

**Franca van Alebeek
&
Tineke Krol**

**ONDERZOEK ACHTER HET
'TAALBOEK LEREN IN EEN
GROEP'**

taalscholing

In het najaar van 1986 verscheen bij Stichting Uitgeverij Pendoor te Amsterdam het Taalboek Leren in een groep.¹ Het is een deelnemersboek voor taalscholing van volwassenen in de basiseducatie.

De redactie van Moer vroeg de auteurs, medewerkers van de Projectgroep Volwassenen Educatie van de Universiteit van Amsterdam, een artikel te schrijven over het onderzoek waarop dit Taalboek is gebaseerd, omdat zowel dat onderzoek als het resultaat daarvan ook buiten de volwasseneneducatie van belang kunnen zijn.

In dit artikel schetsen Franca van Alebeek en Tineke Krol eerst in het kort de geschiedenis van het open school-werk en zij gaan na welke consequenties de uitgangspunten van dat werk hebben voor taalscholing. Vervolgens beschrijven zij het onderzoek waarop hun Taalboek is gebaseerd.

In 1977 brengt Moer een themanummer uit onder de titel 'Kan het zónder schoolboek?'.² Een school zonder boeken is haast niet voor te stellen of het moet om een dansschool gaan. Maar, zo schrijven leerkrachten uit het basisen voortgezet onderwijs, de ooit gekozen taalmethode staat vaak in de weg bij het taalwerk met kinderen. Ria Jaarsma schrijft in datzelfde Moer-nummer: 'Iedere vernieuwingsbeweging in het onderwijs moet — in ieder geval in het begin — haar eigen onderwijs- en leermiddelen maken, naar haar behoeften, in het kader van haar specifieke doelen. Vernieuwingsbewegingen vertegenwoordigen nooit een grote, dus bedrijfseconomisch interessante markt.'

In datzelfde jaar start een onderwijsexperiment voor volwassenen: *de Open School*. In die nieuwe scholingsmogelijkheid wordt leren van het begin af aan gezien als een proces van onderzoeken en oefenen, gericht op veranderen en emanciperen. In dat experiment hoeft minder dan in het reguliere onderwijs te worden opgebokst tegen een lange traditie van leerplannen, leerdoelen en schoolboeken, maar moet des te meer worden overlegd om deze ideeën over leren in de praktijk vorm te geven. Een van de discussiepunten betreft inhoud, vorm en functie van ondersteunend leermateriaal.

Eind 1986, zo'n tien jaar na de start van de

open school, verschijnt het *Taalboek Leren in een groep*, een deelnemersboek voor taalscholing in open school- en vergelijkbare leergroepen. Dat dit geen stap terug is lichten wij toe in onderstaand artikel.

Proefprojecten — Introductieprojecten — Basiseducatie

In 1977 starten de Proefprojecten Open School, die in 1981 worden omgezet en uitgebreid in de Introductieprojecten Open School. Nu, in 1987, staan we voor de invoering van de Basiseducatie. Terwille van de lezers die niet op de hoogte zijn van de geschiedenis van het open school-werk, geven we hier eerst een beknopte schets.³

Proefprojecten: officiële en spontane

Het ontstaan van de open school in Nederland past in een ontwikkeling die zich dan — vooral eind jaren zestig, begin jaren zeventig — ook internationaal voordoet. De UNESCO, de Raad van Europa en de OESO (club van rijke industrielanden) zijn bezorgd over de resultaten van de kostbare onderwijssystemen in de Westerse landen en pleiten vanwege de veranderde en snel veranderende wereld voor 'lifelong learning' of permanente educatie. Scholingsmogelijkheden voor volwassenen zijn er nog veel te weinig om die permanente educatie te realiseren. Dus zullen er keuzes gemaakt moeten worden.

Midden jaren zeventig start de Nederlandse overheid (kabinet Den Uyl) met de open school en kiest daarmee voor groepen uit de samenleving die zich naar haar mening in een achterstandssituatie bevinden. Ze omschrijft deze groepen als volgt:

- werkende volwassenen (mannen en vrouwen) die zowel in hun gezin als in hun werk de gevolgen ondervinden van een onvoldoende of verouderde opleiding,
- (werkende) jong-volwassenen (mannen en vrouwen) die ervaren dat ze over onvoldoende maatschappelijke kwalificaties en inspraakmogelijkheden beschikken,
- (gehuwde) vrouwen die in hun behoefte aan een betere integratie in het maatschappelijke leven en — hernieuwde — deelname aan het arbeidsproces gehinderd worden

door onvoldoende opleiding of een verouderde opleiding (met betrekking tot de rol van de vrouw en gezinspatronen).

Deze groepen probeert de open school van het begin af aan te bereiken. Formeel wordt als 'ondergrens' vier jaar lagere school gesteld en als 'bovengrens' twee jaar vervolgonderwijs. Er komen door het hele land veertien proefprojecten, waarvan acht vrouwenprojecten. Maar de belangstelling is véél groter, mede omdat veel begeleidsters uit het vormingswerk, uit de vrouwenbeweging en uit het ouders-opherhaling-werk de doelstellingen van de open school onderschrijven en daarin verdere kansen zien voor mensen met wie zij al langer werken. Zodoende ontstaan er naast de officiële projecten ook veel zogenoemde spontane open school-groepen.

Uit de adviezen van de COS, de Commissie Open School, ingesteld door de Ministeries van O&W en CRM, kunnen de doelstellingen van de open school worden afgeleid: de open school is bedoeld voor mensen die 'nu qua basiskennis en -vaardigheden niet zo goed als lid van de samenleving functioneren als wenselijk zou zijn'. Minister Van Kemenade van O&W en oud-minister Klompé van CRM spreken duidelijker taal: 'het gaat om mondigheid en weerbaarheid' en 'te bevorderen dat mensen inzicht krijgen in veranderingen in de samenleving, zich er kritisch tegenover opstellen en in staat zijn die veranderingen mede richting te geven'. Veel enthousiaste beginnende begeleidsters, die hun eerdere ervaringen met scholings- en vormingswerk voor volwassenen meebrengen, herkennen zich in die doelomschrijving.

Dan rollen de eerste OLE's van de personen. OLE's zijn onderwijs/eereenheden, individueel te bestuderen, mini-cursussen in opeenvolgende niveaus. Ze zijn ontwikkeld volgens een Amerikaans model en voor de open school in Nederland in opdracht van de overheid geschreven door docenten uit het dag- en avond- en schriftelijk onderwijs, die met de beoogde groepen geen ervaring hebben. Deelnemers kunnen met de cursussen aan de slag nadat met een begintoeets is vastgesteld op welk niveau zij kunnen starten. Naast deze individuele, leerdoelgerichte cursussen zijn er ook OLE's waarmee deelnemers in een groep aan een thema kunnen werken. Deze thema's zijn centraal vastgesteld en worden in die beginperiode ook per radio en tv geïntroduceerd. Het

is verplicht de OLE's te gebruiken en te evalueren in de leergroepen van de veertien proefprojecten. Als de begeleiders het materiaal onder ogen krijgen (dat veel te laat en onregelmatig verschijnt) stelt het hen teleur. Het doet geen recht aan de ervaringen en motieven van de mensen met wie zij in de groepen werken. Het laat nauwelijks nog ruimte om te experimenteren. Bovendien is de toon vaak kinderachtig. Datzelfde vinden nogal wat deelnemers trouwens ook van de radio- en tv-uitzendingen. Deze situatie bevordert dat de begeleiders zich niet — zoals nog maar al te zeer de gewoonte is — beperken tot het uitvoerend werk, maar zich zelf gaan bezighouden met onderzoek en ontwikkeling ten behoeve van hun praktijkwerk. In teams, op regionale en landelijke studiedagen bespreken zij hun praktijk, moeilijkheden die ze daarin tegenkomen en oplossingen die ze daarvoor vinden.⁴ Van belang voor de verdere ontwikkeling van de open school is het document dat de teamleiders van de veertien officiële projecten opstellen aan het eind van de proefperiode. Zij schrijven hierin:

