

## WAAROM, WAT VOOR, HOE?

Drie vragen betreffende vernieuwing  
van het voortgezet moedertaalonderwijs<sup>1</sup>

---

*VON-conferentie 1982: ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs, aan de hand van praktijkvoorbeelden. Stroom 3: mavo/havo/vwo. Informanten: Sectie Nederlands van het Isala-college in Silvolde.*

*Piet Hein van de Ven, de auteur van het volgende artikel, las de summiere informatie in de conferentiefolder: thematisch taalonderwijs; geen schoolboeken, maar eigen materiaal; leerlingen verder brengen met de bekende vaardigheden; terugkoppelen naar de samenleving; een 'redelijk harmonisch' samenwerkende sectie.*

*Dit riep wat vragen bij hem op. Vragen die achteraf terug te brengen zijn tot drie hoofdvragen: Wat voor taalonderwijs geven ze? Waarom kiezen ze voor dat taalonderwijs? Hoe slagen ze erin hun ideeën in praktijk te brengen?*

*Tijdens de conferentie bleken deze vragen — in diverse variaties — ook bij anderen te leven en kwamen eventuele antwoorden naar voren. Deze drie vragen — maar dan niet alleen toegespitst op het Isala-college — helpen de auteur zijn conferentie-ervaringen en -nabeschouwing wat te ordenen. In de derde paragraaf gaat hij dan ook in op het waarom, wat voor en hoe van vernieuwing van het moedertaalonderwijs. Daaraan vooraf geeft hij een korte weergave van stroom 3, niet bedoeld als objectief en volledig verslag, maar meer om de lezers duidelijk te maken naar aanleiding waarvan hij zijn opmerkingen maakt.*

*In een vierde, laatste paragraaf volgt een summier oordeel over de conferentie.*

---

### Weergave van stroom 3

#### *Verwachtingen van deelnemers*

De eerste ochtend bespraken we onze verwachtingen. Zoals dat hoort eerst in subgroepjes, daarna plenair inventariseren en ordenen. We kwamen

tot het volgende patroon: De deelnemers kwamen

- in het algemeen: om ideeën op te doen, om geïnspireerd te worden, om ervaringen te vergelijken;
- om in het bijzonder van de Isala-sectie te we-

ten te komen wat voor lesmateriaal ze gebruiken, hoe het aandeel van de leerlingen in de opzet van lessen en lesmateriaal is, in hoeverre hun thematisch werken vakken overstijgend is, hoe ze hun vernieuwing voor elkaar krijgen (aanpak in sectie en team, tijdsinvestering).

Op de eerste categorie verwachtingen kom ik in mijn slotparagraaf terug. Aan die binnen de tweede groep kon in de conferentie-opzet meteen worden voldaan:

#### *Moedertaalonderwijs op het Isala*

Belangrijkste uitgangspunt is: leerlingen de kans bieden zich te ontwikkelen met behulp van communicatieve vaardigheden. Omdat dat tevens sociale vaardigheden zijn, dien je als moedertaalleraar ook doelen na te streven als sociaal gedrag en kritische houding.

Werken aan communicatie betekent ook bezig zijn met inhouden en boodschappen, bijvoorbeeld van teksten. Dit houdt in dat je ook waarden en normen ter discussie stelt.

Hoe werkt nu de Isala-sectie deze gedachten uit in de praktijk? Voornamelijk in *thematisch onderwijs*: centraal in leerplan en planning staan onderwerpen. Zo is er elk leerjaar ruime aandacht voor media (eerste leerjaar: de krant; volgende jaren: roddelbladen, reclame, nieuws, opnieuw de krant, omroepbestel, opiniebladen). Andere onderwerpen: dialect (eerste leerjaar); indianen (tweede); voedsel (derde); werken, normen (vierde); historische/literaire thema's als 'vrouwen' (in de literatuur waarschijnlijk), 'landbouw in de literatuur' (vijfde) en 'Romantiek' (zesde).

Deze onderwerpen worden gekozen op basis van (ingeschatte) belangstelling van de leerlingen, de waarde die de docenten eraan hechten en het (maatschappelijk) belang van de thema's op zich zelf. Als de sectie het over een thema eens is, wordt dat door een paar leden uitgewerkt: materiaal verzamelen, werkvormen (voor taalvaardigheden o.a.) kiezen, kortom klaarmaken voor leerlingactiviteiten waarbij het doen centraal staat. Het vak wordt immers gezien als een 'praktijkvak'. De thema's en de uitwerking worden regelmatig geëvalueerd aan de hand van criteria: Beviel het de leerlingen? Voldeden inhoud en werkvormen aan de gestelde doelen? Waren er voldoende mogelijkheden voor het aanleren van taalvaardigheden?

De sectie bespreekt het aanleren van taalvaardigheden minder expliciet dan de thema's.<sup>2</sup> Wel

vraagt ze zich af of de verschillende vaardigheden, bezien over een langere periode, wel voldoende aan bod komen. De evaluatiegesprekken kunnen leiden tot gaan kiezen van andere thema's, of tot andere uitwerking van gehandhaafde thema's.

Voor het beoordelen van leerlingactiviteiten in het thematisch werken (bijvoorbeeld samenstellen van documentatiemappen), stelt elke docent eigen normen vast. Gemeenschappelijke normen zijn er voor taalvaardigheden, die drie keer per jaar in gemeenschappelijke proefwerken worden getoetst.<sup>3</sup>

Over die taalvaardigheden vertelt de sectie:

— *spreeken en luisteren* worden geïntegreerd. Er is veel aandacht voor groepswork, voor het interview (vooral vanaf klas 3), de discussie (in de bovenbouw). Het leiden van discussies is onderdeel van het schoolonderzoek.

— *schrijven*: in de bovenbouw vwo wordt gewerkt met Gericht Schrijven, en wel omdat dat een belangrijke werkvorm impliceert. De sectie heeft geen tijd Gericht Schrijven in te voeren in de bovenbouw havo.<sup>4</sup> Het grote probleem waar de sectie niet uitkomt is: hoe help je leerlingen die slecht schrijven?

— *lezen* in de onderbouw: opbouw van klasbibliotheek; verzorgen van leeskring, vertellen en voorlezen als vormen van boekpromotie; werken met Tikker en Bumper.

In de bovenbouw staat een literatuursociologische benadering van historische teksten centraal, in een thematische ordening. Verder dienen leerlingen zes boeken minimaal te lezen, per jaar, waarbij boekpromotie à la onderbouw kan plaatsvinden. Leerlingen doen verslag van hun lezen door invullen van een verwerkingsformulier of het schrijven van een korte beoordeling.

— *omgaan met media*: de sectie besteedt veel aandacht aan media-onderwijs om zo de maatschappij binnen de school te halen. Bovendien zijn media sterk aanwezig in de leefwereld van de leerlingen. Aanvankelijk besteedde de sectie aandacht aan wereldbeschouwelijke zaken, de laatste jaren meer aan taalbeschouwelijke aspecten als feit-mening, argumentatie, connotatie. De wereldbeschouwelijke problematiek komt zo wat indirecter aan de orde. Leerlingen werden te vaak geconfronteerd met het feit dat ze nog geen mening over bepaalde zaken hebben.

Het *lesmateriaal* wordt door de sectie zelf gemaakt. In het begin leidde dat tot een ratjetoe

aan stencils. Nu heeft de sectie orde op zaken gesteld: stencils van uniform formaat, bedoeld voor een losbladig systeem; de leerlingen krijgen een inhoudsopgave voor het hele jaar, alsmede een jaarprogramma (met name over de plaats van toetsen en de zwaarte van de onderdelen ervan in de beoordeling). Het materiaal wordt geleidelijk uitgedeeld, zodat er mogelijkheden blijven voor aanpassing aan actualiteiten.

