literaire voorkeur verantwoord en — daardoor — stimulerend optreden. Mijn bezwaar tegen het traditionele literatuuronderwijs is ook dat het ontwikkeling eerder blokkeert dan stimuleert.

Deze drie bezwaren hangen zoals duidelijk is samen.

Ik wil nu eerst ingaan op de algemene doelstellingen voor literatuuronderwijs die ik kies, en vervolgens dit artikel afsluiten met een indruk te geven van de aanpak die mij daarbij voor ogen staat. Over deze algemene doelstellingen voor literatuuronderwijs eerst enkele opmerkingen vooraf. Aangezien fictionaliteit zoals ik het definieer in ieders leven een belangrijke rol speelt, vind ik het noodzakelijk dat op alle schooltypen in alle klassen, dus op elke leeftijd, aandacht wordt besteed aan dit verschijnsel. (Over de omvang en de aard van deze aandacht in de verschillende klassen heb ik nog onvoldoende ideeën, ik kan er in dit artikel dat mijn visie in het algemeen weergeeft, ook niet op ingaan.) Ik beschouw het dus niet als een esthetisch toetje. Mijns inziens hoort het thuis in de hoofdmaaltijd van elke leerling. Aangezien de vreemde talen over het algemeen hun handen vol hebben aan de taalverwerking, kan het mijns inziens het best tot zijn recht komen in het moedertaalonderwijs. Het past daar ook bij uitstek aangezien het in mijn opvatting een specifieke vorm is van communicatie. (Moedertaalonderwijs is communicatie-onderwijs: taalgebruik en taalbeschouwing en zonodig deelvaardigheidstraining, leidend tot taalbeheersing. Literatuuronderwijs is een specifieke vorm van communicatie-onderwijs: fictioneel taalgebruik en beschouwing van fictionele taal en zonodig deelvaardigheidstraining, leidend tot beheersing van fictionele taal.)

Een tweede opmerking vooraf betreft de vaak geformuleerde doelstelling van het leesplezier. Het doel van het onderwijs is leren, en niet plezier hebben. Tegenover de leerplicht staat het recht om zinnige dingen te leren. De school is geen crèche en geen speelplaats. Wel is plezier hebben een belangrijke voorwaarde om te leren (zie de vorige paragraaf). Onder deze zinnige dingen reken ik zeker de fictie. Leesplezier (of leesbe-

reidheid) is mijns inziens een essentiële voorwaarde, maar geen doelstelling. (Volkomen terecht wordt daarom de eis gesteld dat de leerlingen oordelen of ze het te ontvangen en gegeven onderwijs van praktisch belang en/of boeiend vinden, zie vorige paragraaf).

Mijn algemene doelstellingen voor literatuuronderwijs kan ik, naar analogie van mijn algemene doelstellingen voor moedertaalonderwijs als volgt formuleren:

A Leerlingen leren in normaal functionele en normaal communicatieve situaties die fictionele informatie die ze vragen te verwerven en verwerken, en die fictionele informatie die ze ongevraagd krijgen te verwerken.

B Leerlingen leren in normaal functionele en normaal communicatieve situaties op het lezen van (kijken en luisteren naar) fictionele teksten te reflecteren, teneinde hun standpunt te bepalen.

C Leerlingen leren in normaal functionele en normaal communicatieve situaties historisch-fictionele informatie te verwerven en verwerken.

D Leerlingen leren in normaal functionele en normaal communicatieve situaties op het lezen van (kijken en luisteren naar) historisch-fictionele teksten te reflecteren, teneinde hun positie te bepalen.

Alle doelstellingen zijn zogenaamde communale doelstellingen, dat wil zeggen bestemd voor alle leerlingen. Doelstellingen A en B hebben betrekking op contemporaine literatuur, doelstellingen C en D op historische literatuur. Doelstellingen A en C hebben betrekking op de techniek (theorie en toepassing in het algemeen) van het lezen (kijken en luisteren). Het zijn cognitieve doelstellingen die betrekking hebben op kennis en inzicht (in het proces van fictionele communicatie, elementen en relaties) en op vaardigheid in het toepassen daarvan. Doelstellingen B en D hebben betrekking op de sociale functie van het lezen (kijken en luisteren). Het zijn affectieve doelstellingen die betrekking hebben op attitudes en waarde-affiniteiten zoals De Corte dat noemt.