'Ervaringsleren is voorwaarde

Onder ervaringsleren verstaan wij dat ervaringen van mensen zelf leermateriaal zijn. Het gaat hierbij vooral om ervaringen die herkenbaar zijn voor anderen. Het gaat om die ervaringen, die te maken hebben met de maatschappelijke situatie van de deelnemers. En als men die maatschappelijke situatie wil veranderen, zijn anderen nodig die datzelfde gevoel hebben en die ook aan de verandering van die situatie willen meewerken. Dit soort leren kan niet anders dan in groepen gebeuren. Het doel van leren is kritisch begrip krijgen van de werkelijkheid. Dit begrip houdt het kennen van de werkelijkheid in, maar ook handelen ten opzichte van die werkelijkheid: er anders, kritischer tegenover staan en proberen die concrete werkelijkheid samen met anderen te veranderen. Uitgaande van het bovenstaande zal het duidelijk zijn dat een centraal ontwikkeld leerplan niet bruikbaar is. Consequentie is dan ook dat het leerplan qua opzet zo open en flexibel moet zijn dat werk- en levenservaringen van de deelnemers tot hun recht kunnen komen. Dit kan nooit in kant en klare vorm bestaan, maar zal decentraal ontwikkeld en ingevuld moeten worden. Het aanbod is een raamplan, dat met deelnemers wordt ingevuld tot leerplan.⁵

Introductieprojecten Open School-werkwijze

De nota waaruit het bovenstaande citaat komt, is geschreven om stelling te nemen tegen de 'insluitplannen' van de Ministeries van O&W, CRM en Sociale Zaken. In die plannen wordt ervan uit gegaan dat het tijd is de verworvenheden van het open school-experiment te introduceren in bestaande instellingen voor onderwijs en vorming (onder andere dag- en avond-mavo's en vormingswerk jong-volwassenen). In de definitieve plannen zijn enkele belangrijke aanbevelingen van de teamleiders overgenomen. Er verschijnt inderdaad een raamplan waarin de onderling samenhangende, educatieve uitgangspunten voor het werk als volgt worden samengevat:

- zelfbepaling en zelfbeheer
- integratie van onderwijs en vorming
- ervaringsleren
- wederzijds leren of leren van en aan elkaar.⁶

Dit voorkomt niet dat er een moeilijke overgangsfase volgt, vooral omdat instellingen met verschillende achtergronden en mensen die de eerste drie jaar open school nauwelijks hebben gevolgd, gedwongen moeten samenwerken. Toch ontwikkelt het werk zich natuurlijk verder. Daarbij is het belangrijk te vermelden dat vanaf die tijd de landelijke overheid ervan af ziet verder leermateriaal voor de open school te laten maken en dat de educatieve uitgeverijen zich (nog) niet massaal op de markt van de volwasseneneducatie hebben gestort. Er blijft wel geld voor eigen documentatiecentra, materialen- en projectenbanken. Er verschijnen ook veel publikaties over het werk, geschreven door of in samenwerking met praktijkmensen. Dat laatste gebeurt vooral vanuit het landelijk Studiecentrum Volwasseneneducatie (SVE) te Amersfoort en vanuit het IWOS (team voor de Introductie Werkwijze Open School, gerelateerd aan het SVE en aan de Stichting Leerplan Ontwikkeling te Enschede).⁷

Basiseducatie

Naast de open school is ook eind jaren zeventig in Nederland het alfabetiseringswerk met volwassen Nederlandstaligen en wat later met anderstalige volwassenen enorm gegroeid. We hebben hier niet de ruimte om op het alfabetiseringswerk in te gaan, maar gelukkig is daarover in *Moer* al meer geschreven.⁸ Deze drie

werkerterreinen hebben elk hun eigen ontwikkeling doorgemaakt. Hoewel de uitgangspunten voor het werk sterk overeenkomen, zijn doelgroepen, organisatie, subsidiëring en ondersteuning verschillend en is er slechts op beperkte schaal samengewerkt.

Nu is in 1987 de nieuwe Wet op de Basiseducatie van kracht geworden, die van toepassing is op alle drie de werkerterreinen.⁹ Zij worden ondergebracht bij het Ministerie van O&W en moeten de komende jaren volgens dezelfde voorschriften gereorganiseerd en geprofessionaliseerd worden. De gedachten achter die reorganisatie en professionalisering zijn voor een deel logisch en terecht. Door een meer overzichtelijke organisatie en een intensievere samenwerking kun je bijvoorbeeld meer doen aan doorstromingsmogelijkheden voor deelnemers. Maar omdat de overheid dit alles weer op een koopje voor elkaar wil krijgen, houden velen hun hart vast voor de praktijk van de basiseducatie en voor de mogelijkheden om het werk ook in de toekomst nog verder te ontwikkelen.

Dat laatste is wel nodig. Niet alleen omdat tien jaar kort is voor het ontwikkelen van een praktijk vanuit vernieuwingsideeën en nog lang niet alle kanten van het werk voldoende 'uitgekristalliseerd' zijn, iets dat professionalisering en opleidingen die bevoegde educatief werkers moeten afleveren, wel suggereren.¹⁰ Maar ook omdat werk dat uitgaat van maatschappelijke ervaringen van deelnemers en dat tot doel heeft hun zicht en greep op de werkelijkheid waarin zij leven te vergroten, per definitie steeds in ontwikkeling zal moeten blijven. De werkelijkheid waarin zij leven en handelen en de veranderingen die zich daarin voordoen of die zij daarin mee willen bewerkstelligen, zijn immers ook geen tien jaar dezelfde?

Taalscholing in de open school

Wie de bovenstaande schets heeft gelezen, kan vermoedelijk de betekenis begrijpen van de uitspraak van een deelnemer na twee jaar open school: 'Ik ben bewuster gaan leven en ik ben over meer dingen gaan nadenken. Ik heb geleerd om m'n mond open te doen en voor mezelf op te komen. Ik heb niet meer het gevoel dat alles maar over me heen komt; ik kan nu ingrijpen als ik dat nodig vind. En wat ik ook geleerd heb, is dingen doen die ik leuk

vind ...' Dit werd gezegd op een avond waar oud-deelnemers bij elkaar kwamen en praatten over wat de open school heeft betekend voor vervolgopleidingen en werk daarna. Als leren zo wordt opgevat, hoeft het geen betoog dat leren en taalhandelen onlosmakelijk met elkaar zijn verbonden. Communiceren is in groepen die op deze manier leren met elkaar en van elkaar, het voornaamste leermiddel. Deelnemers¹¹ wisselen in de leergroepen ervaringen uit en stellen elkaar vragen. Zij bepalen met elkaar wat voor hen belangrijk is om te leren en geven elkaar informatie. Zij onderzoeken; formuleren eigen vragen om die mondeling of schriftelijk te stellen aan anderen; zij lezen en schrijven vanuit die eigen vragen; ze bespreken wat de antwoorden die zij vinden, waard zijn voor eigen denken en doen. En ze overleggen hoe ze voor zichzelf of voor mensen buiten de leergroep uiting kunnen geven aan wat zij met elkaar ontdekt hebben. Spreken, luisteren, schrijven en lezen zijn dus in vele vormen hulpmiddelen bij het onderzoeken van de werkelijkheid en bij het mee richting geven aan veranderingen.

Het spreekt vanzelf dat scholing en oefening nodig zijn in die vormen van communicatie waarvan deelnemers vinden en al lerend merken dat hun inzicht en vaardigheid erin tekortschieten voor wat ze ermee willen bereiken. En het spreekt net zo vanzelf dat de ideeën over leren in de open school moeten doorklinken in hoe dan aan taalscholing wordt gewerkt.

Maar er is meer dan communiceren als leermiddel: deelnemers vinden zelf taalscholing heel belangrijk. Dat horen begeleiders in de eigen motieven van deelnemers om naar de open school te gaan. Sommige motieven zijn voorspelbaar (omdat schrijven en lezen nou eenmaal cultuurvaardigheden zijn die op school geleerd moeten worden en omdat de deelnemers weinig scholingskansen hebben gehad): 'ik weet niet hoe het moet met die d's en t's; ik durf geen brief te schrijven; kranten lees ik nauwelijks, geen doen met al die moeilijke woorden'. Maar als motieven worden ook genoemd: 'ik vlieg tegen de muren op en wil meer onder de mensen komen, maar op visite en onder vreemden doe ik geen mond open; ik kan niet meer met m'n kinderen praten, ik volg ze niet meer; bij de arts, de sociale dienst, het maatschappelijk werk, laat ik me nogal eens overdonderen; als ik word afge-

scheept, weet ik niet hoe ik toch nog gehoor moet vinden'.

