

# boek besprekingen

Kees Sluis

## MOEDERTAALDIDACTIEKBOEKEN: RAGE OF VERRIJKING?

Bij de redactie zijn kortgeleden twee nieuwe moedertaaldidactiekboeken binnengekomen:

- 1 *Leren leven in taal*, geschreven door Fr. Daems, J. Pepermans en R. Roger, vakdidactici aan de Universiteit van Antwerpen;
- 2 *Tegenspraak*, geschreven door J. Griffioen, m.m.v. H. Damsma en A.J. Evenboer, vakdidactici aan de Rijksuniversiteit van Groningen.

En, als ik goed geïnformeerd ben, staan er voor 1983 nog twee didactiekboeken op stapel: *Wegwijzer* van J. Vos en T. Wierdsma en *Woorden in daden* van W. van Peer en J. Tielemans. Wie dit leest zal zich toch de vraag stellen: waar is zo'n hoeveelheid didactiekboeken goed voor? Er zijn toch al twee handboeken voor de moedertaaldidactiek: *Zeggenschap* en *Moedertaaldidactiek*? Met deze vragen in het achterhoofd heb ik me gestort op de twee eerstgenoemde boeken. Ik bespreek deze eerst afzonderlijk; aan het eind van de bespreking maak ik een korte vergelijking.

### Leren leven in taal

*Leren leven in taal* is een Vlaamse moedertaaldidactiek. Ik spreek over een *moedertaaldidactiek*, daar de schrijvers uitdrukkelijk hun boek deze ondertitel meegeven. Dit heeft volgens mij te maken met de tweede doelstelling van het boek: 'het Vlaamse moedertaalonderwijs van binnen uit

te helpen vernieuwen' (p. 12). De schrijvers houden er waarschijnlijk rekening mee, — en zoals in de eerste alinea vermeld, niet ten onrechte — dat er nog *andere* didactieken en dus vernieuwingsgedachten mogelijk zijn. Wel verklaren ze uitdrukkelijk, dat veel van hun ideeën tot stand zijn gekomen via contacten met de VON (p. 5).

Een belangrijk aspect in de beantwoording van de vraag 'waar is deze moedertaaldidactiek goed voor?' is het feit, dat het boek geschreven is voor studenten en leerkrachten in Vlaanderen. *Zeggenschap* en *Moedertaaldidactiek* zijn naar hun zeggen 'te zeer geschreven (...) voor het onderwijs in Nederland, en niet voor dat in Vlaanderen, en dat zijn twee verschillende werelden, ook al spreken ze goeddeels dezelfde taal' (p. 14). Ik acht deze overweging van publiekgerichte aard belangrijk genoeg om een eigen didactiekboek te schrijven. Ik zeg dat vanuit mijn ervaring in de 'gemengde' *Moer*-redactie, waarin het maar al te vaak voorkomt, dat we situaties in beider landen moeten toelichten en voor elkaar herkenbaar maken. Juist die herkenbaarheid speelt mijns inziens een belangrijke rol in een boek dat, naast de eerder genoemde, doelstellingen kent als:

- het overbrengen van vakdidactische kennis en vaardigheden aan (aankomende) leerkrachten,
- het aanbieden van een gefundeerd model voor

moedertaalonderwijs, dat aanwijzingen bevat voor hoe men zich tegenover een bestaand systeem kan handhaven en hoe men zich in sommige moeilijke situaties strategisch kan opstellen (p. 12).

Die herkenbaarheid komt in de eerste plaats naar voren in de kwestie van de thuistaal en de schooltaal. Nog veel meer dan in Nederland wordt in Vlaanderen geklaagd over het 'slechte Nederlands' van leerling tot nieuwslezer, van politicus tot journalist. In deze door de auteurs 'volkslinguïstiek' genoemde klachten is vrijwel steeds (impliciet) sprake van de norm: Algemeen Beschaafd Nederlands. Het zal duidelijk zijn, dat dit in Vlaanderen met zijn eigen taalvariant wel een erg strenge norm is. De auteurs pleiten op basis van sociolinguïstische studies dan ook voor 'realiteitszin' (p. 94). Deze betekent volgens hen dat

- leerkrachten, schoolboeken, leerplannen, inspecties de realiteit van het bestaan van een zuidelijke variant van de standaardtaal binnen de Vlaamse gemeenschap erkennen;
- het onderwijs erkent, dat het begrip norm een zeer complex begrip is en dat leerlingen de relativiteit van de normen moet worden bijgebracht.

