

# boek- besprekingen

## Johan Eimers DE HERDRUK VAN EEN DEGELIJK HANDBOEK

In *Moer* 1980/5 gaf ik een tamelijk complimenterende bespreking van het boek *Moedertaal-didactiek*, de omvangrijke en veel bevattende *handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Ik noemde het een bijzonder waardevol boek, vooral vanwege de vele praktische uitwerkingen, ideeën en suggesties waar mijns inziens veel studenten in opleiding en beginnende leraren Nederlands hun voordeel mee konden doen.

Deze 'Leidse bijbel', zoals ik hem nogal eens hoor noemen, blijkt zijn weg gevonden te hebben, want onlangs verscheen de vierde druk. 'Na vijf jaar en twee ongewijzigde herdrukken', schrijft de Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek in een voorwoord, 'leek het ons goed *Moedertaal-didactiek* te herzien.' Dat lijkt een niet onredelijke overweging; maar de werkgroep wil kennelijk hooggespannen verwachtingen voor zijn, want ze voegt er onmiddellijk aan toe: 'Het gaat niet om een radicale herziening van dit boek.' En dan volgt een overzicht van wat er met de oorspronkelijke hoofdstukken is gebeurd. De indeling in twaalf hoofdstukken is bij de herziening gehandhaafd en van die twaalf heten er zeven te zijn 'geactualiseerd', twee zijn er 'herschreven', een is er 'uitgebreid', en van nog eens twee wordt

gemeld, dat ze 'grondig' zijn 'herzien'.

'Uitgebreid' heet hoofdstuk 3 *Luisteren*. Het is ook het enige hoofdstuk dat een andere titel gekregen heeft; het heet nu *Luisteren en kijken*. De uitbreiding betreft een paragraaf over de mogelijkheden van audiovisuele media en moedertaalonderwijs, zo te zien een degelijke verwerking van een aantal relevante publikaties over dit thema. De samenstellers besluiten met enkele argumenten tegen de opvatting dat audiovisuele vorming een apart vak zou moeten worden. Het eerste daarvan is misschien wel het meest steekhoudend: er zijn al genoeg schoolvakken.

### Geactualiseerd

De 'geactualiseerde' hoofdstukken zijn bijna allemaal wat langer geworden, doordat de oorspronkelijke tekst hier en daar is aangevuld met gegevens ontleend aan publikaties uit de jaren 1979-'84. Zo treft men in hoofdstuk 4 *Schrijven* nu een voorbeeld aan van schrijfprocedures, ontleend aan *Taaldaden* (Braet 1979<sup>2</sup>). Kenmerkend voor de degelijkheid van het handboek vind ik, dat zo'n voorbeeld zeer duidelijk wordt gepresenteerd, waarna het wordt getoetst aan de didactische principes die in de *Uitgangspunten* van het boek geformuleerd zijn; en dat leidt er dan toe, dat overtuigend afstand wordt genomen van een schrijfdidactiek die eenzijdig te werk gaat volgens het inoefenen van schrijfprocedures. Iets dergelijks treffen we aan bij de beoordelingsparagraaf van het hoofdstuk *Schrijven*. Nieuw is daar de informatie over functionele schrijfvaardigheidstoetsen. Ze worden eerst nauwgezet beschreven en daarna kritisch geëvalueerd. Ook de hoofdstukken 2 *Spreken* en 6 *Literatuur* bevatten enkele zinvolle aanvullingen.

Soms echter zijn de effecten van de actualiseringspogingen minimaal. Ik constateerde dat bij de hoofdstukken 8 *Moedertaalonderwijs in projektvorm* en 9 *De rol van (moeder-)taal in het onderwijsleerproces*. Met name voor hoofdstuk 8 vind ik dit wel jammer; de informatie over de R.S.G. Wageningen is daar bijvoorbeeld vrijwel ongewijzigd gehandhaafd, terwijl die toch op een aantal feiten is achterhaald. In hoofdstuk 9 is toegevoegd de vergelijking van het transmissiemodel (schools leren) met het interpretatiemodel (alledaags leren, normaal-functioneel) uit *Leerlingen, taal en*

*school* (Vd Aalsvoort & Vd Leeuw 1982). Dat betekent een verbetering. Wat ik evenwel nog steeds mis in dit hoofdstuk (of in een ander) is enige informatie over de verschillen tussen meisjes en jongens in hun taalgedrag. Er zijn toch wel actuele publikaties die aantonen, dat dit gegeven ook taal-didactische implicaties heeft.