Zoals deze lijstjes zijn er moeiteloos vele te maken in de open school-groepen. En tijdens de open school-periode komen er ook vragen voor taalscholing bij, omdat al lerend nieuwe mogelijkheden worden onderzocht. Deze lijstjes illustreren heel verschillende mondelinge en schriftelijke taalactiviteiten (begelde vormen van communicatie) waar mensen zich niet vertrouwd mee voelen.

Bronnen voor taalscholing

Taalscholing in de open school is er dus op gericht dat mensen meer vertrouwd raken met spreken, luisteren, schrijven en lezen en dat zij hun vaardigheid in het gebruiken van die communicatiemiddelen vergroten. En dit dan zowel ten behoeve van het gezamenlijke leerproces als ten behoeve van hun handelen in concrete communicatieve situaties buiten de leergroep, in de privésfeer en in het openbare leven. Wat zijn nu de kenmerken van taalscholing in de open school waarin aan dit doel wordt gewerkt? Wij vatten hier vier bronnen samen van waaruit die taalscholing wordt vorm gegeven.¹²

Ten eerste spreken en schrijven deelnemers veel over wat zij zien, horen, voelen en meemaken. Daarbij zijn het verwoorden en benoemen het belangrijkste. Begeleidsters en groepsgenoten stellen vragen die nodig zijn om verhalen van betekenis op tafel te krijgen. Het gaat om het vinden van woorden, mondeling en op papier, om uitdrukking te geven aan eigen kennis en ervaring. Zo leren deelnemers die kennis en ervaring te waarderen en te benutten als bron van weten en handelen. En aan de hand hiervan stelt de groep vast vanuit welk weten, kunnen en durven verder gewerkt kan worden.

Ten tweede doen deelnemers in de leer-

groepen onderzoek naar welke belemmeringen zij ondervinden bij hun handelen in het dagelijks leven. Om te werken aan het vergroten van taalvaardigheid en handelingsmogelijkheden is het noodzakelijk met elkaar uit te vinden in welke situaties problemen met taalactiviteiten — zoals bijvoorbeeld genoemd in het lijstje motieven hierboven — zich voordoen en waardoor die problemen precies worden veroorzaakt. Pas dan heb je zicht op de vragen waaraan met welk doel gewerkt moet worden en ga je bijvoorbeeld middelen zoeken en oefenen om niet-gehoord-worden te doorbreken of om met gezag te kunnen spreken en schrijven. *Ten derde* gaan deelnemers in de leergroepen na welke eisen zij zich willen stellen met betrekking tot voor hen nieuwe terreinen van kennis en handelen en met betrekking tot het leren kennen en oefenen van voor hen nieuwe taalactiviteiten.

De functies en vormen van spreken, luisteren, schrijven en lezen zijn velerlei. Lang niet iedereen heeft van huis uit — en van school uit — de kans gekregen met al die functies en vormen kennis te maken en uit te vinden welke iets voor hem of haar kunnen betekenen. Dit is des te meer belangrijk omdat historisch en sociaal gezien de mogelijkheden om deel te nemen aan bepaalde taalactiviteiten en zich daarin te scholen ongelijk verdeeld zijn over groepen taalgebruikers. Denk er alleen maar even aan dat vrouwen eeuwenlang zijn uitgesloten van het openbare debat (bijvoorbeeld op politiek en juridisch terrein) en dat deelnemers aan open school-groepen zich niet kunnen voorstellen dat zij ooit een boek of een artikel in krant of tijdschrift zouden schrijven. *En ten vierde* is het taalgebruik (woordkeus, structuur en stijl) in gesproken en geschreven teksten onderwerp van observatie en bespreking. Dat gebeurt aan de hand van eigen teksten en teksten van anderen. Woorden en teksten verwijzen naar de werkelijkheid. Daar-

Een deelnemer uit een open school-vrouwengroep:

"Eerst dacht ik: ik hou m'n mond, want ik weet niet hoe ik het zeggen moet. Ik kan het niet goed onder woorden brengen. Toen merkte ik dat we daar allemaal wel eens moeite mee hadden. En het hielp om dat te laten merken. We wisten toen van elkaar dat we dingen probeerden te vertellen, waar we nooit eerder over gepraat hadden, maar waar we wel gevoelens over hadden. Nu proberen we het. We maken, zou je kunnen zeggen, onze taal om over de dingen te spreken."

in worden beelden, relaties en posities vastgelegd. Bij beschouwing van woorden en teksten blijkt dat die werkelijkheid niet voor iedere groep taalgebruikers hetzelfde is en niet door iedere groep hetzelfde wordt gezien en beleefd. Klasse en sekse spelen hierin een grote rol. Vanuit deze invalshoek kan reflectie op taalgebruik het onderzoeken van de werkelijkheid ondersteunen.

Deelnemers krijgen meer zicht op hoe zij zichzelf zien en willen zien, en op hoe anderen hen zien en reageren op hun teksten. Taalbeschouwing geeft zo bovendien houvast bij het beoordelen van teksten van anderen vanuit eigen vragen en doelen en bij de keuzes die mensen kunnen maken in het spreken en schrijven van eigen teksten.

Uit onze schets van bronnen van taalscholing valt af te leiden dat oefening en inzicht in vormen/middelen van taalgebruik steeds in samenhang gezien worden met de inhoud waarover en de intenties waarmee men op eigen initiatief taal gebruikt.

Een samenvatting van wat taalscholing in de open school inhoudt, zoals we die hier geven, was tien jaar geleden niet mogelijk. De ideeën bestonden al wel,¹³ maar waren nog niet zo verbreid in open school-kringen (onder de begeleiders en onder de stafleden van het open school-experiment waren trouwens opvallend weinig neerlandici). Juist de praktijkontwikkeling van taalscholing verliep langzaam, wat misschien mee te wijten is aan de lange en sterke traditie die taalscholing in het reguliere onderwijs al had en waarin alle betrokkenen – planners, begeleiders en deelnemers – waren opgeleid.

De Projectgroep Volwassenen Educatie (PVE)

Aan de formulering en praktische uitwerking van de huidige opvatting van taalscholing in de open school hebben wij vanuit de Projectgroep Volwassenen Educatie van het begin af aan meegedacht en meegewerkt.

Hoe raakten wij als taalbeheersers betrokken bij dit onderwijsexperiment voor laaggeschoolde volwassenen?

Voor ons was en is dat vanzelfsprekend, maar dat was niet voor iedereen zo. Het vak Taalbeheersing is ontstaan vanuit verontrusting over

'slordigheid van stijl, onduidelijkheid van formulering, beperktheid van woordkeus en aanwijsbare fouten zelfs in spelling en zinsbouw' in teksten van studenten aan de universiteit die toch 'door hun studie zijn voorbestemd om over vijf of tien jaar in leidende functies werkzaam te zijn bij het onderwijs en de opvoeding, de kerk en de rechtspraak, de wetenschap en het bedrijfsleven, de pers en de politiek', aldus de eerste hoogleraar Taalbeheersing, prof. G. Stuiveling in zijn rede bij de aanvaarding van zijn ambt in 1952.¹⁴ Dominante stromingen binnen het vak Taalbeheersing zijn altijd op de door Stuiveling aangegeven groep gericht gebleven. Fie van Dijk en Tineke Krol, medewerkers Taalbeheersing aan de Universiteit van Amsterdam, zijn er echter in hun werk steeds vanuit gegaan dat taalbeheersing moet bijdragen aan het oplossen van problemen van alle taalgebruikers en dat taalbeheersers moeten beginnen om samen met die taalgebruikers hun problemen te onderzoeken vóór je over oplossingen kunt denken. Zij tweeën waren dan ook, vaak samen met hun studenten, in het begin van de jaren zeventig te vinden in vormingscentra voor werkende en partiel-leerplichtige jongeren, in een commissie die een raamplan moest ontwerpen voor taalonderwijs in het Ibo, in de VON en in een werkgroep die zich bezighield met doelstellingen van leesonderwijs uitgaande van de lezers van teksten in plaats van van de schrijvers van teksten.¹⁵

Bij deze projecten werd voor hen steeds duidelijker en belangrijker dat iedereen bij taalscholing keuzes maakt vanuit een bepaalde mensenmaatschappijvisie. Zij kozen ervoor om te werken met mensen die maatschappelijk gezien het minst het recht en de scholing krijgen om effectief zeggenschap uit te oefenen, in concrete situaties, over wat voor hen van belang is en over wat zij willen bereiken.