Op basis van deze uitgangspunten komen Daems, Pepermans en Roger tot een 13-tal aanbevelingen voor de leerkracht om met de verschillende taalvariëteiten in de klas te kunnen omgaan.

Naast de kwestie schooltaal—thuistaal is de herkenbaarheid van deze moedertaaldidactiek voor Vlaamse lezers gelegen in de voorbeelden, die in ruime mate de aangedragen theorieën ondersteunen. Ook de literatuurverwijzingen per hoofdstuk, vaak heel praktisch onderscheiden in achtergrondliteratuur en bronnen voor lessen, bevatten meer Vlaamse auteurs dan in een Nederlands boek doorgaans te vinden zijn. Helaas hebben de schrijvers geen algemene bibliografie aan het eind van het boek opgenomen.

Wat biedt het boek aan inhoudelijke vernieuwingsgedachten?

Een vergelijking met de twee reeds bestaande moedertaaldidactieken ligt dan voor de hand. Ik meen in *Leren leven in taal* iets meer overeenkomsten met *Moedertaaldidactiek* van de Leidse Werkgroep te constateren, dan met *Zeggenschap* van Griffioen & Damsma. Dit blijkt op de eerste plaats uit de twee uitgangspunten die de auteurs voor het moedertaalonderwijs hebben:

1 moedertaalonderwijs heeft als hoofddoelstelling: de verbreding en verdieping van de taalvaardigheid (in brede zin) bij de leerlingen;

2 doelstellingen, werkvormen, onderwijsleeractiviteiten, leermaterialen en evaluatievormen worden zoveel mogelijk gekozen op basis van het principe van de normale functionaliteit.

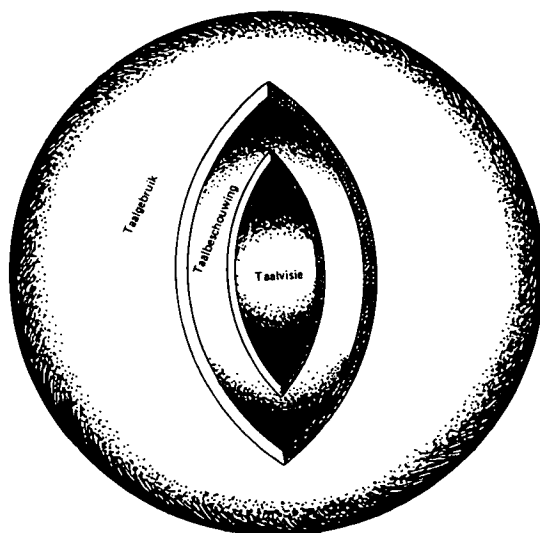
Deze uitgangspunten komen in grote lijnen overeen met die van de Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek.

Op de tweede plaats is de traditionele onderverdeling in en de innerlijke structuur van de hoofdstukken over respectievelijk taalbeschouwing, creativiteit, zakelijk schrijven, luisteren en praten, het lezen van zakelijke teksten, recente en oudere literaire teksten en poëzie, grotendeels overeenkomstig de opbouw in *Moedertaal-didactiek*.

In de uitwerking van visie en vakonderdelen leggen Daems, Pepermans en Roger echter andere accenten.

In hun visie op moedertaal en moedertaalonderwijs komt dit onder meer tot uitdrukking in de keuze voor drie elementen waaruit het mto is opgebouwd: taalgebruik, taalbeschouwing en taalvisie.