In het overigens weinig veranderde hoofdstuk 12 *Schoolboeken en moedertaalonderwijs* zijn de modellen voor schoolboekenanalyse bijgesteld. Verder zijn de recente verkoopcijfers (gebruikspercentages) gegeven en het is interessant die te vergelijken met die van 1979. Alle vernieuwingen in de didactiek ten spijt blijkt veruit de meerderheid van de leraren Nederlands te blijven kiezen voor een van de twee bestsellers *Opbouw* en *Functioneel Nederlands*.

Voor hoofdstuk 10 *Het ontwikkelen van een leerplan* betekent de actualisering dat gedeelten zijn toegevoegd over thematisch-cursorisch onderwijs en over differentiatie. We lezen daar (pas!) dat de werkgroep bewust en verantwoord kiest voor moedertaalonderwijs dat thematisch-cursorisch is ingericht. Impliciet had men dat zo hier en daar al wel kunnen begrijpen, maar het is wel vreemd, dat die keus in het uitgangspuntenhoofdstuk nog niet gemaakt wordt. Dat maakt de lezer of gebruiker benieuwd naar de discussies die in de werkgroep over dit soort principiële kwesties gevoerd moeten zijn.

### Herschreven

Met toenemende waardering las ik het herschreven eerste hoofdstuk *Uitgangspunten*. In de vorige editie baseerde de werkgroep zich op twee 'minimum-voorwaarden voor zinvol Moedertaalonderwijs':

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

De keus voor deze principes bleef (van-zelfsprekend) gehandhaafd, maar wordt nu gemaakt na een plaatsbepaling binnen vier visies op onderwijs en zeven stromingen in het moedertaalonderwijs. We zien dan dat gekozen wordt voor een humanistische visie en niet voor een conservatieve, technologische of socialistische. En binnen de stromingen kiest de werkgroep niet voor *cultuuroverdracht*,

(deel)vaardigheidsonderwijs, emancipatorisch taalonderwijs en althans hier nog niet voor *thematisch en thematisch-cursorisch taalonderwijs*. Sinds de uitvinding van het begrip 'normaal-functioneel' is er veel discussie over geweest. Dat heeft in dit hoofdstuk geleid tot een verhelderende uiteenzetting over dat onderwerp. Boeiend is ook de paragraaf over leren en reflecteren, een stukje leertheorie via Griffioen en Damsma gebaseerd op Van Parren. Vooral door de toepassing op concrete voorbeelden is dat voor mij een van de beste stukjes van het boek geworden: Een voorbeeld van fundamenteel didactisch denken, waar menig lerarenopleider zijn voordeel mee kan doen.

Merkwaardig genoeg heet ook hoofdstuk 11 *Normaal-functioneel moedertaalonderwijs in de praktijk* te zijn 'herschreven'. In feite blijkt dat weinig meer te betekenen dan de uitbreiding met een overigens helder geschreven paragraaf over de problemen die zich voordoen als men het NF-principe verkeerd begrijpt, en dus verkeerd toepast: 'als je je als een geisha opstelt, word je ook zo behandeld'.

### Grondig herzien

Hoofdstuk 5 *Lezen* is 'grondig herzien'; hoewel de paragrafenindeling is vereenvoudigd en de tekst is ingekort, blijft het toch een wat warrig en moeilijk toegankelijk hoofdstuk. Dat komt, denk ik, ook door de layout, er is veel gewerkt met kleine letters, nummeringen, schema's, aandachtsstippen en -streepjes. Verder heb ik de indruk, dat de herzieners nogal voorzichtig zijn in hun eigen keuzen; zo is het bijvoorbeeld niet zo duidelijk, bij welke van de vier opvattingen over begrijpend en kritisch lezen ze zich willen aansluiten. Dat de methode-Hennephof als zodanig niet meer voorkomt, is in zoverre verwarrend, dat er op enkele andere plaatsen in het boek nog wel naar verwezen wordt. In hoofdstuk 3 (*Luisteren en kijken*) gebeurt dat zelfs met de paragraafnummering van de eerste druk. Is men binnen de werkgroep onvoldoende van elkaars wijzigingen op de hoogte geweest? De vermelding 'grondig herzien' wordt ook gebruikt voor hoofdstuk 7 *Taalbeschouwing*. De oorspronkelijke opzet en ordening is gehandhaafd, maar men kan zien, dat hier veel commentaar en discussie is verwerkt. Het resultaat is een voortgezette bijna alles omvattende

