

# taalwetenschap & moedertaal onderwijs

IN GESPREK MET HAROLD ROSEN

---

*Harold Rosen is een beminnelijk man, die goed weet wat hij wil en hoe hij dat bereiken moet. Vanmiddag heeft hij in het collegezalencomplex van de Nijmeegse universiteit een lezing gehouden over Sociolinguïstiek en het onderwijs in de moedertaal (Rosen 1982). De uitnodiging daarvoor kwam van Sjaak Kroon, die een klein symposium over Taalwetenschap en Moedertaalonderwijs organiseerde (Kroon 1982). Op weg van de collegezaal naar kamer 04.16 van het Erasmusgebouw, waar we Rosen voor Moer zullen interviewen, citeren we de eerste zin van het gedeelte over de sectie Moedertaalonderwijs zoals die voorkomt in het prospectus 1981-1982 van het University of London Institute of Education, het instituut waaraan Rosen verbonden is.*

---

Die zin luidt ongeveer: 'Als er ergens serieus en met betrokkenheid gediscussieerd wordt over het onderwijs in het Engels, dan komt vroeg of laat het werk van de sectie Moedertaal ter sprake, en wordt dat aangevallen, ondersteund of verworpen. Dat geldt niet alleen voor Groot-Brittannië, maar ook voor andere landen, met name voor Canada, de Verenigde Staten en Australië waar de belangrijkste ideeën van de sectie wijd verspreid zijn.'

Rosen: 'Die passage lijkt misschien wat opscheperig, maar ons Instituut is nu eenmaal het grootste van Engeland. Terwijl op andere universiteiten een of twee man of nog minder zich bezig houden met de didactiek van het moedertaalonderwijs, heeft ons Instituut een sectie Moedertaalonderwijs met een behoorlijke bestaafing. Daardoor kunnen we ook kwalitatief goed onder-

zoek doen — en dat doen we — wat aan andere universiteiten niet goed mogelijk is. En goed onderzoek is nu eenmaal belangrijk, dan maak je naam en de mensen luisteren naar je.'

In Nederland is de sectie, die door Rosen geleid wordt, vooral bekend geworden door het zogenaamde *Writing across the curriculum project* dat enigszins vergelijkbaar is met het SLO-project *Gericht Schrijven*<sup>2</sup>. Maar ook de Landelijke Werkgroep Moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands (LWG<sup>3</sup>) maakte veel gebruik van het werk van de sectie. Daarnaast heeft Rosens felle kritiek op de ideeën van Basil Bernstein — hoofd van de sectie Onderwijssociologie van hetzelfde instituut — een belangrijke rol gespeeld in het gevecht in Nederland over de beruchte compensatieprogramma's (Rosen 1972).

Naast onderzoek en leerplanontwikkelingswerk

## WIE IS HAROLD ROSEN?

*Harold Rosen studeerde Engelse taal- en letterkunde aan de Londense universiteit; in 1940 sloot hij die studie af. Het jaar daarop behaalde hij zijn onderwijsbevoegdheid. De daarop volgende zeventien jaar gaf hij Engels in het secundair onderwijs. De laatste jaren daarvan was hij sectiehoofd van de sectie Engels aan de Walworth Secondary School in Londen.*

*In 1961 behaalde hij een graad in de onderwijskunde; intussen was hij sinds 1958 lector Engels aan het Borough Road College of Education. In 1962 werd hij aangesteld bij de Sectie Engels als moedertaal van het Instituut Onderwijskunde van de Londense universiteit. Hij doorliep daar een aantal wetenschappelijke rangen en werd tenslotte, nadat hij in 1969 was gepromoveerd, hoofd van de sectie en sinds kort hoogleraar.*

*Hij deed, samen met James Britton en Nancy Martin, onderzoek naar opstelbeoordeling, wat min of meer uitmondde in het bekende onderzoeksproject De ontwikkeling van schrijfvaardigheid bij 11-18-jarigen. Dat onderzoek vormde de basis voor het leerplanontwikkelingsproject Schrijven en leren bij alle vakken, wat onder andere van invloed is op het project Gericht Schrijven mavo/Ibo. Samen met zijn inmiddels overleden vrouw Conny Rosen deed hij ook onderzoek naar de taalontwikkeling van lagere-schoolkinderen. De laatste jaren houdt Rosen zich vooral bezig met de taalvariatie in de Londense binnenstad; daarbij stuit je al gauw op het probleem van de culturele minderheden. Voor de OECD schreef hij daarover een vergelijkende studie onder de titel: Taal en geletterdheid; onderwijs in de multiculturele samenlevingen van Engeland en Wales.*