Bij de voorbereidingen voor de open school schreef een begeleider een brief aan Tineke Krol. Daarin vertelde zij over de op handen zijnde OLE's en over de bijbehorende toetsen. Volgens haar zou een werkloze cursist bijvoorbeeld gillend weggelopen als hij bij de beweringen 'ik houd niet zo van direct aanpakken' of 'ik ben tevreden met het werk dat ik doe' juist of onjuist moest aankruisen. Zij ging steeds meer twijfelen aan de progressieve doelstellingen van de open school en stelde een werkgroep voor die achtergronden, doelen, struc-

tuur, leerplan en taalvaardigheidsmateriaal van de open school zou onderzoeken. Zo ontstond de Werkgroep Open School bij de vakgroep Taalbeheersing, de voorloper van de Projectgroep Volwassenen Educatie, waarin Fie van Dijk, Tineke Krol, doctoraalstudenten en soms tijdelijke medewerkers zich gingen bezighouden met doelstellingen en methoden voor taal-scholing van volwassenen in open school- en alfabetiseringsgroepen.

PVE: de start van onderzoek en materiaalontwikkeling

De Werkgroep Open School bracht in de zomer van 1977 verslag uit van haar vooronderzoek.¹⁶ Duidelijk was dat er geen geschikt materiaal voorhanden was voor de open school-groepen en tegelijkertijd dat de behoefte aan ondersteunend materiaal bij de begeleidsters groot was. Toen besloot PVE zelf een poging te wagen om materiaal te maken. Daarbij baseerde zij zich op het zojuist afgeronde onderzoek en op de ervaringen van de betrokken studenten die bijna allemaal als vrijwilligers met volwassenengroepen bleken te werken en zich juist bij PVE hadden aangemeld omdat ze nu kans zagen dat werk naast hun studie met hun studie te verbinden. Degenen die de praktijk van dat werk niet kenden, legden zich de verplichting op ook groepen te gaan begeleiden naast hun studie.

Omdat er snel materiaal moest komen, was de praktijkervaring waarop het gebaseerd werd, beperkt. Terwijl juist de belangrijkste kritiek op het officiële materiaal was dat daaraan geen onderzoek en geen praktijkkennis ten grondslag lagen. Maar wat wij wisten was in ieder geval al veel meer dan waar de schrijvers van de OLE's blijk van hadden gegeven. Zo verscheen begin 1980 in eigen beheer van PVE een eerste versie van de handleiding *Leren in een groep*, in een oplage van 200 exemplaren. Deze eerste versie verspeidden wij ook uitdrukkelijk als hulpmiddel bij het voeren van gesprekken over taalscholing in de open school en bij het verder ontwikkelen daarvan. Bij het werken aan die eerste versie is ons gaandeweg duidelijk geworden welke eisen dit werk en ook wijzelf aan ondersteunend leer-materiaal stellen.

- Aan het ontwikkelen van leermateriaal gaat onderzoek vooraf: onderzoek naar problemen en vragen van de taalgebruikers met wie je

werkt en onderzoek naar de opvattingen en omstandigheden die het leerproces bepalen.

- Samenstellers van leermateriaal moeten uit eigen ondervinding *de praktijk kennen* waarin met dat materiaal gewerkt zal worden; zij moeten vervolgens niet geïsoleerd werken, maar in overleg blijven met degenen die om het materiaal gevraagd hebben en die met het materiaal zullen werken.

- Samenstellers van leermateriaal moeten hun *keuzes expliciteren*, dat wil zeggen: hun mens- en maatschappijvisie, hun opvattingen over leren, over taal en over taalscholing, en moeten *verantwoording afleggen* over onderzoek, ervaring en kennis waarop zij hun werk baseren.

- Ondersteunend materiaal voor het thematisch werken en taalscholing, zoals dat in de open school plaatsvindt, kan nooit de vorm krijgen van een leerboek dat van voren naar achteren doorgewerkt moet worden en dat zo het leerproces bepaalt. Het moet *open zijn qua inhoud* — de inhoud van leren bepalen de groepen immers zelf — en het moet het karakter van een *materiaalverzameling* hebben, waarin gebladerd en waaruit gekozen kan worden: het moet ondersteuning bieden bij de vragen die op dat moment in een leergroep aan de orde zijn.

- Zo'n materiaalverzameling zal nooit volledig zijn. Als het op zorgvuldig onderzoek gebaseerd is, wordt daarin een keuze behandeld uit veel voorkomende vragen en problemen. Daarom mag *het niet pretenderen het enige materiaal te zijn* en moet het liefst aanwijzingen en tips geven voor het zoeken/ontwikkelen van aanvullend materiaal.

- Materiaal dat is bedoeld voor werk in ontwikkeling, moet ook *zelf in ontwikkeling* blijven. Het moet aangevuld, geëvalueerd en bijgesteld kunnen worden. De opmerking van veel schoolboekenschrijvers dat zij open staan voor reacties en kritisch commentaar van gebruikers, mag dus niet bij een cliché blijven.

- En materiaal dat bedoeld is voor werk in ontwikkeling, moet ook een beeld geven van wat al ontwikkeld is. Dit betekent dat samenstellers niet achter een bureau alles verzinnen, maar *praktijkverhalen* en *praktijkvoorbeelden verzamelen en doorgeven*.

Deze eisen scheppen zware verplichtingen, dat is waar. Ook ons stelden ze voor een niet eenvoudige opgave. Maar als je, zoals wij en praktijkmensen in de open school, vindt dat ze

gesteld moeten worden, dan valt op hoe weinig schoolboeken hieraan voldoen.

Wij zijn er dus van overtuigd dat vernieuwingsbewegingen in het onderwijs het niet tot in lengte van dagen zonder leermateriaal hoeven te stellen. Na de eerste periode waarin inderdaad verschrikkelijk veel uitgevonden en uitgeprobeerd moet worden, kan men eisen formuleren waaraan zinvol materiaal moet voldoen. En daarmee zal een praktijk in zekere zin kunnen worden vastgelegd en worden overgedragen. Dat is in ieder geval mogelijk gebleken in de volwasseneneducatie.

Terug naar de eerste versie van de handleiding *Leren in een groep*. Die 200 exemplaren waarmee we begonnen, waren al snel uitverkocht. We vroegen en kregen ook veel commentaar. Dat verwerken we in volgende versies die al snel bijgedrukt moesten worden.

Maar, trouw aan onze conclusies over te stellen eisen aan leermateriaal, besloten we tot *evaluatie-onderzoek*. Dat evaluatie-onderzoek bevestigde en verduidelijkte in alle opzichten waarom en hoe onderzoek nodig is ten behoeve van materiaalontwikkeling. Om dit ook voor de *Moer*-lezers te verduidelijken, beschrijven we hieronder ons evaluatie-onderzoek naar *Leren in een groep* en het resultaat daarvan: het *Taalboek Leren in een groep*.

Evaluatie-onderzoek *Leren in een groep*

Dit onderzoek is uitgevoerd in de jaren 1981-1985 en bestaat uit drie onderdelen:

- het zogenoemde 'taalvragenonderzoek';
- een reeks studiedagen door het land over 'taal en materiaal';
- een serie interviews met ervaren begeleiders, die in hun groepen werken met de handleiding *Leren in een groep*.

Een vierde onderdeel waarvoor we plannen hebben: gesprekken met open school-deelnemers over hun evaluatie van de handleiding, kunnen we door gebrek aan tijd en middelen vanuit onze werkplek niet realiseren.