studie betreffende opvattingen over taalbe-schouwingsonderwijs in Nederland. Die grondi-ge uitwerking is op zich te waarderen, maar al lezende krijg ik toch het gevoel, dat de sa-menstelster hier de beperkingen van het hand-boek ver te buiten gaat. In het gedeelte 'Kriti-sche bespreking van de richtingen in het taal-beschouwingsonderwijs' besteedt zij bijvoor-beeld zes volle bladzijden aan de opvattingen van Van Calcar, terwijl deze toch uiteindelijk voor de praktijk van het Nederlandse taalbe-schouwingsonderwijs van marginale betekenis blijken te zijn. De aanpak van dit hoofdstuk getuigt van wetenschappelijke zorgvuldigheid, maar voor de beoordeling van een didactische handleiding mag dat niet het enige criterium zijn.

#### Toch jammer ...

Terug naar het voorwoord. De werkgroep schrijft: 'Alle relevante ontwikkelingen in de moedertaal-didactiek in de jaren 1980-1984 hebben zo een plaats gekregen in dit boek.' Dat klinkt pretentius, maar ik wil het niet

bestrijden; want wie zal tenslotte uitmaken wat relevant is? En als het waar is, dan moe-ten we wel vaststellen, dat er in die vijf jaar maar betrekkelijk weinig gebeurd is. Want be-halve de duidelijke verbeteringen in het hoofd-stuk *Uitgangspunten* verschilt deze herziene druk niet zo erg veel van de oorspronkelijke editie. En dat is toch jammer. Na vijf jaar ge-bruikservaring was een grondige beperking van al het materiaal mijns inziens op zijn plaats ge-weest. Ik denk, dat het zonder kwaliteitsver-lies ook met enkele honderden bladzijden min-der had gekund. Veel van het niet of minder relevant geblekene is nu echter gehandhaafd en zo werd het boek toch nog vijftig bladzij-den dikker en inmiddels veel te duur. Jammer, want het blijft een uniek boek, on-misbaar voor wie verantwoorde lessen Neder-lands wil geven.

Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek *Moedertaal-didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs* Vierde, herziene druk. Muiderberg, Dick Coutinho, 1986; f 80,25

---

### Addie Gerritsen

#### LEZEN NA DE BRUGKLAS: PLEZIER OF PLICHT?

Het zeventiende DCN-cahier is uit en het gaat over lezen en lezers van 14 en 15 jaar, meer specifiek over 'Lezen na de brugklas: plezier of plicht?'. Veertien medewerkers hebben onder redactie van Joke Linders-Nouwens, Max Ver-beek, Lodewijk de Groot en Jan Smits een ca-hier samengesteld over leesonderwijs.

In de eerste bijdrage wordt de doelgroep be-schreven. Wie zijn die 14- en 15-jarigen dan wel? Daarvoor zijn wetenschappelijke, journa-listieke en commerciële bronnen geraadpleegd en de relevante informatie daaruit is weerge-geven. Aan de orde komen de lichamelijke en geestelijke kenmerken van pubers en de krin-gen waarin zij leven. Het meest interessante is het gedeelte over de 'peergroep'. De rest is niet zo nieuw voor iemand, die zijn literatuur en lectuur bijhoudt. Maar het is wel handig bij elkaar gezet.

Hoofdstuk 2 beschrijft theorieën met betrek-king tot soorten lezers. De fasenleer wordt be-

schreven en lezerstypologieën: één gebaseerd op leesmotivatie en een andere op leesni-veaus. Het hoofdstuk eindigt met een klein on-derzoekje bij zes kinderen naar hun leesge-woonten en met wederom een inventarisatie van onderzoeksmateriaal.

In hoofdstuk 3 vindt men verschillende visies op lectuur- en literatuuronderwijs en strate-gieën in het literatuuronderwijs, die de leesbe-reidheid moeten bevorderen. Dan hebben we inmiddels al 80 bladzijden theorie gehad met af en toe een suggestie voor de praktijk, zoals bijvoorbeeld op pagina 80, waar het gaat om de complexiteit van damesromannetjes. Hoofdstuk 4 geeft een overzicht van literatuur in schoolboeken, verdeeld naar lbo/mavo en havo/vwo. Uitgangspunt bij de beoordeling en reden om juist een bepaalde methode te kie-zen liggen in een meer leerlinggerichte benade-ring, een grote variatie in werkvormen en een royale teksteuze. Een aantal van deze boeken