*Sinds 1980 is hij directeur van het project Taal om te leren, een project dat opgezet is door een soort Engelse SLO.*

*Ook in het verenigingsleven was Rosen erg actief. Hij richtte een soort Londense VON op, waarvan hij zelf voorzitter is en hielp bij het oprichten van een dergelijke, landelijke vereniging.*

*Internationaal is Rosen geen onbekende; hij gaf lezingen in de Verenigde Staten, Canada, Australië en Noorwegen. Aan de universiteit van Chicago verzorgde hij een zomercursus. Hij was de eerste voorzitter van de internationale commissie voor moedertaalonderwijs die de AILA enkele jaren geleden oprichtte.*

verzorgt de sectie ook een lerarenopleiding en doet ze veel aan wat wij nascholing zouden noemen.<sup>4</sup> Wat die nascholing betreft is het belangrijk te weten dat Engelse leraren, onder bepaalde voorwaarden, geheel of gedeeltelijk vrijgemaakt kunnen worden uit hun werk om opnieuw te gaan studeren, bijvoorbeeld aan het instituut van Rosen.

Opvallend is dat de sectie Moedertaal er nooit een geheim van heeft gemaakt, dat men er werkt vanuit een socialistische onderwijs- en maatschappijopvatting. Ook nu kan daar geen misverstand over bestaan. Duidelijk geëmotioneerd zegt Rosen — we zijn inmiddels op de vierde verdieping van het Erasmusgebouw —: 'Ik heb het socialisme met de moedermelk ingezogen. Bij ons thuis kwamen allerlei arbeiders over de vloer; dat waren voor mij dikwijls gezaghebbende mensen, voor wie ik veel respect voelde. Vanuit die ervaring kon ik het dan ook niet eens zijn met Bernsteins opvattingen: daaruit spreekt toch een alge-

mene geringschatting van de taal van de arbeiders. Ik heb mijn leven lang die mensen gekend en ik weet dat het niet klopt. Overigens kan ik verder met Basil Bernstein goed samenwerken; over multicultureel onderwijs zijn we het bijvoorbeeld eens.

Kijk, een ding is zeker: je kunt mensen er niet van weerhouden te vechten voor een rechtvaardiger maatschappij. Wat voor misvorming we daarbij in andere delen van de wereld ook zien optreden, bijvoorbeeld in de Sovjet Unie, mensen blijven doorgaan met vechten tot ze de zaak voor elkaar hebben. Dat zal in mijn tijd wel niet meer gebeuren; ook mijn moeder zei al, toen ze ouder werd: Ik zal het niet meer meemaken in mijn leven, Harold, maar jij wel ... Het gaat om een lang proces, een onontkoombaar proces ook, dat voortkomt uit de aard van het kapitalistische systeem.

Dat socialisme dat we nastreven, dat moet je in zekere zin zelf een beetje beleven. Dat klinkt bij-

na mystiek, maar je moet er echt iets van waar maken. Je persoonlijke relaties, je manier van omgaan met de mensen moeten bevrijd worden van de misvormingen erin die door onze maatschappij veroorzaakt worden. Ook in je relatie met de kinderen op school moet je dit beleven, anders blijft socialisme een dode letter. Dat geldt ook voor mijn opvattingen over linguïstiek en vooral voor mijn houding tegenover taal en het creatief gebruik ervan. Dat laatste dreigt altijd weer in de verdrukking te komen, ook in de discussies zoals we die vandaag op het symposium gevoerd hebben. Waarom wil ik bijvoorbeeld een gedicht schrijven? Welke processen spelen bij het schrijven ervan een rol? Dat zijn ook linguïstische vraagstellingen, geformuleerd vanuit het gevoel dat iedereen in staat is zijn taal creatief te gebruiken, als je er maar in slaagt de mensen te bevrijden van de dingen die ze binden en vasthouden; en die onvrijheid zou dan best wel eens sociolinguïstisch gedefinieerd kunnen worden.