Tot zover de opmerkingen van de sectie over diverse vaardigheden. De sectie beoogde overigens geen volledigheid.

### *Discussies*

De gegeven informatie en het uitgedeelde lesmateriaal leverden nogal wat gespreksstof op. Een korte samenvatting daarvan:

De sectie werkt niet met officiële, maar eigenlijk met eigen *schoolboeken*. Het maken van die 'boeken' vergt veel tijd. De vraag werd gesteld of het verschil tussen bestaande en eigen boeken groot genoeg is om die tijdsinvestering te kunnen verantwoorden. Je kunt die tijd immers niet meer in bijvoorbeeld leerlingbegeleiding stoppen.<sup>5</sup>

De Isala-sectie verdedigde, met instemming van anderen, als volgt het maken van eigen materiaal:

Als je wil werken rond voor leerlingen belangrijke thema's, als je activiteiten plant die veel 'doen' impliceren, dan heb je weinig aan bestaande boeken. Zelfs als zo'n ideale methode bestond, dan nog heeft het maken van eigen materiaal de volgende voordelen:

- wat je zelf maakt, daar sta je achter, dat breng je met meer enthousiasme;
- je blijft actueel;
- je blijft nadenken: wat wil ik nu precies met deze tekst, wat wil ik mijn leerlingen bijbrengen? Je levert je niet over aan iemand, die dat al voor je heeft gedaan.

Doordat de sectie zelf het materiaal maakt, worden de thema's in feite door de sectie gekozen. Als nadeel van het kiezen van thema's door leerlingen heeft de sectie in het verleden ervaren:

- de klassen zijn vaak erg heterogeen in hun keuzes, als ze al tot kiezen komen, want
- leerlingen kunnen eigenlijk niet kiezen. Ze hebben wel interesses, maar overzien niet de voorwaarden waaraan een thema moet voldoen. Voor de conferentiegangers bleken deze twee zaken aspecten van een algemeen probleem: hoe kom je, binnen een *gesloten* onderwijssysteem, tot vormen van *open* onderwijs, dat werd om-

schreven als onderwijs waarin leraren en leerlingen bepalen wat er gaat gebeuren, waarin ze hun planning van tijd tot tijd kunnen bijstellen op basis van de ervaringen?

Andere aspecten zijn bijvoorbeeld:

- hoe evalueer je samen met je leerlingen? Als je cijfers moet geven, dan moet je leerlingen duidelijk maken dat hooguit *produkten* daarvoor beoordeeld kunnen worden, maar dat je voor belangrijker zaken als *processen* niet over goede beoordelingstechnieken beschikt.<sup>6</sup>

- In open onderwijs bots je ook op het probleem van de 'gevaarlijke onderwerpen', maatschappelijk relevante thema's of weer anders bezien: indoctrinatie. Gesteld werd, dat juist dergelijke thema's waarde voor leerlingen hebben, niet in het minst omdat er waarden in aan de orde komen. Maar alleen al het aan de orde stellen kan botsen met de waardenoriëntatie van ouders, leerlingen en collega's.

In de stroom was er een duidelijke eensgezindheid: je bent in je onderwijs altijd met waarden bezig, dan beter expliciet dan impliciet.

Er kwamen nog andere gesprekspunten naar voren: literatuurgeschiedenis, fictie en maatschappij, lezen moet? e.d. Omdat echter het conferentievervolg zich voornamelijk afspeelde rond thematisch onderwijs, ga ik op deze punten maar niet verder in.

### *Werken in subgroepen*

De discussie mondde uit in de beslissing verder te werken, tijdens de tweede dag, in vier subgroepen rond de onderwerpen/vragen:

- 1 wat is thematisch werken?
- 2 kun je leerlingen thematisch werken systematisch leren?
- 3 hoe ontwikkelen we een leerplan spreken-luisteren, rekening houdend met inhouden, waarden, systematische opbouw e.d.?
- 4 welke strategieën zijn er voor vernieuwing binnen de sectie?

Omdat ze zeer zeker ook voor anderen van belang zijn, noem ik enkele overwegingen en conclusies uit de subgroepen 2 en 4.

Subgroep 2 formuleerde allereerst een paar vooronderstellingen:

- thematisch werken veronderstelt bij de leerlingen een aantal vaardigheden;
- deze 'thematische vaardigheden' zijn stapsgewijs, systematisch aan te leren; en

- zo schep je een kader voor leerplanontwikkeling;
- een te open start werkt remmend op daadwerkelijke vernieuwing.

De groep ging daarna over tot een eerste analyse van thematisch werken in 'thematische vaardigheden': leerlingen moeten

- een thema kunnen kiezen;
- een onderzoeksvraag kunnen stellen;
- een eindprodukt/eindprestatie kunnen bepalen;
- leerinhouden kunnen verzamelen en selecteren;
- werkvormen/onderzoeksactiviteiten kunnen bedenken;
- materiaal kunnen verwerken;
- kunnen plannen, eventueel die planning kunnen bijstellen;
- zelf kunnen beoordelen.

Als algemeen doel voor thematisch werken formuleerde deze groep: het problematiseren van de wereld.

De poging een systematisch leerplannetje 'thematisch werken' op te zetten, mislukte. Alle 'thematische vaardigheden' hangen nauw samen: de keuze voor een eindprodukt wordt al meebepaald door de onderzoeksvraag, enz.

De discussie naar aanleiding van dit groepsresultaat leverde één unanieme conclusie op: hier zit een witte plek in onze didactiekennis. We weten hier veel te weinig van. *Hoe leer je leerlingen thematisch te werken?* Dit lijkt geen vakspecifiek probleem, bestaat er vanuit andere vakken literatuur over?

Subgroep 4 formuleerde als centraal probleem: hoe komt het, dat vernieuwingen steeds verzan- den? Via rollenspelen (sectieberaad) kwam de groep erachter dat tenminste de volgende oorzaken aanwezig waren: het willen vermijden van conflicten, begrip hebben voor elkaars (persoonlijke) problemen, een door de praktijk gelegiti- meerde vrijblijvendheid ten opzichte van gemaakte afspraken. In een hersenhoos werden mogelijke strategieën bedacht:

- het gebruik van 'correct geweld' (jij houdt je aan jouw deel van de afspraken, maar je vult niet de gaten op die ontstaan doordat anderen het erbij laten zitten; je neemt geen genoegen met een schoolwerkplan waar te weinig van jouw gading in zit);

- invloed krijgen op het benoemingsbeleid, of al bestaande invloed zien te vergroten (een belang- rijke factor in het ontstaan van de Isala-homoge- niteit);
- de sectieleider onder druk zetten (wijzen op het niet nakomen van afspraken, hem dwingen tot ingrijpen);
- verwanten buiten de sectie zoeken (bij thema- tisch werken gaan samenwerken met collega's van andere vakken);
- leerlingen mobiliseren (bij mevrouw x doen ze dat en dat, dat willen wij ook wel meneer! — om maar een voorzichtig niveau aan te geven);
- met gelijkgezinden les gaan geven in parallel- klassen.

### *Terugblik*

Terugblikkend ontdekte ik, dat we voortdurend hebben zitten praten over hoe we thematisch on- derwijs aan kunnen pakken, wat thematisch on- derwijs is. Aan de keuze voor thematisch onder- wijs gaan echter tenminste twee — nauwelijks aan de orde gestelde — vragen vooraf:

1 waarom wil ik mijn onderwijs veranderen? (Op welke punten? Wat voor alternatieven heb ik?)