Het taalvragenonderzoek

We stellen een responsgroep voor ons evaluatie-onderzoek in en vragen erkende praktijkdeskundigen uit open school-kringen daarin

zitting te nemen. Met hen bespreken we zowel inhoudelijk als methodologisch onze onderzoeksplannen.

Zij geven een duidelijke prioriteit aan. Ze onderschrijven onze theorie. Immers, in taalscholing moet steeds de verbinding worden gelegd tussen de problemen en leerwensen van deelnemers en de analyse van de concrete situaties waarin deelnemers die problemen en behoeften ervaren. Net als wij weten zij dat alleen zo taalscholing in leergroepen kan leiden tot het vergroten van taalhandelingsmogelijkheden buiten de leergroep. Maar, zeggen zij, in de uitwerking van die theorie in de huidige versie van de handleiding vinden begeleidsters onvoldoende steun voor hun praktijk. De theorie spreekt hen aan, maar is de meesten van hen nog niet zo eigen, dat zij die zonder veel concrete aanwijzingen in de praktijk kunnen toepassen. Daar zouden we in ieder geval iets aan moeten doen in een volgende versie van *Leren in een groep*. Deze besprekingen in de responsgroep leiden tot wat later 'het taalvragenonderzoek' is gaan heten en dat als volgt is uitgevoerd.¹⁷

We werken een jaar lang samen met vier leergroepen: een officiële open school-groep, een spontane open school-groep, een volwassenen-op-herhaling-groep en een cursusgroep van de Sociale School van het NKV. De onderzoeksvraag luidt: 'Hoe werken leergroepen aan het verband tussen taalvragen van deelnemers en hun dagelijkse situatie?' De begeleidsters van de vier leergroepen zijn deels PVE-studenten en maken op één na allemaal deel uit van de onderzoeksgroep. De onderzoeksgroep komt gedurende dat jaar gemiddeld een keer per drie weken bij elkaar. De deelnemers aan de leergroepen zijn op de hoogte gesteld van de onderzoeksplannen en hebben ermee ingestemd. In de onderzoeksgroep lezen en bespreken we verslagen van het werk in de leergroepen, met de onderzoeksvraag als kader voor die besprekingen. Als we eenmaal allemaal goed ingewerkt zijn en een duidelijk beeld hebben van de omstandigheden en de manier van werken in de leergroepen, blijkt dat de betrokken begeleidsters de onderzoeksvraag belangrijk vinden voor hun werk, maar er zelf ook in de praktijk lang niet altijd in slagen het verband tussen taalvragen van deelnemers en hun dagelijkse situatie te leggen. Dat is schrikken: het is precies wat de responsgroep heeft opgemerkt, maar het blijft nu ook

te gelden voor heel ervaren begeleidsters en voor PVE-studenten in het werk. Dit leidt tot de vraag: Wat is ervoor nodig om te zorgen dat het begeleidsters met een duidelijke visie op het doel van dat werk en op taalscholing daarbinnen lukt belangrijke consequenties van die visie in praktijk te brengen?

Deze vraag wordt een tijdlang bepalend voor hoe we elkaars verslagen lezen en bespreken. Een logisch gevolg hiervan is dat we elkaar ook tips gaan geven, dat die tips in de praktijk worden opgevolgd en daarna weer door de deelnemers van de leergroepen en door ons worden geëvalueerd. Die tips hebben bijvoorbeeld betrekking op de inhoud en functie van verslagen van de bijeenkomsten in leergroepen, op het kiezen van thema's uitgaande van de ervaringen van deelnemers, op het zelf ontwikkelen van oefenmateriaal voor schrijfpromen, op het werken met eigen teksten van deelnemers en op taalbeschouwing in de leergroepen. Ongemerkt verandert wat was bedoeld als een inventariserend en beschrijvend onderzoek, in een leeronderzoek voor alle betrokkenen. 'Ongemerkt' is niet helemaal waar: we zijn er wat sip van. Pas later realiseren we ons de waarde van zo'n type onderzoek. Daarvoor is het eerst nodig dat we na verloop van tijd, met behulp van de responsgroep, ontdekken dat we even zo goed veel materiaal hebben verzameld voor het beantwoorden van onze oorspronkelijke onderzoeksvraag.

De tips die we elkaar geven, hebben namelijk effect. Gaandeweg het jaar verandert de manier van werken in de vier leergroepen. De taalscholing en het thematisch onderzoek in de leergroepen gaan steeds duidelijker uit van de leerwensen én van het handelen buiten de leergroep van de deelnemers. Deze 'omweg' in het onderzoek blijkt achteraf nog een heel belangrijk inzicht te hebben opgeleverd voor de nieuwe versie van de handleiding: dat in leergroepen leerwensen op het gebied van taalscholing of *taalvragen niet alleen geïnventariseerd moeten worden, maar echt opgespoord en vervolgens onderzocht moeten worden, samen met de deelnemers.*

Deelnemers 'zijn schoolgegaan' en begeleidsters trouwens ook, nog langer. Dit betekent dat het referentiekader voor taalscholing het schoolvak taal is, met een vast programma van benoembare onderdelen, zoals spelling, ontleden, dictee, opstel, spreekbeurt, hardop lezen en gegeven vragen beantwoorden over

een gegeven tekst. Deelnemers antwoorden op de vraag naar wat zij willen leren, vaak in termen die naar dat schoolvak taal verwijzen. Zij hebben als ze beginnen ook nog geen beeld van wat taalscholing op de open school kan inhouden. Dat betekent dat begeleidsters met doorvragen en met hun oren en ogen open de hele open school-periode door moeten proberen te begrijpen wat mensen willen leren en waar dat vandaan komt. Op grond van het taalvragenonderzoek formuleren we momenten en terreinen waarop je alert moet zijn op taalvragen. Die terreinen zijn bijvoorbeeld situaties in de privéwereld van deelnemers, maar ook voor hen nieuwe situaties in de openbare wereld, waar ze in verband met het werk in de leergroep of als gevolg daarvan terechtkomen en waar regels en normen gelden voor de interactie. En een terrein is dat wat we aanduiden met 'de namen van de dingen, van de mensen, van de gebeurtenissen en hun betekenis'. Taalvragen die herkend zijn, moeten verder onderzocht worden voordat je er zeker van kunt zijn dat je begrijpt wat met de vraag bedoeld wordt en voordat je kunt beslissen wat een goede aanpak is om aan die vraag te werken. Een voorbeeld kan dat verduidelijken.

Het gesprek gaat tijdens de koffiepauze over een boek dat een deelnemer gelezen heeft. Dan zegt een andere deelnemer: 'Ik weet niet, hoor, wat goede boeken zijn.' Dan kun je als begeleidster denken: Ik zal eens wat vertellen over literatuur en literatuurgeschiedenis, misschien kunnen we samen eens een verhaal lezen. Maar de begeleidster die bij dit gesprek zit, vraagt door. Dan blijkt dat de vrouw die die uitspraak deed, zich zorgen maakt over de boeken die haar zoon voor z'n eindexamenlijst moet lezen. Zij vindt dat daar maar vreemde boeken op staan en die jongen leest altijd al veel, maar die boeken voor z'n lijst alleen maar omdat het móet, zonder enig plezier. Maar ze vindt dat zij niet kan beoordelen wat goede boeken zijn en voelt zich niet zeker om met die jongen of de leraar daarover te praten. Als je dit weet, moet je als begeleidster met die deelnemer bespreken wat haar vraag eigenlijk is ofwel wat haar helpt om van die zorgen af te komen: weten hoe boekenlijsten tot stand komen; voorbeelden vinden van scholen waar de eisen voor het literatuurexamen anders worden ingevuld; of in de groep oefenen hoe ze het gesprek erover met de leerkracht wel aankan?

Het onderzoeken van taalvragen — waar komen ze vandaan? wat zit erachter? waar verwijst de vraag naar? wat is de feitelijke vraag

die iemand stelt, even afgezien van de formulering waarin die geuit is? wat zijn de aanknopingspunten om te beslissen hoe eraan gewerkt kan worden zodat mensen ook werkelijk een stap verder komen? — vergt van begeleiders dat ze goede vragen kunnen stellen. Vragen die de situatie waaruit een taalvraag voortkomt toelichten en die verhelderen welke factoren het taalhandelen in die concrete situatie beïnvloeden. Dat vraagt om een taalvaardigheidssociologische benadering. *Taalvaardigheidssociologie* is de naam die Tineke Krol in de tijd dat wij het taalvragenonderzoek uitvoerden gaf aan een benadering van taalbeheersingsonderzoek die door haar en een kleine groep collega's aan de universiteit wordt ontwikkeld. De resultaten van taalvaardigheidssociologisch onderzoek door de Projectgroep Volwassenen Educatie kunnen begeleiders ondersteunen bij het leren stellen van goede vragen.