Grafisch stellen zij dit als volgt voor:



'Moedertaal is als het ware een atoom met een kern (taalvisie) en twee elektronenschillen: aan de buitenkant taalgebruik, binnenin taalbeschou-

wing. Het moedertaalonderwijs zal met deze hele structuur rekening moeten houden, dat wil zeggen:

1 taalgebruik: de leerling gebruikt zijn moedertaal, dat wil zeggen de leerkracht creëert situaties waarin allerlei vormen van taalgebruik functioneel zijn;

2 taalbeschouwing: de leerling denkt na over zijn (en andermans) taalgebruik, dat wil zeggen de leerkracht schept ruim de gelegenheid om op taalgebruik te reflecteren, en helpt de leerling om deze reflectie zinvol en leerrijk te maken;

3 taalvisie: de leerling ontwikkelt een visie op moedertaal, dat wil zeggen de leerkracht bewerkstelligt doorheen voornoemde activiteiten dat de leerling-taalgebruiker een adequate taalvisie ontwikkelt' (p. 28).

Na deze uiteenzetting gaan zij uitvoerig in op drie functies van taalgebruik:

- de conceptualiserende functie
- de communicatieve functie
- de pragmatische functie.

Waar de loskoppeling van de pragmatische functie van de overige twee functies van taal theoretisch op berust, is voor mij onduidelijk. Als je taalgebruiken wilt beschouwen, als sociaal handelen, betekent dat niet dat taal een andere functie krijgt.

Onder deze pragmatische functie komt plotseling het aan Griffioen ontleende begrip 'autonomie' van de taalgebruiker ter sprake. Opvallend is dat zij dit begrip koppelen aan zekere grenzen: 'Tussen de uitersten van totale aanpassing (identiteitsverlies) en complete originaliteit (hyperindividualisme en contactverlies) kan en moet hij (de taalgebruiker, K.S.) voortdurend zijn positie bepalen' (p. 73). De auteurs geloven dat de taalgebruiker zich in de loop van de tijd steeds 'beter' talig zal gaan gedragen.

'Bekende, vertrouwde situaties kunnen telkens weer vatbaar blijken voor reïnterpretatie (term van Watzlawick, K.S.); dat wil zeggen door een situatie op een andere manier te bekijken en dat uit te drukken in taal (reïnterpreteren) ontstaat vaak een totaal nieuwe situatie, met bijgevolg nieuwe mogelijkheden voor talig en sociaal handelen' (p. 73).

Het wekt dan ook geen verbazing dat de auteurs grote waarde toekennen aan het vakonderdeel: taalbeschouwing. Zij verstaan hieronder: bewust meer geordende vormen van nadenken over of

commentaar leveren op taalgebruik (p. 76). Aan de hand van vragen als: hoe zit deze taal in elkaar, hoe functioneert zij, wat gebeurt er precies? ontdekt de taalgebruiker de systematiek en de gebruiksregels van taal. Er moet volgens de schrijvers ook zo snel mogelijk een curriculum voor het onderwijs in de taalbeschouwing ontwikkeld worden. Zelf geven ze reeds een beperkte, doch gezien de stand van zaken, interessante opzet tot zo'n curriculum in hoofdstuk 4. Een systematische aanpak komt er echter nog niet uit. Dat bleek ook al bij de bespreking van de ACLO-M-nota: *Over onderwijs in taalbeschouwing* (Moer 1982/3).

Beter uitgewerkt is het hoofdstuk over creativiteit. Heel overzichtelijk en genuanceerd geven de schrijvers aan wat de waarde is of kan zijn van creativiteitsonderwijs en hoe het creatieve proces vorm gegeven kan worden. Twee veel gebruikte expressievormen werken zij uit: creatief schrijven en drama.

De keuze om deze twee vakonderdelen onder het hoofdstuk 'Creativiteit' te behandelen, heeft nadelen voor de volgende hoofdstukken: Zakelijk schrijven en Luisteren en praten. Met name de loskoppeling van creatief en zakelijk schrijven is mijns inziens onjuist. De auteurs besteden in hun verhandeling over het schrijfproces wel veel aandacht aan de psychologische analyse daarvan. Zij benadrukken het belang van het opdoen van veel schrijfervaring (bijvoorbeeld in het schrijven van een aantal verschillende genres); typisch een activiteit die onder creatief schrijven valt.