2 is thematisch onderwijs een goed alternatief? In de volgende paragraaf probeer ik wat antwoor- den op deze vragen te vinden — erg afdoende vind ik ze zelf nog niet.

Er is nog een derde vraag, die wel nadrukkelijk aan de orde kwam:

3 hoe krijg ik mijn sectie op het vernieuwings- pad?

De stroomgangers gaven duidelijk antwoord op deze vraag; toch zou ik daar graag nog wat aan toe willen voegen — in de volgende paragraaf.

### **Drie vragen —**

**een paar niet afdoende antwoorden**

#### *Waarom ander moedertaalonderwijs?*

Dat er bij de deelnemers onvrede bestaat over hun moedertaalonderwijs, dat ze wel ander on- derwijs willen geven, dat lijkt me wel duidelijk. We bleven tijdens de conferentie echter steken in het vermelden van onvrede-symptomen: directe of indirecte uitingen van gevoelens van onbeha- gen bij leraren en/of leerlingen, betreffende de concrete onderwijsleersituatie.

Bijvoorbeeld: 'mijn leerlingen vinden mijn lessen saai', 'ik heb zelf geen voldoening van mijn les- sen', 'het programma van mijn sectie is al vijftien

jaar oud'.

Het lijkt me goed dit soort uitingen te verzamelen. Daarna moeten we ze wel analyseren, zoeken naar oorzaken, naar verklaringen van die onvrede; verklaringen waarbij onderwijsopvattingen van leraren en leerlingen worden gerelateerd aan hun respectievelijke verwachtingen en aan de actuele onderwijsleersituatie: waarom vinden ze mijn lessen saai? wat kan ik daaraan doen? strookt die eventuele oplossing met mijn opvattingen over (taal)onderwijs? Deze analyse van symptomen en de toetsing van mogelijke oplossingen aan je onderwijsopvattingen lijken me van groot belang. Het is mezelf al meer dan eens overkomen dat ik het met collega's eens was op het niveau van de symptomen, maar dat er duidelijke verschillen bleken bij het analyseren van de oorzaken. Van eensgezindheid ten aanzien van voorgestelde oplossingen was al helemaal geen sprake.

Dit 'waarom' van de onvrede kwam niet aan bod. Niet zo verwonderlijk: leraren die willen vernieuwen hebben haast. Morgen zijn er weer zeven lessen, waar je meer voldoening van wilt hebben, die niet zo saai mogen zijn. De praktijk van alledag vraagt om snelle oplossingen, gunt je geen tijd voor grondige analyse; het levert je wel alleen maar noodoplossingen op.

Omdat dit 'waarom' zo weinig aan de orde kwam, heb ik zowel iemand van de Isala-sectie als een paar (willekeurige) deelnemers na de conferentie aangeschreven, vragend naar hun waarom. De reacties lijken erg op elkaar. In allerlei varianten geformuleerd houden ze in: ander (taal)onderwijs moet

— omdat *onderwijs* moet bijdragen aan de emancipatie van de leerlingen, leerlingen bewust en kritisch moet maken; omdat in onderwijs ook sociale en emotionele aspecten tot hun recht moeten komen; omdat onderwijs leerlingen moet brengen tot solidariteit met elkaar en met de ontrechten en zwakkeren;

— omdat *taalonderwijs* communicatie-onderwijs is, meer een kwestie van doen dan van weten; omdat in taalonderwijs inhouden aan de orde moeten komen die van belang zijn voor de leerlingen, die uitlokken tot kritische stellingname; omdat taalonderwijs vanzelfsprekend vakken-overstijgend is.

Duidelijk is, dat met dergelijke opvattingen over onderwijs en zo'n visie op taalonderwijs niet te werken valt met de gangbare, onderwijsbepalende schoolboeken. Zoals de Isala-neerlandicus het

verwoordde: 'In het begin zochten we ons heil (...) in moderne methodes die nieuwe ontwikkelingen beloofden: fraaie voorwoorden met allerlei nieuwe kreten (zoals boven); zoals in *Taalwerk of Tussen de Regels*, maar in de praktijk bleek toch weinig van de vernieuwingen. De meeste schoolboekjes zitten o.i. slecht in elkaar. Mooi uitgedachte systemen voor bijvoorbeeld tekstverklaren blijken in de praktijk niet te werken, omdat ze te abstract zijn of te ingewikkeld.

Wat je dan overhoudt zijn een paar teksten die soms uitblinken door onbenulligheid en vrijblijvendheid. Opdrachten die te maken hebben met informatieverwerken zijn vaak ongestructureerd of hebben te weinig oefenmateriaal. Misschien komt dit alles door het feit dat schoolboeken een commercieel produkt zijn, waar zoveel mogelijk gebruikers iets in moeten kunnen vinden.

Bij de literatuurmethode hetzelfde: ofwel historisch ofwel structuralistisch of zogenaamd thematisch, maar meestal een afknapper voor de leerlingen (en voor de docent die er mee moet werken).'

Het zal na dit citaat wel duidelijk zijn waarom de Isala-sectie kiest voor eigen materiaal.

Ik herken veel van mijn opvattingen in dergelijke reacties.<sup>8</sup> Zelf heb ik ook de indruk, dat er een heel andere wind door het voortgezet moedertaalonderwijs moet gaan waaien. Als ik tenminste afga op wat er aan schoolboeken in omloop is en er de verspreidingscijfers van bekijk, dan zie ik een eenzijdig en somber beeld<sup>9</sup>. Eenzijdig, omdat deze boeken bijna allemaal slechts één soort (taal)onderwijsopvatting weerspiegelen; somber, omdat ik het met die opvatting niet eens ben.

Ter verduidelijking van deze uitspraak gebruik ik een overzichtelijke schets van onderwijsopvattingen van Everwijn en Koopmans<sup>10</sup>. Zij schetsen vier typen visies op onderwijs, geven van elke visie beknopt een historische achtergrond en noemen kenmerkende onderwijsaspecten (doelstellingen, inhouden e.d.). Ze onderscheiden zo — ik beperk me tot een zeer beknopte karakteristiek: — *de wetenschaps- of vakgerichte visie*: overdracht van de bestaande wetenschappelijke kennis en vaardigheden aan elke nieuwe generatie. De deskundigheid en de verantwoordelijkheid daarvoor berust bij de docent, die in de eerste plaats over vakinhoudelijke kennis dient te beschikken.

— *de beroepsgerichte visie*: de nadruk valt op de

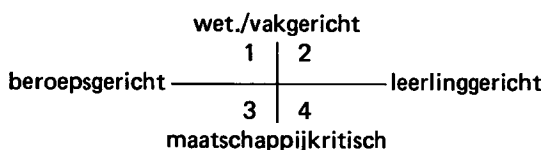
overdracht van kennis en vaardigheden die nodig zijn voor een toekomstige beroepsuitoefening. De docent is de deskundige, die met behulp van een analyse van beroepstaken de leerdoelen vaststelt, zijn onderwijs inricht en de vorderingen van de leerlingen beoordeelt.

— *de leerlinggerichte visie*: onderwijs dat zoveel mogelijk is afgestemd op de ervaringswereld en de behoeften van de leerlingen. Naast intellectuele ontwikkeling zijn sociale en emotionele vorming van belang. Het gaat vooral om leren door te doen, waarbij de docent begeleidt en leerlingen in planning en evaluatie betrokken zijn.