### Lerarenopleiding

In de lerarenopleiding slagen we er ook in daaraan gestalte te geven. De studenten moeten het gevoel krijgen voor de kracht van taal en literatuur, ook in de taal van kinderen. Als ze de taal van de kinderen benaderen met dezelfde waardering en gevoeligheid waarmee ze in hun vakopleiding de literatuur hebben leren benaderen, zijn ze op de goede weg. Ze moeten de leerlingen verhaaltjes laten vertellen en daarnaar luisteren met diezelfde omzichtigheid en belangstelling. Belangrijk is dat de studenten in hun opleiding tot leraar op hun eigen niveau de processen en activiteiten uitvoeren, die ze later willen ontwikkelen bij hun leerlingen in de klas.'

Rosen benadrukt dat hij en zijn collega's in de sectie het op essentiële punten eens zijn over hoe een goede lerarenopleiding eruit moet zien, al zijn er natuurlijk persoonlijke nuanceringen. De mogelijkheden zijn ook in Engeland beperkt: na hun vakstudie krijgen de studenten een jaar de tijd zich tot leraar te vormen; binnen dat jaar moeten ze ook hun stage realiseren. En juist die stage is in de opvatting van Rosen en zijn collega's van centraal belang.



*Sociolinguïstisch vastgehouden worden ...*

'We proberen de opleiding op te bouwen in een hechte relatie met de scholen, in ons geval voornamelijk binnenstadscholen. Daar worden de studenten geconfronteerd met de praktische problemen van het onderwijs; we proberen te bereiken dat ze van daaruit gaan nadenken over wat ze in hun opleiding nodig hebben. Niet op het Instituut wordt vastgesteld, wat aan de orde komt, maar in de praktijk van de stage. Als studenten zelf ervaren, wat het betekent kinderen te leren lezen en schrijven, ontstaat als vanzelf bij hen belangstelling voor het probleem van de schriftelijkheid.

We werken op het instituut met zogenaamde tutorgroepen: ongeveer twaalf studenten begeleid door een tutor. Die groepen leiden nogal een eigen leven en bepalen grotendeels zelf met welke problemen ze zich bezig houden, al naargelang ze

daarmee geconfronteerd worden. Wekelijks volgen ze dan een hoorcollege waarbij een centraal thema aan de orde gesteld wordt. Dat kan bijvoorbeeld een overzicht zijn van opvattingen over moedertaalonderwijs. Het doel van dit soort colleges is de studenten een oriëntatie te geven: ze kunnen dan hun onderwijsinhouden en -vormen bewuster kiezen omdat ze leren het essentiële te onderscheiden van het toevallige.'

## Nascholing

Als de voortgezette opleiding — een soort nascholing dus — ter sprake komt, veert Rosen kennelijk op.

'Als je met zo'n groep werkt, heb je gemiddeld honderd jaar onderwijservaring voor je. Mensen uit zulk soort groepen zijn veel minder kwetsbaar en vatbaar voor manipulatie en overredingskracht. Ze zijn sceptisch en kunnen een beroep doen op een rijke ervaring. Bij hen gaan we wel uit van theoretische ideeën, zeker niet alleen ontleend aan de linguïstiek. Jammergenoeg slagen we er niet voldoende in daarbij een brug te slaan naar de onderwijspraktijk. Maar we blijven doorgaan met het herzien van onze programma's. Ik heb nu een praatpapiertje bij me voor een vergadering met de sectie in de volgende week; het voorstel houdt een drastische wijziging in van het lopende programma.

Ons onderzoek is, zeker de laatste jaren, nauw verbonden met het werk dat we in de nascholing doen; we spitsen het toe op twee projecten. Het ene project heet *Taal om te leren (Language for learning)*; het is vooral gericht op het mondeling taalgebruik in de klas. Het gaat eigenlijk niet om onderzoek van het onderwijs in de gebruikelijke, klassieke zin van het woord, maar om een soort actie-onderzoek. Niet ons instituut formuleert de onderzoeksvraag, maar de leraar die zelf ook optreedt als onderzoeker. We sluiten dus duidelijk aan bij de leraar-als-onderzoeker-beweging<sup>5</sup>: we helpen bij de uitwerking en realisering van het onderzoek van de leraar zelf. Overigens kent ook dit soort onderzoek zo zijn eigen problemen; daar zijn we intussen wel achter.