In de beschrijving van werkvormen voor het schrijfonderwijs vallen zij echter terug op de Gericht Schrijven-didactiek voor het Nederlandse havo en vwo. Een weinig geslaagde uitwerking. Een groot deel van het boek besteden de schrijvers aan leesonderwijs. Ze wijden eerst een hoofdstuk aan de meer algemene aspecten van lezen, die voor alle vormen leesonderwijs geldig zijn. Zij hebben daarbij grote kritiek op traditionele leeslessen. Zelf stellen zij daar een aantal algemeen geldende adviezen tegenover (p. 278-279):

- een goede leesles steunt op de individuele ervaring van de tekst;
- lezing van de tekst hoeft niet het eerste punt van de les te zijn;
- de momenten van het creatief proces (beschreven in hoofdstuk 5 K.S.) geven een uitstekende basis voor de structuur van de les;

- aanschouwingsmateriaal is dikwijls aan te raden;
- een grote variatie aan werkvormen werkt motiverend;
- het is niet nodig dat in de klas alles gezegd wordt wat volgens de leerkracht over de tekst te vertellen valt.

Uitwerking vindt vervolgens plaats naar: zakelijke teksten, recente literaire teksten, oudere literaire teksten en poëzie.

Het onderscheid tussen zakelijke en literaire teksten heeft volgens de schrijvers geen principiële, maar een pragmatische achtergrond. Ik kan dit billijken. Moeilijker heb ik het met het onderscheid recente en oudere literaire teksten. Zeker bij een thematische werkwijze, die de auteurs echter alleen als ordeningsprincipe voor oudere literatuur aangeven, is het onderscheid mijns inziens irrelevant. In het hoofdstuk over recente literaire teksten valt mij verder de geringe aandacht op voor het jeugdboek en hoe je daarmee omgaat. Dat doet mijn inziens geen recht aan de postieve bijdrage die het lezen van deze boeken met name door 12-14-jarigen, aan het ontwikkelen van leesplezier kan leveren. Gelukkig is er wel, net als bij de andere hoofdstukken, een uitgebreide literatuurvermelding aan het eind.

### Tegenspraak

Jan Griffioen heeft na het verschijnen van *Moedertaaldidactiek* van de Leidse Werkgroep besloten nu geen nieuwe druk meer uit te geven van zijn moedertaaldidactiek *Zeggenschap*.

Wel is hij gekomen met iets dat hij sober noemt en de pretentie heeft 'een didactiek in de zuivere zin van het woord, een coherente leer van de handelingsoriëntaties voor de leraar in een bepaald vak, c.q. Nederlands' te zijn: *Tegenspraak* gehe-

ten. Wat zijn nu precies 'handelingsoriëntaties'? Een welomschreven antwoord op deze vraag vond ik niet in het boek zelf, maar in een kortgeleden door Wolters-Noordhoff uitgegeven krant *Nieuw Nederlands*. Jan Griffioen schrijft daarin: 'Een theorie, een denkbeeld, een didactische tip, een recept, een filosofisch stelsel, kunnen gezien worden als een handelingsoriëntatie dat wil zeggen als een richtpunt voor het handelen in de dagelijkse praktijk van het leven, c.q. het didactisch handelen ten overstaan van klassen van 12- tot 18-jarigen' (p. 3). Mijns inziens maakt deze ver-

klaring het begrip weinig concreter. Gelukkig geeft Griffioen ook voorbeelden van deze verschillende soorten handelingsoriëntaties. 'Wie een methode als *Opbouw* bijvoorbeeld gebruikt, geeft daarmee aan dat hij veel waarde hecht aan ontleden, spellen en literaire vormleer en dat hij deel-oefeningen nuttig vindt.' Als ik het dus goed begrijp, wil Griffioen via zijn begrip handelingsoriëntatie de lera(r)es bewuster maken van de keuzes die hij/zij in het onderwijsproces maakt. Ik meen dit soort strevingen al eerder gelezen te hebben in de zogenaamde kwartslag van Steven ten Brinke (*Moer* 1975/5). Opmerkelijk is dat het begrip handelingsoriëntatie in *Tegenspraak* verder geen grote rol speelt, een zeepbel dus?