Studiedagen over taal en materiaal

We houden — in samenwerking met het IWOS-team — een aantal studiedagen door het land onder de noemer 'taal en materiaal'. Voor deze studiedagen stellen wij een discussiemap samen die voorbeelden bevat van bestaand materiaal rond spreken, luisteren, schrijven en lezen: uit schoolboeken, uit verslagen van groepen, teksten van deelnemers, verhalen en gedichten die uit boeken komen die helemaal niet speciaal voor leergroepen zijn geschreven. Op die dagen bespreken we met begeleiders welke voorbeelden van materiaal het werk in leergroepen wel kunnen ondersteunen en welke niet. Met andere woorden: aan welke criteria van inhoud, taalgebruik, vormgeving, etc., moet ondersteunend leer materiaal voldoen? Verder vragen wij hen natuurlijk hoe zij zelf aan bruikbaar materiaal komen voor taalscholing. Op ons verzoek hebben ze ook materiaal meegebracht. Een begeleider zegt: 'Ja hoor eens, ik kon toch moeilijk m'n hele groep meenemen!' Naar aanleiding van die opmerking praten we op de studiedagen ook over wat nog méér materiaal is dan waar je het eerst aan denkt: boeken en teksten en oefeningen. Dat levert een belangrijke basislijst op:

- informatie die deelnemers geven in inteken- en kennismakingsgesprekken over hun leven en werk;

- vroegere schoolervaringen van deelnemers;
- de eigen ideeën die je als begeleider hebt over wat leerbaar is aan taal;
- de kennis die je als begeleider hebt over mogelijke belemmeringen bij taalhandelen en over hoe die te overwinnen zijn;
- verhalen van deelnemers over wat hen in het dagelijks leven moeite kost, waar ze tegenop zien en waarom;
- kennis en kunde van andere begeleiders in het team of in de omgeving waar je werkt (bijvoorbeeld ook van de medewerkers van taaldrukwerkplaatsen).¹⁸

Interviews met begeleiders

We zoeken door de wol geleverde begeleiders die ervaring hebben met het werken met *Leren in een groep* en die door daarover te vertellen willen bijdragen aan een herziening van de handleiding. We maken met tien van hen een afspraak. We vragen hen om als dat mogelijk is, van tevoren in hun groepen te polsen wat deelnemers over het boek te zeggen hebben. Dan horen we dat de meesten van hen het boek alleen voor zichzelf gebruiken, om ideeën op te doen en om hun aanpak te toetsen aan de uitgangspunten die ook aan de handleiding ten grondslag liggen.

We stellen thema's op voor de interviews:

- informatie over de groepen die zij begeleiden
- de taalvragen van deelnemers aan die groepen
- wat in de groepen aan bod komt op het gebied van spreken, luisteren, schrijven en lezen
- wat in het kader van thematisch werken aan bod komt en wat daarnaast
- wat de begeleiders voor ogen staat bij taalscholing
- welke problemen zij tegenkomen bij taalscholing
- welke voorbeelden zij kunnen geven van onderdelen van taalscholing waaraan tot volle tevredenheid van deelnemers en begeleider is gewerkt
- welk materiaal zij gebruiken bij taalscholing en hoe zij daaraan komen
- welke plaats de handleiding daarin inneemt
- wat er volgens hen zou moeten veranderen aan de inhoud, toon, indeling of vormgeving van de handleiding
- hun mening over de vraag of het een deel-

nemersboek moet zijn of niet. De interviews zijn uitgewerkt en opnieuw voorgelegd aan de betreffende begeleiders ter correctie of aanvulling. Veel citaten uit die interviews hebben we verwerkt in *Over taal gesproken*.¹⁹ Dit artikel wordt veel te lang als we hier de uitkomsten van de interviews weergeven, maar zeker is dat ze veel aanwijzingen en materiaal hebben opgeleverd voor de herziening van *Leren in een groep*. Over het punt 'deelnemersboek of niet' waren de meningen van de geïnterviewden verdeeld. Sommigen vonden dat zij veel dingen beter in de groep konden vertellen dan dat deelnemers het in een boek moesten lezen. Anderen waren ook tegen een deelnemersboek omdat deelnemers gewend zijn dat je een schoolboek van voren naar achteren moet volgen en dan ook alles moet doen wat erin staat. Weer anderen wilden graag een deelnemersboek, omdat deelnemers het vaak prettig vinden een boek te hebben. Maar vooral omdat ze dan kunnen zien dat meer groepen werken zoals zij en omdat zo'n boek hen ook kan stimuleren wensen en ideeën naar voren te brengen, juist omdat

ze dan zien wat er allemaal nog meer kan. Wij hebben zelf de knoop doorgehakt: we maken wel een deelnemersboek. Dat was ook de bedoeling bij de eerste versie van *Leren in een groep* en we zullen haar in een volgende versie nog duidelijker proberen te maken.

Het Taalboek *Leren in een groep*

Na al het geschrijf over achtergronden wordt het tijd een beeld te geven van de gevolgen van overleg en onderzoek voor het *Taalboek*. Omdat thematisch leren de kern is van het open school-werk bestaat deel één van het *Taalboek* uit toelichting, suggesties en tips om in de leergroep onder andere te komen tot uitgebreid kennismaken met elkaar, tot ervaringen uitwisselen, tot vragen stellen en tot mondeling en schriftelijk informatie zoeken en overdenken, kortom tot allerlei communicatieve activiteiten die het leren over zelfgekozen onderwerpen vanuit duidelijk gemaakte motieven bevorderen.

Het boek is zo ingedeeld dat steeds op de

We geven nu een voorbeeld van hoe je met een onderwerp verder kunt kennismaken. We kiezen daarvoor het onderwerp 'leren', omdat we weten dat daar in veel groepen bij de kennismaking over gesproken wordt. Meestal komt ter sprake op welke school je gezeten hebt en tot welke leeftijd je op school gezeten hebt. Al gauw heb je het dan over hoe het was op school en over hoe leren op de open school zal zijn. Stel dat dat bij jullie ook zo gaat en dat je over 'leren' meer wilt horen. Wissel dan verhalen uit. Vertel wat je uit eigen ervaring over leren weet, op school en daarbuiten, in het volle leven. En probeer te vertellen wat leren voor je betekent. Gebruik daarbij de volgende tips.



2 Schrijf voor jezelf woorden op die je te binnen schieten als je aan je school van vroeger denkt. Kies er één woord uit en schrijf daarover een paar zinnen op. Geef daarna het blaadje door aan degene die rechts naast je zit. Die leest wat je hebt opgeschreven en schrijft daar een paar zinnen onder. Als je wilt, kun je de blaadjes nog een keer doorgeven. Dan krijgt ieder het eigen blaadje terug en leest het woordenlijstje voor en ook de teksten die eronder staan. Als je de bladen kopieert, heeft iedereen een mooi boekje.

Andere suggesties om het uitwisselen te vergemakkelijken:

- neem klassefoto's mee en schrijf een paar zinnen op uit de verhalen die erbij verteld worden,
- ga met elkaar een film, tentoonstelling of affiches bekijken die met het onderwerp te maken hebben; vertel elkaar dan wat je opvalt en wat je je afvraagt (bijvoorbeeld: hoe is het zo gekomen? wat heeft er allemaal mee te maken?),

- brede trap
 - stof van krijtjes
 - links schrijven
 - op de gang staan
 - plaatsnamen opdreunen
- Ik kon niet goed schrijven. Ik ben links. Als ik m'n pen in m'n linkerhand pakte, kreeg ik gelijk een tik op m'n vingers.

- Bij hardop lezen werd ik altijd overgeslagen. Ik kon het toch niet. Ik hakkelde en ik las veel te langzaam. Ik lees mijn kinderen nog niet graag voor.