Het tweede project loopt al wat langer, zo een jaar of vijf. Het onderzoeksthema is *Taal in de binnenstadscholen (Language in the inner city schools)*; er zijn ongeveer 350 leraren bij betrokken, die samenwerken in een netwerk dat we

vanuit het instituut opgebouwd hebben. Per jaar organiseren we twee conferenties voor de betrokken leraren, rond thema's die hun belangstelling hebben. Zo zijn er conferenties geweest rond thema's als Onderzoeken van mondeling taalgebruik en Leren lezen en schrijven. We zijn er nu een aan het voorbereiden rond de vraag: Wie heeft behoefte aan basisvaardigheden?. Op die conferentie rapporteren de leraren ook resultaten van hun onderzoek.

Je mag natuurlijk niet verwachten dat we met dit soort onderzoek alle problemen meteen oplossen. Neem het taalonderwijs in de Londense binnenstad: de leraren worden daarin met enorme problemen geconfronteerd. Zo is uit ons onderzoek gebleken dat er in de Londense binnenstad meer dan honderd talen en dialecten in levend gebruik zijn. Veel leerlingen beheersen het Engels eenvoudig niet of zeer gebrekkig als ze de school binnenkomen. Dat zal ze dus eerst als een tweede taal aangeleerd moeten worden; maar ze leren dat natuurlijk nooit zo beheersen als kinderen die het van-huis-uit spreken. We gaan nu bekijken of het mogelijk is dat de leraar Engels in één klas samenwerkt met de leraar Engels-als-tweede-taal; dat zou met name voor de 'gewone' leraar Engels heel vruchtbaar kunnen zijn. Van taalverwerving en taal leren weet die namelijk over het algemeen niet veel af. Dat komt door zijn opleiding: veel leraren Engels weten meer over het Middelengels dan over het moderne Engels. De vakopleiding is bij ons nu eenmaal sterk literair-academisch gericht.'

## Linguïstiek

'We zijn er overigens nog lang niet uit welke rol de linguïstiek in de opleiding en de nascholing moet spelen. Je zit immers met het ervaringsfeit dat een heleboel leraren, zonder linguïstische kennis, intuïtief prima taalonderwijs geven. Hun gebrek aan geformaliseerd taalinzicht komt pas aan het licht als we ze vragen waarom ze hun taalonderwijs geven zoals ze dat doen. Daarnaast zijn er ook leerkrachten die er zelf in slagen de vakliteratuur naar hun onderwijspraktijk te vertalen. Maar er blijven natuurlijk ook veel leraren die geen succes hebben met hun taalonderwijs. Zoveel is zeker, dat een leraar Engels-als-tweede-taal behoefte heeft aan linguïstische deskundigheid; jammergenoeg weten we nog niet precies wat hij nodig heeft. Op dit moment besteden we

veel aandacht aan de relatie taal-denken, met name aan de hand van ideeën van Vygotsky; daarmee boeken we resultaten. Er is namelijk al veel gewonnen als een (taal)leraar een taalbewustzijn ontwikkelt op basis waarvan hij de taalontwikkeling van zijn leerlingen begeleidt. Heel belangrijk daarbij is, dat hij een klasseklimaat probeert te bereiken, waarin angst voor straf geen rol meer speelt. Nu is het vaak zo dat kinderen gedwongen worden te reflecteren over taal, met op de achtergrond de angst voor straf als ze fouten maken. Zo leer je natuurlijk niets; je leert alleen iets echt als je erin geïnteresseerd bent. En je kunt van mij aannemen dat kinderen in taal geïnteresseerd zijn. Ik heb dat gezien in klassen waar allerlei dialecten gesproken werden: voor die taal van elkaar, daar hebben kinderen belangstelling voor, als het klasseklimaat goed is. Vanuit die belangstelling moet je vertrekken. Dan bied je de kinderen geen losse zinnen of wezenloze tekstjes meer aan om daaraan iets te leren over taal. Maar dan ga je, zoals ik laatst in een klas zag, samen met de kinderen een woordenboek van de voetbaltaal maken.