Het zou echter wel mogelijk zijn voor een lera(r)es om in zijn/haar moedertaalonderwijs de in *Tegenspraak* ontvouwde denkbeelden als handelingsoriëntatie te nemen. Deze denkbeelden vormen namelijk een redelijk samenhangende moedertaaldidactiek. Al eerder bekende doelstellingen van Griffioen<sup>1</sup> worden verder uitgewerkt. In het hoofdstuk Doelstellingen geeft hij aan dat onderwijs doelstellingen heeft op het niveau van het kennen, van het kunnen, van het zijn en van het handelen. Een belangrijk deel van het boek gaat vanzelfsprekend over het kennen en het kunnen, met het oog op het handelen. Apart onderscheid van doelstellingen op het niveau van het zijn lijkt me, gezien de formulering, overbodig. De invulling van het 'zijn' geeft Griffioen via de term autonomie. Hij kiest als onderwijsdoel: opvoeden tot zelfstandigheid. In *Nieuw Nederlands* verklaart hij via deze keuze ook de titel van zijn boek. 'Het meest wezenlijke van autonomie, van het voor 't zeggen hebben is immers dat je *nee* kunt zeggen, dat je tegen kunt spreken, dat je het oneens kunt zijn. Daarbij gaat het niet om het spelen van een enfant terrible, dat je opportunist bent — blij dat ik strijd — het gaat niet om een ingebakken wantrouwen, maar het gaat erom de waarheid boven tafel te krijgen' (p. 4). Het klinkt mij wat simplistisch in de oren.<sup>2</sup> Op deze wijze zal er volgens hem bewustwording plaatsvinden, hetgeen een emancipatieproces in beweging zal zetten (p. 19). Ik ben hier, eerlijk gezegd, niet zo zeker van. Veel hangt mijns inziens af van de status en de rol, die de ene mens (groep) tegenover de ander(e) speelt. Griffioen moet zelf toegeven dat status en positie belemmerend werken op de communicatie (p. 40). Hij klampt zich vast aan rollen in situaties waarin men kortstondig deel-

neemt, bijvoorbeeld het verkeer, een feest, een vergadering. Daarbij berusten de regels op ex- of impliciete overeenstemming. Volgens Griffioen kan de leerkracht de lessen zo inrichten dat niet status en positie domineren, maar de situatirollen. Daartoe dient de *dialogo* een grote rol te spelen in het hele klasgebeuren, zeker als de leerlingen ouder worden. Met name bij beoordelingen — Griffioen noemt dit evaluatie ten behoeve van een beslissing — dient de dialoog het middel te zijn om tot een beslissing te komen. Griffioen draagt hiervoor net als in de tweede druk van *Zeggenschap*, het begrip *participerende evaluatie* aan. In deze evaluatie wordt gesproken over de vraag of en in hoeverre bepaalde doelstellingen van het leerproces bereikt zijn en moeten leerkracht én leerling tot overeenstemming komen over de te nemen beoordelingsbeslissing.

Met deze wijze van evaluatie heb ik ervaring opgedaan bij de beoordeling van stages van studenten aan de lerarenopleiding waar ik werk. In de meeste gevallen geeft zo'n evaluatie geen problemen. Staen er voor de student op korte termijn grote belangen op het spel (deze krijgt bijvoorbeeld voorlopig de akte niet), dan is het bereiken van overeenstemming moeilijk, zo niet onmogelijk. Als in de toekomst eindexamencijfers een nog grotere rol zullen gaan spelen bij de toelating van leerlingen/studenten tot het HBO en de universiteit, dan geef ik zo'n participerende evaluatie binnen het voortgezet onderwijs weinig kans.

Participerende evaluatie is een van de aspecten die Griffioen onderbrengt in het hoofdstuk: Lessen in autonomie. Hij noemt echter nog enkele andere richtlijnen voor autonomie-bevordering die zeer de moeite van het proberen waard zijn.

1 De taalgebruikssituaties dienen zo levensecht mogelijk te zijn. Complete communicatieve situaties noemt hij deze. Het rollenspel kan hierin zijns inziens in veel gevallen voorzien.