- voorlezen
 - meester van Keulen
 - grote, zwarte kachel
 - de tafel van negen
 - breien, vreselijk!
 - geraniums
 - stilte
 - de grote boom op de speelplaats
 - geen schriften in de oorlog
- Ik ging graag naar school. Ik vond het fijn als het heel stil was in de klas of als de meester voorlas. Jammergenoeg kon je bij ons op het dorp niet doorleren.

- Hoezo kon je niet doorleren? Was er verder geen school of was het niet de gewoonte? Ik zat altijd te dromen als het zo stil was in de klas. En naar buiten te kijken, want daar was de brandweerkazerne.

Uit een open school-groep

Wanneer is luisteren moeilijk?

- Als iemand een vervelend verhaal houdt en je niet zo gauw durft te zeggen dat het je niet interesseert.

- Als iemands stem me irriteert, bijvoorbeeld die van...

- Als iemand lelijke dingen zegt of doet alsof je een klein kind bent.

- Als iemand 50 woorden gebruikt voor wat ook in 3 woorden gezegd kan worden.

- Als je gedachten steeds afdwalen, je concentratie weg is.

- Als iedereen door elkaar heen praat.

- Als er veel lawaai om me heen is.

- Als het gesprek wel belangrijk is, maar ik te weinig van het onderwerp weet om het helemaal te kunnen volgen.

- Als iets snel gaat, zoals de nieuwsberichten.

- Als je eigenlijk weg moet, haast hebt, iets anders moet doen.

- Als iemand wil diskussiëren of overleggen, maar steeds alleen aan het woord is.

- Als iemand vaak hetzelfde verhaal vertelt. 'Dat weet ik nou wel'.

- Als ik het niet met iemand eens ben, maar niet in de rede durf te vallen.

- Als iemand alleen maar over zichzelf praat en nooit eens naar jou vraagt.

- Als iemand iets van je wil en je daarmee overvalt.

rechter pagina's inleidingen, toelichting en tips staan en op de linker pagina's daarmee corresponderende voorbeeldteksten, vooral ontleend aan de open school-praktijk.

In de andere twee delen zijn mondelinge en schriftelijke taalgebruiksmiddelen zelf onderwerp van thematisch onderzoek en oefening. Ieder deel begint met vragen en tips om het eigen mondelinge of schriftelijke taalgebruik te onderzoeken.

Vervolgens komen algemene en meer specifieke mondelingen of schriftelijke taalactiviteiten

aan de orde.

Voor het mondelinge deel zijn dat bijvoorbeeld: vertellen, converseren, interviewen, omgaan met deskundigen en instanties, overleggen, een eigen mening geven en verdedigen, en een toespraak houden.

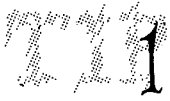
In het deel over schriftelijk de taal gebruiken wordt bovendien aandacht besteed aan verschillende functies van schrijven en lezen. Onder andere: schrijven om te onthouden en vast te leggen, schrijven om gevoelens en gedachten te ordenen, schrijven om anderen te infor-

Onderzoek naar eigen spreken en luisteren

Neem voordat jullie allerlei dingen rond spreken en luisteren gaan oefenen, eens de tijd om met elkaar eigen ervaringen en gewoontes rond spreken en luisteren te onderzoeken.

Als je het hebt over schrijven en lezen, weet iedereen nog dat dat geleerd moest worden. Vaak weten mensen ook nog wanneer dat gebeurde en hoe dat ging. Meestal was dat op school.

Praten en luisteren beginnen mensen te leren in een periode waaraan ze meestal geen herinneringen meer hebben. Een kind kijkt het af en neemt het over van mensen in de directe omgeving en wordt door hen gekorrigeerd. Eerst thuis, en later op school, gaat dat nadoen en gekorrigeerd worden nog jaren door.



Denk eens terug aan vroeger thuis en op school. Kun je je nog kommentaar herinneren op jouw praten en luisteren?

Bijvoorbeeld:

- "hou je erbuiten, snotneus, wat weet jij er nou van?"
- "ga je mond spoelen, er wordt hier niet gevloekt"
- "ik heb m'n knie gestoot", "dat is fout, je moet zeggen: gestoten"
- "h , ik spreek geen Spaans, heb je niet gehoord wat ik zei?"

Vul zo'n lijst samen aan met uitdrukkingen/manieren van zeggen die je kent en die met spreken en luisteren te maken hebben. Zie je hoeveel eraan vast zit? Blijkbaar beoordelen mensen elkaar snel op hoe ze praten en wat ze zeggen. Een eerste indruk wordt ook vaak bepaald door uiterlijk  n het eerste gesprek.

Geen wonder dus dat veel mensen zeggen dat ze verlegen zijn en dat ze onder vreemden niet gemakkelijk hun mond open doen. Geen wonder dat veel mensen opzien tegen gesprekken met mensen van wie zij zich afhankelijk voelen of zich de mindere voelen in positie, kennis of macht.



Ga na in welke situaties je gemakkelijk praat en in welke niet. Schrijf die eerst voor jezelf in twee lijstjes op, dan kun je er even over nadenken. Of maak die lijstjes met z'n tweeën.

Niet laten overdonderen (verhaal)

"Ik was nog maar een kleine jongen, maar ik weet het nog precies. Ik mocht met m'n vader mee de stad in om een ijskast te kopen. 't Was begin jaren '60 en de opwinding was thuis groot: hoera, we krijgen een ijskast! We stapten samen een winkel in en mijn vader zegt trots tegen de winkelier: 'We zoeken een ijskast'. Zegt de winkelier: 'Oh, meneer bedoelt een koelkast!'. Even is het stil. Pa grijpt me stevig bij de hand, draait zich om en zegt luid: 'Kom j h, ze verkopen hier geen ijskasten!'."

Verlangst

Ik zet een peer klompen
veur de deure,
ik zet de fiets
noast et huus
ik zet een koppien
op de taofel,
ik zet et tuunhekkien
een betien eupen,
dan liekt et krek
as dat ik bezuuk heb.

Oene Bult

(De tekst is geschreven in zijn taal: het Stellingwerfs)

Schrijven om jezelf en anderen een plezier te doen

Diktees en opstellen over (nooit geziene) damherten op de Veluwe hebben de pen van veel schoolkinderen bevroren.

Als volwassenen krijgen we te maken met brieven van allerlei instanties waar je dan weer zelf per brief op moet reageren en dat is meestal vervelend en lastig werk.

Nee, schrijven en plezier, dat zijn woorden die niet direkt bij elkaar passen.

En tóch hebben in open school-groepen veel mensen het schrijven als het ware ontdekt, en plezier en waardering gekregen voor elkaars verhalen en gedichten op papier.

Hoe krijg je er plezier in?

Soms lijkt het als vanzelf te gaan. In de leergroepen worden zoveel herinneringen opgehaald, bijzondere gebeurtenissen en verhalen verteld, dat het jammer is als ze niet in verslagen en logboeken terecht komen. Zoals je praat en vertelt aan een ander, zo kun je ook schrijven. Een hele ontdekking.

Daarnaast zijn er veel begeleidsters die schrijven zelf leuk vinden. Naar aanleiding van het gezamenlijke werk geven ze ideeën en opdrachten die helpen de pen losser te maken. Wij geven hier wat van die ideeën door.



- Op het bord, of op een grote flap, heeft de begeleidster geschreven:

"Toen ik vanmorgen vroeg de gordijnen opendeed, was het eerste wat ik zag, rook, hoorde... toen dacht ik..."

- Ieder vult voor zichzelf die zinnen aan op een kladblaadje.

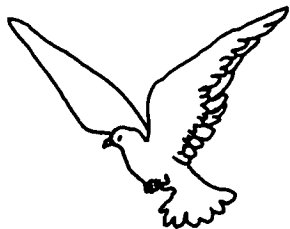
- Ieder leest ze vervolgens hardop voor. De begeleidster kan ze op bord of flap schrijven.

- Daarna kun je ze met z'n allen in een prettige volgorde zetten. Wie weet moet je dan een paar zinnen wat veranderen.

- Na het voorlezen kun je ook een zin van jezelf aanvullen, zoals M gedaan heeft (zie hiernaast: 'Er kraakt iets').