— *de maatschappijkritische visie*: niet het vakgebied, maar maatschappelijke problemen zijn in de eerste plaats bepalend voor te leren kennis en vaardigheden. Leren in zelfverantwoordelijke groepen (werk-, discussie- en projectgroepen) wordt sterk gestimuleerd. Docenten en leerlingen delen beoordelingsverantwoordelijkheid.

Everwijn en Koopmans merken op, dat het of-of karakter van deze visie vaak tot vruchteloze discussies leidt. Ze pleiten voor een en-en opvatting, waarbij binnen één leerplan plaats is voor verschillende gezichtspunten. Dat lijkt me dan wel een weinig consistent leerplan te zijn. Ik denk dat voor taalonderwijs het bekende thematisch-cursorisch zo'n en-en opvatting vertegenwoordigt. Daarover later meer.

Als ik nu deze opvattingen uitzet als een windroos<sup>11</sup>



en dan de windstreken 1-4 onderscheid, dan denk ik dat de huidige schoolboeken vooral in windstreek 1 zitten: de wereld van Schrijveronderwijs, Lodewick en Knuvelde, Parse Drop, Opbouw en Functioneel Nederlands is er een waar eerbiedig wordt vastgehouden aan Literatuur en Literaire theorie, spelling, idioom, woordenschat en grammatica. Dit alles dan als derivaat van (traditionele) vakwetenschap. Formeel correct taalgebruik staat hoog in het vaandel van de alleswetende en -bepalende docent, zoals deze impliciet in genoemde boeken figureert. De aandacht voor moderne linguïstische verworvenheden in een paar nieuwe methoden (bijvoorbeeld Taalboek)

of in herdrukken van oude methoden zie ik eveneens als niks meer of minder dan vertaling van vakwetenschappelijke inzichten. Waarom een leerling dat moet weten? Treffend in dit verband is de volgende opmerking van een van mijn briefschrijvers: 'In Opbouw 3 staat ergens een stukje over de functie van taal, als middel ... etc. Het is belachelijk om dat klassikaal te behandelen. Dat heeft geen enkele waarde, tenzij de leerlingen zelf tot die conclusies komen.'

Met een beetje goede wil zou je 'taalbeheersingsmethodes' als Taaldaden en Ter Informatie — en overeenkomstige passages in andere boeken — niet alleen kunnen zien als derivaat van vakwetenschap; je kunt ze ook plaatsen in een beroepsgerichte visie, als je als beroep ziet: de burger, die in de maatschappij zijn informatie dient te verstrekken en te verwerven — zonder zich over de inhouden ervan al te druk te hoeven maken.

Het is duidelijk dat je met opvattingen als die van de conferentiegangers, waarin leerlinggerichte en maatschappijkritische visies te onderscheiden zijn, in de tegenoverliggende windstreek 4 dient te zitten. De vraag is, wat voor taalonderwijs daar nu bij past.

#### *Wat voor taalonderwijs dan? Thematisch?*

Zowel de Isala-sectie als veel conferentiegangers zien thematisch onderwijs wel zitten. Eigenlijk is daarmee nog niet zoveel gezegd — of ik zou dit als bewijs moeten beschouwen voor mijn idee dat op het niveau van de onvrede-symptomen eensgezindheid redelijk snel te bereiken valt.

Thematisch onderwijs is een term die nogal wisselende en elkaar soms gedeeltelijk overlappende inhouden blijkt te bezitten. Als ik afga op door diverse deelnemers gegeven voorbeelden, dan bestrijken die met elkaar tenminste de windstreken 2 en 4: thematisch literatuuronderwijs (naar mijn idee windstreek 2, misschien wel 1 en 2) lijkt me wat anders dan thematisch onderwijs rond bijvoorbeeld homoseksualiteit (waarin zowel leerlinggerichte als maatschappijkritische doelen kunnen worden beoogd).

In de wat verwarrende gesprekken over thematisch onderwijs bleken een vijftal constanten, steeds terugkerende punten:

- 1 de tegenstelling tussen *open* en *gesloten* thematisch werken;
- 2 de vraag, of je nu wel of niet *schoolboeken* of *eigen materiaal* hanteert;
- 3 het probleem, hoe het beste met thematisch

onderwijs kan worden gestart, meteen zo *ideaal* mogelijk, of *voorzichtig* in kleine stapjes;

- 4 de vraag, hoe je leerlingen thematisch werken kunt *leren*;
- 5 de problematische relatie tussen *thematisch* en *cursorisch* onderwijs.

Kenschetsend voor de onduidelijkheid over thematisch onderwijs lijkt me, dat de eerste drie punten eigenlijk niet specifiek thematisch onderwijs betreffen, het zijn punten van algemeen-onderwijskundiger aard.

Voor ik op deze punten nader inga, eerst een algemene opmerking: Ik zie thematisch onderwijs eerst en vooral als een vorm van onderwijsorganisatie, een manier van lesplanning. Voor mij is thematisch onderwijs niet goed of slecht; ik accepteer of verwerp de inhouden die via thematisch werk aan de orde komen, de doelen die worden nagestreefd. Ik vraag me wel af, of daarbij de thematische werkvorm de meeste geschikte is.

#### Ad 1

Tijdens de conferentie bleken veel deelnemers uiteindelijk wel een zo open mogelijk thematisch onderwijs te willen. Voor mij is dat nog niet zo zonneklaar. Als je concludeert, dat je onderwijs meer leerlinggericht moet zijn, zich moet afspelen rond voor leerlingen belangrijke onderwerpen, afgestemd moet zijn op hun wensen etc., dan kun je best kiezen voor een open thematisch onderwijs. Ik vraag me af of een maatschappijkritische visie niet om een meer gesloten vorm vraagt. Er is namelijk één criterium waaraan thema's nadrukkelijk moeten voldoen: een maatschappelijk probleem betreffen. Het is maar de vraag of je in een open vorm met veel inbreng van de leerlingen dat criterium kunt laten gelden.

Ik realiseer me ten volle, dat ik nu redeneer vanuit een of-of benadering, of leerlinggericht, of maatschappijkritisch. De opvattingen van de conferentiegangers droegen het etiket 'emancipatorisch'. Die laatste term wordt echter ook weer op diverse wijzen ingevuld; ik heb daarbij het gevoel dat er in die invullingen twee trends te onderscheiden zijn, die mogelijk overeenkomen met 'leerlinggericht' tegenover 'maatschappijkritisch'. De '*leerlinggerichte emancipatie*' lijkt mij goed verwoord in het 'Raamplan voor taalonderwijs van morgen'<sup>12</sup>: 'Emancipatorisch onderwijs houdt voor ons in dat de waarden, de normen en het taalgebruik die kinderen uit hun thuissituatie

meebrengen, in beginsel geaccepteerd worden. Dat impliceert voor ons, dat het onderwijs kinderen de gelegenheid moet geven zichzelf te worden in menselijke relaties, te groeien in en aan hun omgeving teneinde zin en betekenis aan hun eigen bestaan te kunnen geven. Onder emancipatie verstaan we tevens de bevrijding van het individu van maatschappelijke, economische, psychologische en pedagogische processen, die het onmondig en daarmee onder de duim houden. Emancipatie is voor ons dus meer dan alleen het opheffen van vormen van discriminatie, van onderdrukking of van achterstelling: het omvat ook het proces van maatschappelijke en persoonlijke bewustwording. Het doel van emancipatie is, dat ieder individu zich verantwoordelijk weet en voelt voor eigen handelingsinitiatieven en verantwoordelijkheid wil dragen voor eigen en anderenmans welzijn.'