2 Deel oefeningen, zowel op het gebied van de syntaxis, de lexicologie, de literaire vormleer als op het gebied van de spelling, zijn uit den boze. Deze oefeningen bevorderen immers de systeem-scheiding en 'wat heb je aan de perfecte beheersing van de spellingregels als je ze op het kritieke moment niet toepast' roept Griffioen uit (p. 27).

3 Niet alleen het taalgebruik zelf, ook de reflectie op het taalgebruik hoort tot het taalonderwijs in het vak Nederlands. Deze reflectie heeft tot

doel de bewustwording van wat er zich in de taalgebruikssituatie heeft afgespeeld en hoe het desgewenst anders had gekund. Volgens Griffioen zijn de belangrijkste elementen in deze taalbeschouwing: de situatie, de relatie, para- en extralinguïstische verschijnselen, standaardtaal en dialect, de relatie die men heeft tot het onderwerp en kennis van zaken. Aangezien het om iets gaat dient de leerling deze reflectiviteit met 'precisie', geduld en volharding geleerd te worden.

4 Leerlingen dienen de vrijheid te hebben om hun eigen tekst, hun eigen onderwerp en hun eigen manier van werken te kiezen binnen de kaders van de lessen Nederlands. Het gaat dus om een didactische keuzevrijheid.

5 Een leerkracht die autonomiebevorderend wil lesgeven kiest voor veel zelfwerkzaamheid van de leerlingen, zowel individueel als in een groep. Frontaal lesgeven zal dan weinig meer voorkomen.

*Hoe* je deze richtlijnen in het 'gewone' onderwijs kunt uitproberen, geeft Griffioen echter niet aan. Zeker voor aanstaande leraren/leraresen moet dit teleurstellend zijn.

Van het 165 bladzijden tellende boek gaan nog zo'n 80 pagina's over de doelstelling, inhoud en evaluatie van de verschillende vakonderdelen. Ik bespreek deze hoofdstukken in het kort, waarbij ik vooral inga op de accenten die de auteur bij de bespreking van de inhoud van het vakonderdeel legt.

Ten aanzien van Mondeling Taalgebruik vindt Griffioen het belangrijk dat leerlingen twee vormen leren hanteren: het gesprek (vaak discussie genoemd) en het vraaggelsgesprek. Het gesprek vanwege communicatieve strategieën die men hanteert in samenwerkingssituaties. Het vraaggelsgesprek vanwege de strategieën die men nodig heeft als men informatie wil verwerven of als men hulp wil verlenen (en krijgen?). Vooral rollenspel vindt Griffioen ook hierbij een bruikbare werkvorm. Hij geeft hierbij een aantal regels voor de uitvoering van het spel die mijns inziens erg summier zijn. Bij nadere bespreking van het interview en de discussie in de kleine groep is Griffioen concreter.

Opvallend is dat dramatische werkvormen uit dit hoofdstuk goeddeels verdwenen zijn. Ook de luistervaardigheid krijgt, mijn inziens ten onrechte, weinig aandacht.

Hierna volgt een hoofdstuk over Schrijven. Reeds bekend was, dat Griffioen drie variabelen bij het schrijven onderscheidt:

- het stelperspectief: welke verhouding heeft de schrijver tot zijn onderwerp?
- de tekstsoort: verslag, beschrijving, essay, vertelling, schildering, imaginair verhaal
- de geadresseerde.

Belangrijk voor dit boek is zijn beantwoording van de vraag: hoe leer je een leerling schrijven? Zijn antwoord is simpelweg: 'door te doen en na te denken over doen'. (p. 77). Interessant is daarbij de aan de Amerikaan Moffet ontleende gedachte van de schrijfgroep. 'De schrijfgroep bestaat uit drie of vier leerlingen. Zij dient twee doelen: ze is gehoor en ze geeft feedback. De leerlingen schrijven niet voor een imaginaire krant, niet voor een imaginaire persoon, niet voor een imaginaire situatie, maar voor elkaar. Als ze schrijven delen ze elkaar iets mee. (...) De leerlingen verdelen in de schrijfgroep elkaars teksten, lezen die, maken er op- en aanmerkingen bij en op grond daarvan kan de schrijver tot het maken van de laatste versie overgaan' (p. 77).