De meeste complicatie in het onderwijs zal doelstelling C geven. Het lezen van (kijken en luisteren naar) historische teksten heeft naar mijn mening alleen dan zin, wanneer je de tekst in zijn historische waarde laat. Dat heeft tot consequentie dat een leerling over historische informatie (het commentaar van de filoloog) moet beschikken om een historische tekst juist te kunnen

lezen. De vraag rijst dan hoe dat te rijmen valt met de open-leerplan-aanpak die ik voorsta. Ik signaleer hier dit probleem alleen. Ik ga in dit artikel niet dieper in op historisch literatuuronderwijs maar hoop daar later op terug te komen.

Dan tot slot de aanpak. In de tweede paragraaf en in het voorafgaande gedeelte van deze paragraaf heb ik de aanpak geschetst die mij voor het moedertaalonderwijs en dus ook voor literatuuronderwijs voor ogen staat. Op grond van mijn onderwijskundige opvatting (open leerplan met cursorische elementen) én op grond van mijn opvatting over de manier waarop de moedertaal ontwikkeld dient te worden (normaal communicatieve situaties) kies ik voor een projectmatige aanpak. De beste manier om deze aanpak te illustreren zou zijn dat ik een concreet voorbeeld gaf: een lessenreeks (deelleerplan) samengesteld overeenkomstig mijn opvattingen. Ik kan dat met het oog op de omvang van dit artikel nu niet doen. In een volgend artikel over historisch literatuuronderwijs hoop ik wel een concreet voorbeeld te geven (het project Oorlog en Liefde). Ik wil me hier beperken tot een toelichting op enkele aspecten van deze aanpak voor literatuuronderwijs, namelijk:

- het begrip normale communicatieve situatie
- de relatie literatuuronderwijs/andere vakonderdelen, andere vakken
- de gedifferentieerde werkwijze.

De problematiek van het *historisch* literatuuronderwijs blijft hier dus buiten beschouwing. Natuurlijke communicatieve situaties zijn situaties die compleet en — voor de leerling — herkenbaar zijn. Om met het laatste, de herkenbaarheid te beginnen. Met herkenbaarheid bedoel ik dat zowel het onderwerp/het thema als de benadering van het thema aan moet sluiten bij het niveau van de leerlingen. Niveau is een rekbaar begrip. Maar mijns inziens is normale functionaliteit een geschikt criterium om dit niveau te bepalen. De consequenties van deze herkenbaarheidseis zijn verstrekkend. Leerlingen aanspreken op hun niveau zal betekenen dat je niet om hun lectuur heen kunt: jeugdlectuur, triviale lectuur (inclusief porno), en ook films, tv-programma's, platen. Waarmee ik het niveau van de leerling zoals uit het voorafgaande duidelijk zal zijn niet tot heilig verklaar, en evenmin tot inferieur, maar eenvoudig tot gegeven. Ook de eis van een complete

communicatieve situatie brengt dat met zich mee. In *Moedertaaldidactiek* definieer ik een complete communicatieve situatie bij het lezen van (kijken naar, luisteren naar) fictie als volgt:

Een situatie is niet compleet wanneer je niet

- a zelf kunt bepalen of je leest,
- b zelf kunt bepalen wat je leest,
- c zelf je leesdoel kunt bepalen,
- d zelf je leesstrategie kunt bepalen,
- e je eigen interpretatie kunt geven,
- f zelf kunt bepalen of en met wie je praat over je lectuur.

De toelichting verduidelijkt hoe je dan als leraar toch aan je trekken komt:

Bij het lezen van fictie moet dus naar onze mening, ook in het onderwijs, aan deze zes voorwaarden voldaan worden. De eerste vijf voorwaarden zullen weinig problemen opleveren, leerlingen verslinden fictie, en wanneer ze zelf kunnen kiezen gaat de rest vanzelf. Het moeilijkst zal het zijn om de laatste te honoreren. Je kunt het gesprek namelijk niet missen voor je onderwijs. Daarin wisselen de leerlingen hun leeservaringen uit, wat jou de gelegenheid geeft tot reflectie op het leesproces. Juist door in te gaan op verschillen in de leeservaringen van je leerlingen, door daar op te reflecteren, kom je vanzelf op allerlei aspecten van het totale communicatieproces terecht, die van belang zijn om die verschillen te verklaren, zodat je theorie op een functionele manier kunt behandelen.
(LMW 1980)