De '*maatschappijkritische emancipatie*' lijkt me uitgedrukt door Van Calcar en Sturm<sup>13</sup>: 'Emancipatorisch onderwijs houdt voor ons in, dat we de eigen identiteit van de onderdrukte klassen erkennen, uitgaan van hun normen en waardenoriëntatie; vervolgens dat we hen helpen deze identiteit te ontwikkelen, dat zij zichzelf middelen verschaffen om aan hun onderdrukking een eind te maken en een identiteit te ontwikkelen die niet meer negatief bepaald is door de heersende klassen. Dit soort onderwijs vraagt om verstrekkende veranderingen in de huidige maatschappelijke verhoudingen. Wij kunnen die niet afdwingen; de onderdrukten moeten die veranderingen zelf teweeg brengen. Wel kunnen we streven naar een onderwijs dat mensen middelen aanreikt, om zichzelf te leren kennen en te ontwikkelen, niet enkel als individuen, maar ook en vooral als leden van een onderdrukte klasse. Want het gaat ons in dezen niet om de verandering van de positie van individuen alleen — daarvoor heeft de maatschappij zelf altijd al zorg gehad —, maar van hele groepen of klassen. Dat is ons doel.' Mij lijkt het verschil tussen beide visies juist in deze laatste zin van Van Calcar en Sturm te zijn aangegeven, het verschil namelijk tussen een op individuen gerichte of op groepen gerichte emancipatie. Voor mijn gevoel kun je met leerlinggericht onderwijs hooguit die individuele emancipatie nastreven; voor op groepen gerichte emancipatie lijkt me maatschappijkritisch onderwijs nodig. Helemaal zeker van mijn zaak ben ik niet, een en ander zou eens grondig onderzocht moe-

ten worden.

In het kort: als je onderwijs wilt geven met emancipatoire doelen, dan dien je onderwijs te geven in windstreek 4. Afhankelijk van je invulling van de term emancipatorisch zul je meer neigen naar leerlinggericht of naar maatschappijkritisch onderwijs. Als je dat onderwijs thematisch wilt inrichten, en dat lijkt me gewenst, zit je in het maatschappijkritische geval met een dilemma, zoals dat wordt verwoord in de standpuntennota van de VON over thematisch onderwijs<sup>14</sup>: daar is sprake van een spanningsveld tussen leerinhouden gekozen op basis van een analyse van maatschappelijke verhoudingen én die ingebracht worden door leerlingen vanuit hun ervaringen, ideeën, problemen e.d. Bij thematisch onderwijs streef je volgens de standpuntennota naar een synthese tussen beiden. Ik denk, dat dat er in de praktijk op neerkomt, dat je nu eens meer in de ene, dan weer meer in de andere richting zult kiezen; je neemt in de keuze tussen open en gesloten steeds een wat andere positie in, waarschijnlijk onder invloed van toevallige omstandigheden, zoals actuele gebeurtenissen.

Thematisch onderwijs op zichzelf — open of gesloten — staat voor mij niet ter discussie. Het gaat me om de inhouden die ermee worden beoogd. Als thematische vormgeving alleen maar middel is om vakinhouden te verkopen, zoals in thematisch literatuuronderwijs, of zoals in thematisch opgezette schoolboeken, die onmogelijk uit kunnen gaan van de belang(stelling)en van mijn specifieke leerlingen, dan heb ik er geen zin in, zie ik er het vernieuwende niet van in.

#### Ad 2

Mijn keuze tussen schoolboekbepaald onderwijs of werken met eigen materiaal is nu wel duidelijk, ik kies voor het laatste. De meeste schoolboeken zitten voor mij in de verkeerde hoek. De paar thematische methoden (Tussen de Regels, Taal Vandaag) lijken me zeer bruikbaar als tussenstap van vakgericht en schoolboekbepaald onderwijs naar thematisch onderwijs met eigen materiaal, maar onbruikbaar als je echt wil gaan werken met voor jouw leerlingen maatschappelijk relevante thema's.

#### Ad 3

Ook zal nu duidelijk zijn, dat ik de mening van veel conferentiegangers deel dat een te open start funest kan zijn. Ik heb dat zelf ook zo ervaren.

Een te open start roept een groot risico van mislukken op, waardoor de weerstanden van collega's én van leerlingen worden versterkt.

In een overwegend door anderen bepaald onderwijs moet je niet zomaar ineens van leerlingen verwachten dat ze de verantwoordelijkheid voor onderwijsactiviteiten pardoes kunnen en willen dragen.

Ik deel met anderen de ervaring, dat leerlingen dan snel leraar-vervangend ander gezag gaan zoeken, bijvoorbeeld dat van een van de dominante medeleerlingen.

#### Ad 4

Die laatste overweging brengt me dan bij de uiterst belangrijke vraag: kun je leerlingen systematisch leren thematisch te werken? Een subgroepje van stroom 3 kwam er niet uit. De hele stroom constateerde hier een witte plek in onze didactiek<sup>15</sup>. Ik kan die systematiek nu ook niet leveren, maar vraag me nu wel af of die systematiek er wel moet zijn. De klacht van thematisch werkende leraren (brievenschrijvers): 'De leerlingen vonden het leuk, maar hebben het gevoel dat ze niks leren' schetst een onvermogen van leerling en leraar om greep te krijgen op het thematische leerproces, dat sterk afwijken kan van het schoolse en bekende. Misschien kunnen thematische vaardigheden wel niet stapsgewijs worden geoefend. Ik zie geen kans een vaardigheid als 'planning' apart te oefenen, los van inhouden en werkvormen. Ook speciale aandacht voor 'planning' tijdens een thema lijkt me minder gewenst, omdat dat de aandacht van de inhoud afleidt.

Wel zou je, bij de evaluatie, met meer aandacht op 'planning' in kunnen gaan: de problemen die zich voordeden bespreken, de gevolgen van gemaakte keuzen voor de rest van het werk proberen te onderkennen, bekijken of er voor dit onderdeel conclusies te trekken zijn in verband met komende activiteiten. Met andere woorden: systematische reflectie op thematisch werken lijkt me een belangrijk leermiddel in dezen. Dan kun je ook steeds per vaardigheid bezien of er leerwinst is geboekt vergeleken met vorige thema's.<sup>16</sup>

#### Ad 5

In 'Taalonderwijs anders bekeken I' geeft Lentz<sup>17</sup> niet alleen een uitvoerige opsomming van thematische vaardigheden, maar gaat hij ook in op de relatie tussen thematische en cursorische activiteiten. Hij onderscheidt drie mogelijke relaties:



- 1 de cursus staat helemaal los van het thema. Terecht merkt Lentz op dat er dan eigenlijk geen relatie is.
- 2 de cursus is helemaal geïntegreerd in het thematisch werken.
- 3 de cursus is gedeeltelijk gekoppeld aan het thema: het thema werkt motiverend voor de cursus (thema-tekst gebruiken voor bijvoorbeeld ontleden): of het in de cursus geleerde toepassen in het thema (hanteren documentatiecentrum).

Ik wil hier kort over zijn. Bij relatie 1 én 3 lijkt me toe dat er vaak binnen thematisch-cursorisch onderwijs sprake zal zijn van een geforceerde poging om onderwijs in windstreek 4 (leerlinggericht/maatschappijkritisch) te koppelen aan vakwetenschap-nastrevend onderwijs. Ik zou ervoor willen pleiten te streven naar thematisch onderwijs. Dat we daarnaast soms noodgedwongen (sectie, ouders, examen), soms overtuigd (kun je al je vakaspecten kwijt in thematisch onderwijs?) ook nog traditioneel taalonderwijs verzorgen, moeten we niet zo verhullend verwoorden. Niet met een term als thematisch-cursorisch, niet met een term als thematisch taalonderwijs. Ik praat liever over thematisch onderwijs, waarin leren door taal erg belangrijk is. Daarnaast geven we ook nog les in taal of 'Nederlands'.