Zeker in het basisonderwijs is het taalbewustzijn van de leerlingen nog diffuus, toevallig en verward; daarom moet de leraar elke kans aangrijpen om een beetje aan reflectie te doen en zo een bijdrage te leveren aan de groei van dat taalbewustzijn. Dat betekent zeker niet dat hij sterk moet structureren, dat komt wel in het voortgezet onderwijs, al zal ook daar uitgegaan moeten worden van wat de leerlingen willen weten over taal.'

Rosen zijn enthousiaste manier van vertellen heeft ons al lang doen vergeten dat we de symposiumborrel door dit interview mislopen. Maar we dreigen er ook door te vergeten dat we nog meer onderwerpen op ons lijstje hadden dan opleiding, nascholing en onderzoek en de rol van de linguïstiek daarin.

### Ethnografie

Snel dus maar een slotvraag over dit onderdeel: Hoe zit het in Engeland met de wat 'zachtere' onderzoekstechnieken als (participerende) observatie, interview en case study, kortom met de ethnografische benadering in onderzoek van het onderwijs?<sup>6</sup> Aan de hand van het voorbeeld van een Canadese onderzoeker die een groepje van tien buitenlandse jongens Engels leerde met de

nadruk op publiekgericht schrijven, licht Rosen zijn indruk toe.

'Voor dit soort onderzoek moeten we onze weg nog vinden in de methodologie. Er is eigenlijk nog geen goede methodologie voorhanden, die garandeert dat zo'n onderzoeker enerzijds als leerkracht actief is met de kinderen, maar anderzijds van een zekere afstand zijn onderzoek kan realiseren. Er is behoefte aan een compromis tussen wetenschappelijke (ideale) afstandelijkheid en betrokkenheid. Er moet een soort wisselwerking gevonden worden tussen werken op een afstand en van nabij. De ethnografische benadering biedt daarvoor nog geen oplossing, al maakt Paul Willis<sup>7</sup> aan het eind van zijn studie daarover behartigenswaardige opmerkingen. Hij pleit ervoor in de ethnografische methode de theorie niet te verwaarlozen. Zonder duidelijke uitspraken over je theoretische uitgangspunten, heb je aan participerende observatie niets; je kunt trouwens helemaal niet volhouden dat je geen theoretisch standpunt hebt. Na zijn veldwerk zal ook de ethnograaf terug moeten keren naar de theorie en die zo mogelijk veranderen en verrijken.

En dan mag het onderzoek van het (taal)onderwijs zeker de historische dimensie niet vergeten; dat is op het ogenblik de grote ontbrekende component. En goed voorbeeld van zulk historisch gericht onderzoek is de studie van Grace<sup>8</sup>. Die maakt bijvoorbeeld duidelijk dat er altijd, althans na de invoering van het massa-onderwijs, onderwijzers gerecruteerd zijn uit de arbeidersklasse zelf. De opleiding van die onderwijzers was er sterk op gericht hen te vervreemden van hun klasse; dat lukte lange tijd uitstekend. In mijn jeugd heb ik kunnen constateren dat de onderwijzers die uit de arbeidersklasse stamden, zich het duidelijkst in hun praktijk tegen hun afkomst afzetten. Dat bleek vooral in hun taalgebruik: ze hadden een nieuwe taal moeten leren.

In de laatste twee decennia is vooral in Londen het aantal onderwijzers sterk toegenomen en daardoor is die beroepslaag sterk verjongd. Dat betekent dat de oudere generatie onderwijzers zijn greep op de school langzamerhand verliest. Dat stemt me optimistisch: zolang de jonge onderwijzer niet stereotypeert, maar zijn openheid bewaart, is er hoop op verandering. In feite merk je ook dat er onder de Londense leerkrachten een heel belangrijke groep bestaat — niet altijd door de autoriteiten gewaardeerd! — die er steeds in

slaagt de gaten die in het systeem zitten, uit te buiten. Van officiële zijde worden hun activiteiten genegeerd, maar ze doen het toch maar.<sup>9</sup>

Rosen blijkt bevlogen door een voorzichtig revolutionair elan. Voorzichtig, want hij weet wat hij wil en hoe hij dat wil bereiken. En hij is realistisch, in die zin dat hij weet hoe de belangenstrijd in het onderwijs verloopt en wat daar allemaal bij komt kijken. Een man om verder mee te praten, maar de tijd dringt. We moeten dus kiezen: lerarenverenigingen en tijdschriften wordt het uiteindelijk.