Mij deed deze beschrijving regelrecht denken aan het zogenaamde Village Project, waar Griffioen 1978 over schreef.

Het lezen van zakelijke en literaire teksten is in twee hoofdstukken onderscheiden. Griffioens argumentatie: 'de teksten zijn verschillend, de "receptie" verschilt en zakelijke teksten moet iedereen wel eens lezen, literatuur niet.'

Bij het lezen van zakelijke teksten zal het onderwijs de leerlingen moeten laten zien welke leesstrategieën er bestaan. Griffioen blijft hierbij het onderscheid hanteren tussen extensief (globaal) en intensief (studerend) lezen, hoewel daarop kortgeleden van Westhoff fundamentele kritiek is gekomen<sup>3</sup>. Westhoffs redenering is kortweg: het heeft weinig zin om de leerling per tekst ex- of intensief te leren lezen. Gezien het feit dat de ene zin weinig en de andere zin veel aan de voor de lezer interessante inhoud van de tekst bijdraagt, zou een leerling het onderscheid eigenlijk per zin moeten toepassen. Westhoff meent dat in dit verband ook een beroep gedaan kan en moet worden op het raadgeververmogen van de lezer. Griffioen neemt bij de leesstrategieën ook kritisch lezen en samenvatten op. Opvallend is het feit dat Griffioen het criterium van de normale functionaliteit plotseling laat opduiken bij de keuze van de

te gebruiken teksten. Dit onderstreept zijn uitspraak in een van de noten, dat men dit begrip 'niet overal voor alles en altijd kan gebruiken, alleen als men direct zijn tegenhanger in het vizier kan krijgen' (p. 138).

In het literatuuronderwijs ziet Griffioen als enige doelstelling: boekpromotie. Maar is er uit literatuur dan niets te leren? Zaken als 'leesplezier', smaakvorming, je eigen positie in de wereld bepalen ziet Griffioen slechts als resultaat van het literatuuronderwijs. Met deze uitspraak geeft hij aan weinig te begrijpen van onderwijsprocessen, waarin het ontwikkelen van affectieve vermogens en de koppeling van taalvaardigheids- aan emancipatie-processen de centrale doelstelling vormt. Een grote rol in het literatuuronderwijs is voor het voorlezen weggelegd, volgens Griffioen. Zijn belangrijkste evaluatiecriterium voor literatuuronderwijs is de vraag: wat heeft de leerling met ons aanbod gedaan? Middelen om daarachter te komen zijn: documenten, de observatie en het gesprek.

### Vergelijking

Tot zover de bespreking van beide boeken. De lezer zal ongetwijfeld overeenkomsten en verschillen hebben geconstateerd. Ik wil daarom ook geen uitvoerige vergelijking tussen beide moedertaal didactieken maken. Ik volsta met het volgende.

*Leren leven in taal* zal, naar ik vermoed, iets gemakkelijker op de praktijk van moedertaalleerkrachten aansluiten dan *Tegenspraak*. Het kiezen van het principe van normale functionaliteit als uitgangspunt biedt ook wat 'rekbaarheid' (zoals eerder in *Moer* 1980/5 is bediscussieerd). Wellicht is dit voor de Vlaamse situatie geen onverstandige keuze. *Tegenspraak* biedt mijn inziens een verdergaande moedertaal didactiek. Het boek geeft richtlijnen aan, die nog slechts op weinig plaatsen zijn gerealiseerd.

*Tegenspraak* beperkt zich ook niet tot moedertaalonderwijs, maar geeft eigenlijk een opvoedingsideaal aan. De lijn van dit ideaal loopt door alle vak- en vakonderdeelbeschrijvingen heen. In zijn uitwerking blijkt dit tot bijvoorbeeld een andere visie op het vakonderdeel 'taalbeschouwing' te leiden dan in *Leren leven in taal*. Wel moet ik erbij zeggen, dat de gedachten die Griffioen in *Tegenspraak* ontvouwt, mijns inziens uitsluitend in de hogere klassen te realiseren zijn.