Tenslotte: als ik thematisch onderwijs geef, terwijl daarin de wind waait uit 4, welke zekerheid heb ik dan daarmee bij te dragen aan de emancipatie van mijn leerlingen? En aan die van nog veel meer onderdrukte anderen? Geen enkele. Ik heb alleen mijn intuïtie, mijn gevoel, mijn overtuiging dat dit beter helpt dan traditioneler onderwijs. Of onderwijs kan bijdragen aan maatschappelijke veranderingen is een moeilijk te beantwoorden vraag. De meningen zijn sterk verdeeld. Of thematisch onderwijs tot maatschappelijke verandering kan bijdragen, is dus evenmin te zeggen. Ik heb geloof ik nu alleen geen andere keus. Onderzoek hiernaar lijkt me van groot belang.

*Hoe krijg ik mijn sectie op het vernieuwingspad?*<sup>18</sup>

Er heeft zich een stroom-subgroep met deze materie bezig gehouden. Logisch, gezien het belang van de zaak. Eigenlijk wordt er — naar mijn idee — maar weinig aandacht aan besteed in bijvoorbeeld *Moer*. In onderwijskundige termen uitgedrukt vind je nogal eens wat over het macro-ni-

veau (het waarom van onderwijs) en het micro-niveau (de situatie in de klas); aan het mesoniveau (je schoolorganisatie, sectie-overleg e.d.) wordt blijkbaar minder belang gehecht. Ten onrechte lijkt me.

'Op je eentie krijg je geen vernieuwing op gang' was de teneur in stroom 3. Ik zal dat niet tegen spreken. Alleen ben je niet bestand tegen een stortvloed van kritiek en tegenstand, van allerlei kanten. *Sectiegenoten*: ik geef toch geen maatschappijleer; dat strookt niet met de exameneisen; *ouders*: leren ze nog wel wat? wij kregen vroeger ..., maar de verhalen waar ze nu mee thuis komen! *andere collega's*: leer ze eerst maar eens schrijven; kan dat bij jou niet wat ordelijker? *schoolleiding*: blokuren? dat past niet in het rooster; wie betaalt die kopieën? zorg jij eerst maar eens voor genoeg cijfers.

Nou ja, vul maar aan. Nee, alleen red je het niet. Maar ook niet om nog een andere reden: kun je alleen bepalen of jouw leraargedrag wel bijdraagt tot je open emancipatoire doelen? Zit je niet toch — ongemerkt misschien — te sturen, te bepalen? Zijn je antwoorden op vragen, je reacties op opmerkingen en gedrag wel in overeenstemming met je doelen?

Ik heb zelf gemerkt hoe verdraaid moeilijk het is om van een min of meer leidende rol af te stap- pen, om minder directief gedrag te gaan vertonen — zo me dat al gelukt is. En ik neem niet aan dat ik de enige zal zijn. Wie zal je corrigeren als je in de fout gaat? Komen je leerlingen van zo'n goede huize? Ik denk, dat je hoe dan ook feedback op je gedrag zult moeten krijgen, en op dat van je leerlingen, bijvoorbeeld van een collega die je les- sen bijwoont, of die met jou samen video-opna- men van je lessen bespreekt.

Hoe krijg je dat op gang binnen je sectie?

Bijvoorbeeld een sectie waarin, behalve jij, nog niemand van de VON heeft gehoord; waarin met individuele collega's nog wel te praten valt, maar die in het sectieberaad een gesloten front vor- men; of waarin wel begrip voor jouw ideeën be- staat, maar je collega's al zo overvoerd zijn door ander werk, door persoonlijke problemen etc.; waarin jij zit met al je begrip dat je opbrengt voor de onmacht van anderen!

Constandse en Van den Heuvel<sup>19</sup> doen in een tweetal artikelen een aantal zinnige suggesties, zoals

— schep ruimte binnen je lessen, overleg bijvoor- beeld met je leerlingen hoe je ze klaar kunt



stomen voor proefwerken en wat je in de resterende tijd wilt doen;

- beïnvloed je sectie: maak ze nieuwsgierig naar wat je uitvoert; stel voorzichtige maar kritische vragen betreffende gemaakte afspraken;
- vraag ruimte voor een klein, eenmalig experimentje;
- geef voor een bepaald onderdeel aan, waar je problemen zitten; probeer die samen te bespreken, oplossingen te bedenken én die dan te evalueren;
- probeer voor een jaar, in enkele klassen, een ander boek;
- probeer voor een bepaald onderdeel een wat diepgaander gesprek tot stand te brengen, nadat ieder sectielid zijn ideeën daarover op papier heeft gezet.

In de subgroep 4 (zie hiervoor) zijn hier enkele suggesties aan toegevoegd. Wat ik belangrijk vind, is dat het niet zomaar om wat ideeën gaat, maar dat die ideeën uitgaan van een analyse van problemen in een sectie.

Van den Berg en Timmerman<sup>20</sup> geven een overzicht van analyses van vernieuwingsperikelen. Ze onderscheiden vier typen weerstanden:

— *normatieve weerstanden*: weerstanden die voortkomen 'uit de verschillen in ideologie en waardenpatronen'. In termen van dit artikel weerstanden tegen veranderingen die op een andere opvatting over (taal)onderwijs gebaseerd zijn. 'Nederlands is geen maatschappijleer'; 'Er wordt steeds slechter geschreven en van literatuur weten ze ook niks meer'.

— *machtsweerstanden*: weerstanden tegen veranderingen die de machtspositie van de leraar bedreigen. De leraar die autonoom is, baas in zijn klas, zijn les, zijn vak. Voorbeeld: verzet tegen gemeenschappelijke proefwerken, tegen schoolwerkplannen, tegen werkweken etc.

— *praktische weerstanden*: veranderen kost tijd, extra werk, maar levert geen (financieel) voordeel op: wat zou ik me dus druk maken? Wat heb ik er voor belang bij? Dergelijke weerstanden spelen te meer, als de resultaten van een andere aanpak niet duidelijk beter zijn of beloven te zijn.

— *psychologische weerstanden*: onder andere die weerstanden die worden opgeroepen door degenen die veranderingen voorstellen (deskundigen van buiten, jonge, onervaren collega's; marxistisch denkenden) en door de wijze waarop die

veranderingen worden voorgesteld (doordrammen, opleggen, voor het blok plaatsen). Een eerste, heel voorzichtige overweging: de suggesties van Constandse en Van den Heuvel lijken me bruikbaar om de psychologische weerstanden zo min mogelijk op te roepen, ze kenmerken zich door grote voorzichtigheid. De suggesties vanuit de stroom lijken me voor een deel gericht op de praktische weerstanden, gezien de teneur van: anderen hoe dan ook lastig vallen, werk bezorgen. Je collega's zouden dan van twee kwaden misschien de minste kunnen kiezen.

Wat ik aanmoet met weerstanden van type 1 weet ik niet. Het lijkt me in elk geval goed ze op te sporen, zodat je weet waar je aan toe bent. De laatste suggestie van Constandse en Van den Heuvel, of meer in het algemeen de kiesschijf van Steven<sup>21</sup> lijkt me daar bruikbaar voor.