### Lerarenverenigingen en tijdschriften

Bij dit onderwerp valt natuurlijk de naam van de Engelse VON — als we dat een beetje brutaal zo mogen formuleren —: de Nationale Vereniging voor Leraren Engels (afgekort: NATE) en haar toch wel roemrucht te noemen Londense onderafdeling (LATE). Rosen is immers in beide zeer actief geweest en heeft via die weg veel van zijn ideeën kunnen spuien.<sup>10</sup> Volgens Rosen heeft de NATE, al is het een minderheidsgroepering, een duidelijke hefboomfunctie. Hij ziet de vereniging vooral functioneren als ondersteuner van de individuele leerkracht.

'Als een leraar alleen staat in zijn vernieuwingspogingen, verliest hij snel zijn vertrouwen. Maar als hij samen met anderen op een zaterdagmorgen ervaringen kan uitwisselen, komt hij al gauw tot de ontdekking dat hij niet de enige "gek" in het land is. Zulke bijeenkomsten zijn heel vruchtbaar; de deelnemers scherpen er hun ideeën aan, ze wisselen materiaal uit of maken het samen ter plekke. Een gevaar ligt constant op de loer: het ontstaan van een soort sectarisme.

Het tijdschrift van de NATE, *Engels in het Onderwijs* (*English in Education*), bereikt jammergenoeg te weinig leraren. Dat wordt voornamelijk veroorzaakt doordat het te veel de spreekbuis is geworden voor de lerarenopleiders. Er wordt te veel in geschreven wat de opleiders hun studenten de volgende dag zullen voorleggen en te weinig wat leraren de volgende dag kunnen doen. Maar er is een prima ander blad (met niet te ontkennen trots gooit Rosen een exemplaar van *English Magazine* op tafel, waar het terecht komt tussen het andere materiaal dat hij in de loop van het gesprek getoond heeft<sup>11</sup>). Dit is echt een blad

dat de leraar serieus neemt. Naar mijn mening worden leraren te vaak geïnfantiliseerd, niet voor vol aangezien. Dat heeft weer tot gevolg dat leraren zich consumptief opstellen en zelf geen bijdragen leveren aan de tijdschriften. Dat heeft *English Magazine* op een of andere manier weten te voorkomen. Men werkt daar met een lerarenwerkgroep; in kleine groepjes schrijven ze iets voor het tijdschrift daarover.

Op zo'n manier kun je als lerarenorganisatie eigenlijk het best proberen invloed uit te oefenen op het onderwijssysteem. Je kan in het systeem altijd wel ruimte vinden — niet veel, dat geef ik toe — om alternatieven te ontwikkelen en te realiseren. Als je dat gelukt is kan het hele systeem zich nooit meer precies gedragen zoals voorheen. Een voorbeeld: op een gegeven moment — en ik beschouw dat achteraf als een mijlpaal — is het gelukt leraren ertoe te brengen geschreven materiaal van leerlingen te gaan drukken en daaraan aandacht te besteden. Ik herinner me nog goed de reactie van een Amerikaanse professor op die ontwikkeling. Waarom zou je aandacht besteden aan de taal van kinderen? vroeg hij zich af. Dat is toch net zoiets als je bezig houden met de vraag waarom kreupelen niet kunnen schaatsen. Toch heeft juist die ontwikkeling geleid tot duidelijke mentaliteitsverandering in het taalonderwijs.'

### Bullock Report

Nu dan toch echt de laatste vraag: het zogenaamde *Bullock Report*. Er zijn immers vage plannen om in Nederland ook zo'n inventariserend onderzoek op te zetten.<sup>12</sup> Op dit punt blaakt Rosen zeker niet van enthousiasme. Dat heeft van alles te maken met wat de aanleiding was om het rapport samen te stellen. De toenmalige staatssecretaris voor onderwijs, Margaret Thatcher wilde met het rapport vaststellen dat het algemeen leesniveau in Engeland gedaald was en zo een stok in handen zien te krijgen om de leraren te kunnen slaan. Dat is overigens niet gelukt, maar op de achtergrond van het rapport blijft de kwestie wel meespelen. Daarnaast vindt Rosen dat het rapport vol inconsistenties staat. Het toppunt vindt hij dat de problemen die samenhangen met de multi-ethnische cultuur in Engeland en de relatie daarvan met taal en onderwijs verstopt zijn in een subparagraafje van nota bene het deel over lees- en taalmoeilijkheden.<sup>13</sup> Ook is het rapport niet vrij te pleiten van eenzijdig-