In het deel "De taal mondeling gebruiken" hebben we het gehad over vertelrondes, zie p.43.

Het klinkt vreemd, maar het is waar: praten maakt de pennen losser.



Er kraakt iets

*"Het was 7 uur en nog mistig.
Ik dacht: iets met mijn hart is
niet in orde,
er kraakt iets.
Maar 't was het koeren van de
duiven van de burenen."*

meren en schrijven om jezelf en anderen een plezier te doen.

Bij het vaststellen van de onderwerpen uit dat grote gebied van taalgedrag en taalbeheersing hebben we die onderwerpen gekozen die uit ons praktijkgebonden onderzoek naar voren kwamen als problematisch of als boeiend, maar nog onbekend voor veel van de mensen die het boek zullen gebruiken.

De informatie en tips die we erover geven, zijn er vanzelfsprekend op gericht dat deelnemers met meer kennis en zelfvertrouwen het woord nemen of de pen pakken. En bovendien zijn de tips zo geformuleerd dat ze deelnemers uitnodigen om voor hen specifieke, belemmerende factoren en situaties naar voren te brengen en aan te pakken.

En verder PVE-onderzoek?

Met de publikatie van het *Taalboek* sluiten wij in zekere zin een periode af. Maar we blijven bezig met de volwasseneneducatie. Dat is een belangrijk terrein waarop nog veel onderzocht moet en kan worden. We zijn inmiddels met een nieuw onderzoek begonnen. In dat onderzoek, dat *Geschoold in de praktijk* heet, interviewen wij oud-open-school-deelnemers die na de open school actief zijn geworden op voor hen nieuwe terreinen van het openbare leven. We vragen hen naar hun werk, naar taalactiviteiten waaraan zij in verband met dat werk deelnemen, naar hun scholings- en levensgeschiedenis, naar waar ze zich inmiddels in de praktijk verder in geschoold hebben en naar welke problemen zij tegenkomen met betrekking tot hun taalhandelen. In een tweede gesprek analyseren we met hen welke factoren hun taalhandelen in concrete situaties beïnvloeden, zoeken we naar verklaringen voor wat hen goed afgaat en wat nog niet, en naar mogelijke oplossingen voor belemmeringen die zij ondervinden.

We vinden het voor de verdere ontwikkeling van taalscholing belangrijk, en ook op dit moment politiek noodzakelijk, om ons bezig te houden met beroepsscholing voor vrouwen die formeel weinig opleiding hebben. En we kunnen nu al zeggen dat de interviews en onze analyse daarvan belangrijke informatie oplevert voor taalscholing van vrouwen die zich in de open school of in daarop volgende beroepsgerichte opleidingen en cursussen (zoals streek-

scholen, BKE, schakelklassen MBO, CBB's) oriënteren en voorbereiden op werken buitenshuis. We willen graag in een later nummer van *Moer* meer vertellen over de resultaten van dit onderzoek.

Noten

- 1 Het *Taalboek Leren in een groep* is te bestellen bij Stichting Uitgeverij Pendoor, Rapenburg 33, 1011 TV Amsterdam, tel. 020 — 279497/320658. Het kost f 19,50, inclusief verzendkosten; korting bij bestellingen van meer dan 5 exemplaren.
- 2 Zie: *Moer* 1977/3.
- 3 Wie meer wil weten van de geschiedenis van het open school-werk, kan de artikelen 'Laten we het voor het gemak maar open noemen', deel 1 en deel 2, lezen van Tineke Krol en Corrie van der Vaart in *Moer* 1978/2 en 1978/3, en 'Een tien voor taal', twee artikelen van Tineke Krol en van Henk Lammers in *Moer* 1979/1.
- 4 Veel van deze begeleidsters troffen elkaar in de WOVO-beweging (Werkplan Ontwikkeling Van Onderop), die de teambesprekingen en studiedagen organiseerde om praktijkonderzoek en -ontwikkeling van onderop te stimuleren. In opdracht van de WOVO zijn ook twee 'Werkboeken Ervaringsleren' geschreven. Deel 1, *De rol van de begeleid(st)er* door Anke Kooke en Tineke Krol (1979) en deel 2, *Karakteristieken van ervaringsleren* door Ellen ten Berge en Tineke Krol (1981). Beide publikaties zijn nog te verkrijgen bij het Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum (NBLC) in Den Haag, tel. 070 — 264351.
- 5 Zie: Tineke Krol 'Open School (s)luist erin' in: *Moer* 1981/3, themanummer Volwasseneneducatie, p. 3-6.
- 6 *Een vernieuwd onderwijs- en vormingsplan: een raamplan van de open school-werkwijze met groepen in bestaande instellingen voor onderwijs en vormingswerk* Zeist, SPOS, 1980.
- 7 Het IWOS-team is inmiddels opgeheven, maar wie meer informatie wenst, kan een *publikatie-lijst* aanvragen bij: SVE, Postbus 351, 3800 AJ Amersfoort, tel. 033 — 631114.
- 8 Onder andere in *Moer* 1978/4, 1979/4, 1980/6, 1981/1, 1981/2, 1981/3, 1983/3-4-5, 1984/1-2, 1985/5, 1986/4, 1986/6 en 1987/2. Ook bij het SVE (zie noot 7) en bij Uitgeverij Pendoor (zie noot 1) is literatuur over het alfabetiseringswerk uitgegeven.
- 9 Zie: de *Handleiding rijksregeling basiseducatie* Zoetermeer, Ministerie van O&W, augustus 1986.
- 10 Een extra, grote zorg van dit moment is dat de zogenoemde '*urgentie-opleidingen*' (de opleidingen die mensen die al jaren in het werk zitten

maar formeel volgens de basiseducatie-eisen niet bevoegd zijn, zullen moeten volgen om bevoegd te raken) door het Ministerie van O&W worden toegewezen aan samenwerkingsverbanden rond bestaande lerarenopleidingen (HBO). Wij kennen aan die lerarenopleidingen maar héél weinig personen die bekend zijn met of anders tenminste open staan voor de kennis en ervaring die inmiddels in de praktijk van de basiseducatie zijn opgebouwd!

11 Wij gebruiken in dit artikel de termen begeleiders/begeleiders en deelnemer/deelnemers wat willekeurig door elkaar. Ter toelichting: de begeleiding van open-schoolse en alfabetiseringsgroepen gebeurt grotendeels door vrouwen; aan open school-groepen nemen vooral vrouwen deel, aan alfabetiseringsgroepen meer mannen dan vrouwen (in PVE-verband vindt momenteel onderzoek plaats naar de oorzaken van de relatief geringe deelname van vrouwen aan lees- en schrijfcursussen).

12 Zie ook: Franca van Alebeek en Tineke Krol *Over taal gesproken. Ervarend leren en taalscholing* Amersfoort/Enschede, IWOS-blauwe serie nr. 14, SVE/SLO, 1984.

13 Onder andere bij mensen in het vormingswerk en

in het onderwijs die het werk van Célèstin Freinet en van Paulo Freire kenden, bij de mensen die in die tijd de eerste Taal drukwerkplaats oprichtten, bij mensen in de VON en bij mensen die (onder andere in Wageningen) projectonderwijs begonnen te ontwikkelen.

14 Zie: Tineke Krol 'De geschiedenis van taalbeheersing: een zeer globale schets' in: A. Braet (red.) *Taalbeheersing als nieuwe retorica* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1980, p. 7-45.

15 Zie onder andere: artikelen van hen hierover in *Moer* 1976/4 (LBO) en *Moer* 1975/4 en 1977/5 (Lezen).

16 Zie noot 3.

17 Een inhoudelijk verslag van dit onderdeel van het evaluatie-onderzoek is vastgelegd in: *Taalvragen in leergroepen van volwassenen* Projectgroep Volwassenen Educatie, Universiteit van Amsterdam, 1984.

18 Discussiemap en verslag van de studiedagen *Taal en materiaal* (1983) zijn in beperkte mate verspreid door PVE en IWOS gezamenlijk. De belangrijkste uitkomsten van deze dagen zijn ook verwerkt in *Over taal gesproken* (zie noot 12).

19 Zie noot 12.