Waar naar mijn idee alles — zo niet dan toch heel veel — om draait, dat zijn de machtsweerstanden. De autonomie van de leraar voor de klas lijkt me een geweldig struikelblok. Zelfs al slaag je erin met bepaalde strategieën vernieuwingen geaccepteerd te krijgen — wie garandeert je dat je overgehaalde, overtuigde of afgetroefde collega zijn thematisch onderwijs niet zo uitvoert, dat zijn leraargedrag haaks staat op jouw bedoelingen? Ik vond het voor mezelf, terwijl ik graag wou, erg moeilijk te bepalen of mijn gedrag strookte met mijn wensen. En dus heb ik twijfels over het gedrag van minder vrijwillig meewerkende collega's. Veel bij elkaar in de klas zitten, of liever nog een vorm van stelselmatige teamteaching maken het mogelijk dat gedrag bespreekbaar te maken.<sup>22</sup> Ik ben benieuwd hoe wat dit betreft de ervaringen binnen de 'taaltuin' zijn.<sup>23</sup> Zelf heb ik in het verleden een paar jaar een drie tot vier uur per week lesgegeven samen met een pedagogiekdocent. Achteraf betreurt ik, dat onze nabesprekingen zo weinig systematisch ons leraargedrag betroffen — was dat te bedreigend?

Ik denk dat teamteaching of lesbezoek of opnamen op zichzelf al een geweldige hoeveelheid psychologische en praktische weerstanden zullen oproepen. Je trapt midden in heilige omheiningen. Toch lijkt me doorbreking van de autonomie uiterst wezenlijk voor echte vernieuwing.

#### Over longitudinaliteit, conferentie en regio's

De VON-conferentie kende vier stromen: stroom 1: basisschool; stroom 2: Ibo-mavo; stroom 3 (de

mijne): mavo-havo-vwo; stroom 4: volwassenen-educatie. Een deel van de tweede conferentiemiddag was gereserveerd voor informatie vanuit andere stromen. Dit met als doel mensen uit allerlei soort moedertaalonderwijs met elkaar in contact te brengen. Uitgangspunt hiervoor was de VONGedachte over longitudinaliteit: de ontwikkeling van leerlingen moet een zo vloeiend mogelijk verloop hebben, het hele onderwijs moet daar naar toe werken. Nu, als ik iets gemist heb tijdens de conferentie is het wel die longitudinaliteit. Hoe de informatiemiddag is uitgevallen, zal wel blijken uit de totale conferentie-evaluatie, mits die natuurlijk wordt gepubliceerd. Voor mijn gevoel is er echter in stroom 3, tijdens twee dagen praten over onderwijs, thematisch onderwijs en allerlei sectieperikelen, nauwelijks longitudinaal gedacht. Ik bedoel:

— waarom ander taalonderwijs? Naast allerlei dat ik hierboven heb beweerd en aangehaald — één simpele reden: omdat in basisscholen misschien wel anders wordt gewerkt dan in voortgezet onderwijs. Dat zou dan wel inhouden dat je dient te weten hoe jouw leerlingen op hun basisschool taalonderwijs krijgen. En dat is een andere benadering van de aansluitingsproblematiek dan de afspraak welke grammaticale termen bekend moeten zijn; je zult nu moeten gaan kijken, en vragen.

— hoe leer je leerlingen thematisch werken? Ga kijken hoe ze het in de basisschool doen, als ze het daar doen. Ik geef toe dat dat wat te simpel is gesteld. De Isala-sectie bijvoorbeeld merkte op, dat leerlingen geen behoorlijk kringgesprek met elkaar konden voeren, hoewel ze dat op de basisschool wel konden. Waar zit hem dat in? Je zou daar met je leerlingen eens over moeten praten. Andere leeftijd? Andere schoolwereld? (Vijftien elkaar afwisselende docenten voor de klas lijkt me heel wat anders dan steeds dezelfde, ik noem maar wat.)

— hoe krijg je iets op gang binnen je sectie? Confrontatie met hoe een basisschool werkt, kan dan ook een ogenopener zijn.

Aan het begin van mijn artikel schetste ik de verwachtingen van de deelnemers, in het algemeen: ideeën opdoen, ervaringen vergelijken, geïnspireerd worden. Mijn indruk van de evaluatiegesprekken is, dat deze verwachtingen zijn uitgekomen — zolang de conferentie duurde misschien. Twee van mijn brievenschrijvers hebben het over

de 'kater' / de 'ontnuchtering' thuis.

Ik weet dat er niet veel regionale groepen goed werken. Ik vraag me af, of een VON-bestuur niet toch meer energie in het stimuleren daarvan zou moeten stoppen, energie die nu aan de conferentie is besteed. Verwachtingen als van de deelnemers kunnen ook, en vaker, door regionale bijeenkomsten worden vervuld. Al denk ik wel, dat die regionale groepen vooral moeten werken op basis van persoonlijke belangen, anders bloeden

#### Noten

- 1 Maarten Jan Aarts, Addy Beukema, Bertus Brouwer, Thea van de Geest, Sietse Hoogeboom, Ron Plattel, Jan Sturm en Jacques de Vroomen hebben meer of minder indringend bijgedragen tot dit artikel. Ze gaven informatie, suggesties, tips; leverden kritiek op een eerste versie; besteedden tijd en moeite. Bedankt allemaal.
- 2 Je zou dit kunnen uitleggen als het ontlopen van vakverantwoordelijkheid. Ik kom hier later op terug.
- 3 Tot hier is mijn weergave van het Isala-moedertaalonderwijs een verkorte parafrase van tijdens de conferentie uitgedeelde schriftelijke informatie. De verdere informatie werd mondeling verstrekt. Het werd me daarbij overigens niet duidelijk of in die gemeenschappelijke proefwerken nog wel iets terug te vinden valt van het communicatieve uitgangspunt.
- 4 Waarom het vwo hier prioriteit krijgt, weet ik niet. Ik heb verzuimd daarnaar te vragen.
- 5 Of bijvoorbeeld in de invoering van Gericht Schrijven in de bovenbouw havo, en/of in de onderbouw havo/vwo.
- 6 Overigens lijken me ook bepaalde soorten produkten moeilijk te beoordelen (creatief schrijven, rollenspel als verwerking van gegevens bijvoorbeeld). Van de andere kant lijkt het me wel mogelijk om met je leerlingen dergelijke produkten en processen samen te beoordelen. Daarna kun je tot afspraken komen hoe je gezamenlijke oordelen verwerkt tot de verplichte cijfers.
- 7 Dat dit zo was, realiseerde ik mij pas achteraf bij het lezen van Thavenius 1977. Een boek over de pogingen van een projectgroep (leraren, lerarenopleiders, onderzoekers) nieuw moedertaalonderwijs te realiseren. Binnen de groep bleek grote eensgezindheid op het niveau van de onvrede symptomen, naarmate de analyse vorderde werd de consensus minder.
- 8 Achteraf vraag ik me af wat ik herken. Ik geef toe, dat ik me van dezelfde termen en argumenten pleeg te bedienen. Bedoel ik daarmee hetzelfde? Het gevaar lijkt me niet denkbeeldig, dat we bezig zijn een nietszeggend VON-jargon te ontwikkelen. Jan Sturm wees me in dit verband op een omschrijving van het begrip 'slogan': 'Slogans are distinctive phrases or mottos meant to refer to characteristics of a group or a cause (...). A slogan then is a prescriptive statement based upon beliefs and meaning' (Everhart/Doyle, 1980, p. 67 e.v.). Kreten als 'communicatie-

ze dood (tijdgebrek, vrijblijvendheid etc.). Dergelijke belangen komen in het geding als je bijvoorbeeld afsprekt bij elkaar op lesbezoek te gaan: ontdekken hoe een collega taalonderwijs of thematisch onderwijs geeft, hoe een basisschoolleeraraar dat doet; doen bespreken van je leraargedrag door bezoekende collega's. Het is maar een idee, ik zie de praktische bezwaren aan alle kanten opdoemen. Maar het is toch maar een idee.

onderwijs', 'emancipatie' vormen denk ik een VON-slogansysteem: 'a loosely related chain composed of similar slogans, all of which focus on some general desired end.'