digheid: de opvattingen van Bernstein komen ruim aan bod, maar Labov is in geen velden of wegen te bekennen. Hoewel er naar de mening van Rosen ook positieve dingen over het rapport te melden zijn, lijkt zijn eindoordeel vrij negatief. Voor het laatst Rosen zelf aan het woord:

'Het grote bezwaar van het Bullock Report is dat het *over* taal om te leven gaat, dat het geen *demonstratie* van levende taal is. Levende kinderen komen in het hele rapport niet voor, nergens vinden we haast voorbeelden van kinderlijk taalgebruik, laat staan dat ze geanalyseerd worden. Daarom is het Bullock Report zo'n doods rapport.'

Het zit erop; met de vriendelijke uitnodiging toch vooral naar zijn instituut te komen, als een van ons in Londen moet zijn, vertrekt Rosen richting station.

#### Noten

- 1 Dit interviewverslag is een vervolg op dat met Utz Maas (Eimers/Kroon 1981). Bij de voorbereiding en uitvoering van dit interview waren Johan Eimers en Sjaak Kroon ook betrokken. De laatste heeft ook belangrijke hulp geboden bij de montage van dit interview. Spaarzaamlijk is ook gebruik gemaakt van gegevens uit een gesprek dat Jan Sturm in de herfst van 1979 in Londen met Rosen mocht voeren. Hij bezocht Rosens instituut in het kader van een studiereis voor de ACLO-Moedertaal i.o.
- 2 Een vrij uitvoerige beschrijving van het zogenaamde Writing across the curriculum project is te vinden in Eimers e.a. 1982; daar vindt men ook de Engelse literatuur rond dit project beschreven.
- 3 Wie meer wil weten over de LWG zij verwezen naar Bonset e.a. 1980, Bonset/Sturm 1981 en Leeuw/Sturm 1982.
- 4 Een vrij uitvoerige beschrijving van het opleidingsprogramma (niet van het nascholingsprogramma) van Rosens instituut is te vinden in Sturm 1982. We wijzen er hier alleen op dat het instituut van Rosen zowel opleidt voor een loopbaan in het lager onderwijs als in het voortgezet onderwijs. De grootste groep van zijn studenten bereidt zich voor op het voortgezet onderwijs. Ook is het van belang te weten dat de Engelse lerarenopleiding in principe opleidt voor leeftijdsgroepen en niet voor vakken. Bij ons geldt dat alleen voor het lager onderwijs. Een uitzondering wordt in Engeland gemaakt voor o.a. de Grammar School; daar werken wel vakgericht opgeleide leraren.
- 5 Veel informatie over de *Teacher as a researcher movement* is te vinden in Nixon 1981.

- 6 We gebruiken hier de aanduiding 'ethnografische benadering' voor dat soort onderzoek van het *onderwijs* dat zogenaamde 'zachtere' onderzoeksmethoden gebruikt als (diepte-)interview, (participerende) observatie en case study. Deze methoden worden zacht genoemd, omdat de data niet volgens strenge, op statistische analyse gerichte procedures, verzameld worden en ook niet statistisch met de computer geanalyseerd, maar meer op een 'verstehende' wijze geïnterpreteerd. Deze methoden worden in Engeland bij bepaalde cursussen van de Open University, die gewijd zijn aan onderwijsonderzoek, sterk gepropageerd en dan aangeduid als *The Ethnography of the School*; vgl. Woods 1977.
- 7 Rosen verwijst hier naar Willis 1977, een boeiend, maar niet gemakkelijke, ethnografische studie over leerlingenverzet en ontwikkeling van tegencultuur bij arbeiderskinderen. In Aalsvoort/Leeuw 1982 is veel uit de studie van Willis verwerkt.
- 8 Hier verwijst Rosen naar Grace 1978; een beknopte samenvatting van dit onderzoek is te vinden in Leeuw/Sturm 1982.
- 9 Meer informatie over de groepen radicale Londense onderwijzers en hun publikaties is te vinden in Grace 1978, p. 89 e.v.
- 10 Zie bijvoorbeeld Barnes e.a. 1971 en Britton 1967.
- 11 Het materiaal dat Rosen ons tijdens het interview overhandigde is in te zien op de kamer van Sjaak Kroon op de eerste verdieping van het Erasmusgebouw, Erasmusplein 1, Nijmegen.
- 12 Een beknopte beschrijving van het Bullock Report is te vinden in Eimers e.a. 1982. In Pais 1981, p. 37 wordt tenminste gesuggereerd dat een in te stellen adviescommissie voor het moedertaalonderwijs een soort Bullock Report zou moeten opleveren. De aanleiding tot deze onderneming vertoont trekken van gelijkenis met de Engelse aanleiding en dat geeft te denken.
- 13 Een meer uitvoerige kritiek op het Bullock Report is te vinden in Rosen 1975.