Wat de integratie betreft het volgende. Integratie binnen het literatuuronderwijs tussen de technische en sociale doelstellingen is vanzelfsprekend. Integratie tussen contemporaine en historische literatuur (met de contemporaine als vertrekpunt) evenzeer. Ik denk dat het juist met het

oog op de functie van literatuur belangrijk is dat je literatuuronderwijs ook niet loskoppelt van andere onderdelen van moedertaalonderwijs, met name niet van het lezen van zakelijke teksten. Je moet het wel onderscheiden. Fictie is een specifieke vorm van communicatie, en dat specifieke behoort tot de leerstof. Het minst zie ik eigenlijk in de relatie met creatief schrijven, een onderdeel dat mijns inziens voornamelijk de functie heeft om je persoonlijk te leren uitdrukken, niet clichématig, maar niet om fictieschrijvers te creëren. (Leerlingen leren op fictionele wijze informatie te geven, ik vraag me af of dat zo'n gewenste doelstelling is, maar misschien is dat mijn prozaïsche inslag.) Ik zie er verder niet de zin van in om je in het literatuuronderwijs uitsluitend te beperken tot Nederlandse literatuur. Samenwerking met leraren van andere talenvakken of gebruik maken van vertalingen lijkt mij zeer gewenst. Bij historisch literatuuronderwijs komt daar ook de samenwerking met de leraar geschiedenis bij.

Tot slot de differentiatie. Een heterogene klas kan leiden tot een gedifferentieerde aanpak (differentiatie naar belangstelling). Een omvangrijk project kan leiden tot taakverdeling. In het laatste geval krijg je vanzelf met het oog op het eindprodukt een uitwisseling tussen de verschillende groepen. In het eerste geval lijkt mij regelmatige uitwisseling evenzeer gewenst. Juist wanneer je er in slaagt om die verschillen op tafel te krijgen en bespreekbaar te maken, schep je de voorwaarden tot verruiming van inzicht. Uit de schok der meningen, mits op een redelijke manier, wordt de waarheid geboren.

Literatuur

Batelaan 1977

P.H.S. Batelaan 'Taalvaardigheidsonderwijs meer dan communicatie-onderwijs' in: *Levende Talen* 1977, 325
Braet 1981

A. Braet 'Het beginsel van normale functionaliteit: een verkeerde oplossing voor een belangrijk probleem' in: *Nieuw Nederlands* nr 1, Groningen 1981

Ten Brinke 1976

S. ten Brinke *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education* Groningen 1976

Ten Brinke 1977

J.S. ten Brinke *Normaal functioneel moedertaalonderwijs* Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de leraarsopleiding, Utrecht 1977 (interne publikatie)

Ten Brinke 1979

J.S. ten Brinke 'De beweeglijke inhouden van voortgezet moedertaalonderwijs: een verkenning' in: B.T. Tervoort (red.) *Wetenschap en Taal. Een nieuwe reeks benaderingen van het verschijnsel taal* Muiderberg 1979

Van Calcar, Van Dam, Sturm 1979

W. van Calcar, H. van Dam en J. Sturm 'Interne notitie over normale functionaliteit' in: *Moer* 1980/5

Van Calcar, Sturm 1980

W. van Calcar en J. Sturm 'Tactiek en strategie in een politiek beleid' in: *Moer* 1980/5

CMM 1977

Het eindexamen Nederlands in het vwo, het havo en het mavo Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs, Den Bosch 1977

De Corte 1970-1971

E. de Corte 'Actualiteit en analyse van de problematiek der onderwijsdoelstellingen' in: *Tijdschrift voor opvoedkunde* 1970-1971, 1

De Corte 1971

E. de Corte 'Naar een model voor de inventarisatie van didactisch wenselijke onderwijsdoelstellingen' in: *Pedagogische Studiën* 1971, p. 23-35

Griffioen 1975

J. Griffioen *Zeggen-schap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs* Groningen 1975, eerste druk

Levende Talen 1980

'Beleidsnota van het SBN' in: *Levende Talen* 1980, 354

Van Lint 1973

P. van Lint 'Wat mot die goser van me? Tekstanalyse als middel tot informatiedetectie en manipulatiereistentie' in: *Levende Talen* 1973, 298

LWM 1980

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek *Moedertaal-didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* Muiderberg 1980

Moer 1980a

'Beleidsnota '80-'81' in: *Moer* 1980/2

Moer 1980b

'Ledenvergadering 15 november 1980 te Zwolle. Nota normaal functioneel onderwijs': in: *Moer* 1980/6

Schut 1979

B. Schut 'Leerplanontwikkeling en moedertaalonderwijs' in: *Levende Talen* 1979, 345