Binnen zo'n VON-slogansysteem zijn we het snel eens. Maar wat zegt dat, als dat systeem niet eerst grondig geanalyseerd is?

9 Ik moet op dit soort gegevens afgaan. Onderzoek naar wat er in de praktijk gebeurt, is nu eenmaal niet verricht.

10 Everwijn en Koopmans 1980. Ik vind voor dit artikel deze vierdeling bruikbaar. Vanzelfsprekend zijn er genuanceerder indelingen. Zie bijvoorbeeld Nijhof 1979 en Mulder 1982.

11 Deze windroos dient enkel en alleen om het volgende te verduidelijken en heeft geen enkele andere pretentie. Zo zet ik min of meer gemakshalve beroepsgericht tegenover leerlinggericht, zonder daarmee een gefundeerde uitspraak te doen.

12 Centrale werkgroep moedertaalonderwijs 1980, p. 11 en 12.

13 Van Calcar/Sturm 1980, p. 21.

14 Zie *Moer* 1981, 2, p. 57 e.v.

15 Dat wil niet zeggen, dat er geen relevante, praktische publikaties zijn betreffende thematisch werken. Ik zou willen noemen:

L. Lentz *Taalonderwijs anders bekeken 1. Ervaringen met thematisch-cursorisch onderwijs in het Innovatieproject Amsterdam* SLO Enschede 1980

W. Boettcher e.a. *Lehrer und Schüler machen Unterricht* München 1976, met name in hoofdstuk 4 (Das Problem der Realisierbarkeit) en 5 (Methodische Hilfe) staan heel wat praktische tips. Overigens zijn de auteurs veel optimistischer over de thematische capaciteiten van leerlingen dan de conferentiegangers;

Publikaties rond het projectonderwijs aan het Wageningen Lyceum:

Theo Jansen en Anne-Ruth van Kammen *Projectonderwijs, afleren en aanleren* tweede druk, Purmerend (1978) (Over: de analyse van praktische problemen die je tegenkomt bij het realiseren van projectonderwijs. Geschreven vanuit en gericht op de praktijk.)

Theo Jansen en Anne-Ruth van Kammen *Themakouze in open projectonderwijs* Purmerend 1982 (Na een beschrijving van wat open projectonderwijs is, volgt een verslagje van de ontwikkeling die de pro-

jectleraren en -leerlingen in Wageningen hebben doorgemaakt met betrekking tot het probleem van de themakeuze.)

Theo Jansen en Anne-Ruth van Kammen 'Tussen disciplineren en vrijblijvendheid'. Themanummer van *Over Vernieuwing* 11, nr 2 (febr. 1982). Losse nummers te bestellen door overmaking van f 5,20 op giro 4318788 t.n.v. de Stichting Vernieuwing te Amsterdam. (Over de problemen van de groep Wageningse leraren, die zij in de loop der jaren hebben meege maakt bij het realiseren én instandhouden van projectonderwijs: het afleren van de vertrouwde leraarsrol, elkaar leren helpen bij het begeleiden van projectonderwijs.)

Ik wijs ook nog op publikaties van de Anne Frank Stichting, met name op AFSchrift 2: *Werkvormen ... wat wil je ermee, wat kun je ermee*. Zie voor een indicatie van het werk van de Anne Frank Stichting: *Moer* 1981, 2, p. 46 e.v.

- 16 Ik vraag me af of de dimensie 'Interactionality' (veel respectievelijk weinig interactie in je les) (Ten Brinke 1976, p. 57) niet moet worden aangevuld met een dimensie als: veel respectievelijk weinig reflectie op de interactie; en dan niet alleen bij thematisch onderwijs.
- 17 Lentz 1980, p. 150, resp. 161 e.v.
- 18 Er waren een aantal Belgen in stroom 3. Hun informatie met betrekking tot sectieperikelen maakt duidelijk, dat we er in Nederland nog niet zo slecht voorstaan, bijvoorbeeld wat betreft benoemingsbeleid. De suggesties betreffende sectie-aanpak lijken voor onze zuiderburen dan ook helemaal utopisch. Jammer, maar iets anders heb ik / had de conferentie hen niet te bieden.
- 19 Van den Heuvel 1978 en Constandse 1979.
- 20 Van den Berg en Timmerman 1977; de auteurs bespreken vooral belemmeringen tegen van buiten-af ingebrachte onderwijsvernieuwingen. Ik heb de indruk, dat hun indeling ook wel te gebruiken valt bij het categoriseren van weerstanden tegen vernieuwingen van-binnen-uit.
- 21 Een eerder in *Moer* gebruikte aanduiding voor het systeem van moedertaalonderwijs-alternatieven, uitgewerkt in Ten Brinke 1976.
- 22 Je zou dat gedrag kunnen bespreken bijvoorbeeld aan de hand van Ton Kusters' Apparaten voor de analyse van taalgedrag in de klas, in: H. Bonset e.a. *Taalgedrag in de klas* DCN-cahier 9, Groningen 1980, p. 148-157.
- 23 De Taaltuin: drie klaslokalen en de gang bij elkaar gevoegd, daarbij aansluitend drie halve lokaaltjes. Het werkterrein van de sectie Nederlands van de Snelliuscholenengemeenschap te Amstelveen en hun leerlingen: minstens twee klassen tegelijk, meestal drie, soms vier. Zie *Moer* 1977, 3, p. 29 e.v.  
Het lijkt me onvermijdelijk, dat je zo werkend heel wat merkt van elkaars leraargedrag, en dat dan ook bespreekt.

## Literatuur

- H. van den Berg & W.G. Timmerman 'Weerstand tegen verandering' in: *Info* 9, 1, 1977. Instituut voor onderwijskunde, Groningen.
- 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
- W. van Calcar & J. Sturm 'Tactiek en strategie in een politiek beleid' in: *Moer* 1980, 5, p. 19-29
- Centrale werkgroep moedertaalonderwijs van het contactorgaan voor de innovatie van het onderwijs *Raamplan voor taalonderwijs van morgen* Den Bosch 1980
- D. Constandse, m.m.v. T. van den Heuvel 'Ik zou wel willen maar mijn sectie ... II' in: *Moer* 1979, 1, p. 2-7
- Everhart & Doyle 'The symbolic aspects of educational innovation' in: *Anthropology and Education Quarterly* 11, 2, 1980, p. 67 e.v.
- S.E.M. Everwijn & F. Koopman 'Vier visies op onderwijs. Beschrijving en kritiek' in: *Handboek Onderwijspraktijk* afl. 10, 1980
- T. van den Heuvel, m.m.v. D. Constandse 'Ik zou wel willen maar mijn sectie I' in: *Moer* 1978, 5, p. 12-22
- L. Lentz *Taalonderwijs anders bekeken I. Ervaringen met thematisch-cursorisch onderwijs in het Innovatieproject Amsterdam* SLO Enschede, 1980
- M. Mulder 'Medezeggenschap concreet. Ouderparticipatie en schoolwerkplanontwikkeling' in: *Jeugd in school en wereld* 66, 8, 1982, p. 496-505
- W.J. Nijhof (red.) *Aspecten van curriculumontwikkeling* Groningen 1979
- J. Thavenius (red.) *Svenska i verkligheten. Fran arbetet med en alternativ svensundervisning* Lund 1977