#### Literatuur

- Aalsvoort, M. van de, B. van der Leeuw *De rol van taal in elke onderwijsleersituatie* Enschede 1982 (SLO-winkel)
- Barnes, D. e.a. *Language, the learner and the school* Harmondsworth 1971
- Bonset, H. e.a. *Taalgedrag in de klas* Groningen 1980 (DCN-cahier 9)
- Bonset, H., J. Sturm *Moedertaalonderwijs en andere vakken* Groningen 1981 (DCN-cahier 10)
- Britton, J. (ed.) *Talking and writing* London 1967
- Bullock *A language for life* London 1975 (HMSO)
- Craen, P. van de, R. Willemijns (red.) *Sociolinguïstiek en ideologie* Brussel 1982
- Eimers, J. e.a. 'Onderzoek naar moedertaalonderwijs in groter verband' in: Leidse Werkgroep 1982
- Eimers, J., S. Kroon 'In gesprek met Utz Maas' in: *Moer* 1982/1, p. 30-36
- Geerts, G., A. Hagen (ed.) *Sociolinguïstische studies* Groningen 1981

Grace, G. *Teachers, ideology and control* London 1978  
 Klinkenberg, S. e.a. *Moedertaal leren doceren* Groningen 1982  
 Kroon, S. 'Taalwetenschap, moedertaalonderwijs en onderwijsstaalkunde' in: *Gramma* jrg. 6 (1981), nr 1, p. 1-36  
 Leeuw, B. van der, J. Sturm 'Sociolinguïstiek, onderwijsverandering, ideologieën van leraren en leerlingen' in: Craen/Willems 1982  
 Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.) *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* Muiderberg 1982  
 Nixon, J. (ed.) *A teachers' guide to action research* London 1981  
 Pais, A. *Er wort steeds meer fout geschreven* Den Haag 1981  
 Rosen, H. *Language and class* Bristol 1972  
 Rosen, H. (ed.) *Language and literacy in our schools* London 1975  
 Rosen, H. 'Taal en klasse; een kritische beschouwing van de theorieën van Basil Bernstein' in: Geerts/Hagen 1981, p. 189-212  
 Rosen, H. 'Sociolinguistics and the teaching of the mother tongue' in: *Gramma* jrg. 6 (1981), nr 1, p. 49-61  
 Sturm, J. 'De opleidingen voor onderwijsgevenden in Engeland; enkele voorzichtige verkenningen' in: Klinkenberg e.a. 1982  
 Willis, P. *Learning to labour* Farnborough 1977  
 Woods, P. *The ethnography of the school* Milton Keynes 1977

---

## Vonk

Inhoudsopgave van de Vonk, het tijdschrift van de VON-België, nummer 1982/1:

- Spellingonderwijs, een artikel van Bruno Peeters en Jef Pepermans
- een lesvoorstel 'Verboden op de muren te schrijven': het sociaal onaanvaardbare (risicoloos) verwoord: Graffiti door Luuk van Waas
- Leren werken zonder schoolboek door Peter Dekkers
- een rubriek over boeken: Ingeboekt
- Elders gelezen.

Het tweede nummer van Vonk is intussen ook uitgekomen. Dit nummer is geheel gewijd aan kinder- en jeugdliteratuur.

Als je een nummer van Vonk wil bestellen, dan kun je dat doen via de administratie van de VON.