Is het nu een verrijking, dat deze nieuwe moeder-taaldidactieken geschreven zijn?

Ik heb hier toch mijn twijfels bij. Al eerder zei ik dat *Leren leven in taal* voor Vlamingen meer herkenbaar zal zijn dan de overige moedertaaldidactiekboeken. Het boek lijkt verder toch wel erg op het produkt van de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. Ik zou hier wel de vraag willen stellen of moedertaaldidactieken eigenlijk niet teveel op één onderwijsstructuur worden afgestemd.

*Tegenspraak* heeft wel een consistente gedachtenlijn in zich, maar biedt in vergelijking met de tweede druk van *Zeggenschap* (1978) weinig nieuws en weinig uitwerking naar de praktijk.

Beide boeken gaan mijns inziens mank aan:

- het feit dat de vakdidactiek zich blijkbaar nog in zulk een pre-wetenschappelijk stadium bevindt, dat er nog voortdurend moet worden 'herkauwd'. Inzichten uit bijvoorbeeld de psychologie zouden toch veel sneller tot de theorievormers moeten doordringen;
- een hokjesgeest, die steeds tot een weinig succesvolle verkaveling van vakonderdelen leidt en die belemmerend werkt op de ontwikkeling van een integrale visie op en aanpak van het moedertaalonderwijs;

- uitsluiting van problemen die leerkrachten in het beroepsonderwijs en die met anderstalige leerlingen werken, hebben.

Ik ben me ervan bewust, dat zulke opmerkingen misschien wel weer tot nieuwe moedertaaldidactiekboeken zullen leiden ...

Fr. Daems, J. Pepermans & R. Roger *Leren leven in taal* Malle, De Sikkel, 1982, 387 blz.

J. Griffioen, m.m.v. H. Damsma & A.J. Evenboer *Tegenspraak* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982, 165 blz.

#### Noten

- 1 Griffioen schreef in 1975 de eerste druk van *Zeggenschap*. In 1978 verscheen de tweede druk van dit boek. H. Damsma fungeerde bij deze druk als mede-auteur.
- 2 Uitleg van het begrip autonomie is mijns inziens beter verwoord in: J. Griffioen en H. Damsma *Zeggenschap* Groningen 1978. Tweede druk.  
J. Griffioen 'Autonomie' in: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.) *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* Muiderberg 1982
- 3 G.J. Westhoff *Voorspellend lezen*.

## Kees Sluis

### WAT BEGRIJP JE DAN NIET? ALLES NIET!

Vorig jaar september hebben de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) en de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal (ACLO-M) een nieuwe publikatie het licht doen zien: *Leerlingen, taal en school*.

De schrijvers van dit 280 pagina's tellende boek zijn Maria van der Aalsvoort en Bart van der Leeuw. De verantwoording vermeldt, dat de auteurs het niet gemakkelijk hebben gehad. Het ging dan ook om een niet eenvoudig onderwerp: de rol van taal in elke onderwijsleersituatie.

Het is goed dat dit boek er gekomen is. Voortdurend word je als leerkracht geconfronteerd met de rol die de taal in het onderwijs speelt. De titel van deze bespreking duidt dat al aan. Maar: welke rol taal speelt in de klas en welke functies al dat gepraat, geluister, geschrijf en gelees heeft, dat is vaak niet zo duidelijk. Soms vind je in *Moer* er wat over; zie bijvoorbeeld het themanummer 'Interactie in de klas' (1979/3).

Van der Aalsvoort en Van der Leeuw gaan uit

van twee functies die taal in het concrete taalgebruik vervult: de cognitieve en de communicatieve functie. Die twee functies kun je wel onderscheiden, maar je moet er rekening mee houden, dat zij over het algemeen tegelijkertijd worden gerealiseerd. Als je het hebt over de rol van de taal in het leren (cognitieve functie), dan kun je er niet omheen dat dat leren plaatsvindt in een situatie, waarin communicatie verloopt volgens bepaalde rechten en plichten. Om dit te illustreren voeren de auteurs in het vijfde hoofdstuk het volgende beeldverhaalje ten tonele.

