

boek- besprekingen

**Mariëtte Hoogeveen
&
Piet-Hein van de Ven**

HISTORISCH ONDERZOEK NAAR SCHRIJFONDERWIJS

In zijn proefschrift, getiteld *Niemand is meester geboren* beschrijft Rudolf Geel de 'geschiedenis van het Nederlandse schrijfvaardigheidsonderwijs in de 19de en 20ste eeuw'. Geel typeert zijn boek als een ideeëngeschiedenis van het stelsvaardigheidsonderwijs in het lager en voortgezet onderwijs, waarin zijn aandacht vooral uitgaat naar de periode tussen 1870 en 1940. Met zijn beschrijving wil Geel een antwoord geven op de vraag waarom er in (de praktijk van) het schrijfonderwijs zo weinig verandert. Daarnaast spreekt Geel in zijn inleiding de verwachting uit dat inzicht in de ontwikkelingsgang van het schrijfvaardigheidsonderwijs goede diensten kan bewijzen aan hedendaagse pogingen om de schrijfvaardigheid te verbeteren.

Geel biedt de lezer een beschrijvende literatuurstudie op basis van handboeken, artikelen en (taal-)methodes. Zijn belangrijkste conclusie is, dat er terugblikkend in de tijd, weinig nieuws onder de zon van de praktijk van het Nederlandse stelonderwijs te vinden lijkt. Daar-

bij moeten we opmerken dat Geel 'praktijk' opvat als hetgeen er door de jaren heen in taalmethodes aan voorschriften (in oefeningen en opdrachten) voor het schrijfvaardigheidsonderwijs is gelanceerd. Op deze beperking valt wel iets af te dingen. Er bestaan andere bronnen (inspectieverslagen, verslagen van lerarenconferenties, artikelen over praktijkervaringen). Overigens kunnen schriftelijke bronnen, zoals Geel zelf ook in zijn verantwoording aangeeft, nooit 'bewijzen' wat er nou precies in de klas gebeurde. Kennis van bijvoorbeeld taalmethodes levert op zich nog geen kennis op over hoe deze gebruikt werden.

Geel neemt in zijn studie ook de retoriek van het stelonderwijs onder de loep. En retoriek (door hem theorie genoemd) staat dan voor datgene dat in handboeken, didactische standaardwerken en artikelen, op een meer theoretisch niveau, wenselijk wordt geacht voor het schrijfonderwijs (vgl. Kroon 1985).

Geel heeft zijn materiaal aan de hand van twee indelingsprincipes geordend. In de eerste plaats gebruikt hij de momenten waarop methodenschrijvers nieuwe wegen inslaan als uitgangspunten voor zijn indeling in verschillende hoofdstukken die ieder een bepaalde tijdsperiode afgrenzen. Daarnaast beschrijft Geel de ontwikkelingen in het lager en voortgezet onderwijs in aparte hoofdstukken.

Aan iedere beschrijving, al dan niet systematisch, van welke werkelijkheid dan ook, liggen, onvermijdelijk, interpretatieve activiteiten ten grondslag. Geel gebruikt in zijn studie het bekende model van het schrijfproces van de Amerikanen Flower en Hayes (1981) als kader waarmee hij zijn gegevens interpreteert. Flower en Hayes presenteerden hun model als een hulpmiddel om verschillende soorten problemen die een schrijver kan tegenkomen te belichten.

Het gaat hierbij niet om een descriptief model van het feitelijke schrijfproces, maar om een heuristisch ideaalmodel. De kern van het model bestaat uit een onderscheid in drie verschillende processen die tijdens het schrijven een rol kunnen spelen: het plannen, formuleren en reviseren; fasen die in wisselwerking met elkaar kunnen voorkomen.

Verder gebruikt Geel als kapstok voor de interpretatie van zijn gegevens de eveneens bekende indelingssystemen voor de taken van een redenaar (lees ook: schrijver) en de onderdelen

waaruit een betoog (lees ook: tekst) is opgebouwd uit de klassieke retorica. In dit 'systeem' wordt de redenaar (schrijver) geacht de volgende taken uit te voeren: het bedenken van de stof, het ordenen van de stof, en het kiezen van de juiste formuleringen. Ook dient de schrijver rekening te houden met de indeling van de tekst in onderdelen. Kort gezegd: het bekende onderscheid in inleiding, kern (inclusief argumentatie) en een slot (samenvatting en conclusie).

In de volgende paragraaf geven we een beknopte samenvatting van Geels historie van het schrijfonderwijs. Daarna bespreken we enkele centrale aspecten van zijn studie.

Een geschiedenis in vogelvlucht

In de periode voor 1870 is er op het terrein van het stelonderwijs eigenlijk nauwelijks sprake van een methodische aanpak. Het leren schrijven van brieven lijkt het enige waarvoor in het lager onderwijs aandacht is. Het schrijven van andere teksten werd beschouwd als een activiteit voor geoefende taalgebruikers, die beschikken over een grote kennis van de wereld. Het onderwijs beperkte zich groten-deels tot het bijbrengen van die kennis, vanuit het idee dat een goede schrijver vooral een goede denker diende te zijn. In de praktijk betekent dit dat het schrijven streng gereguleerd is. Via het aanschouwingsonderwijs wordt de kennis van kinderen vergroot. Het schrijven zelf bestaat uit het noteren van vooraf gedicteerde zinnen. Stelonderwijs betekent zoveel als het achter elkaar plakken van losse zinnen.

Hierin komt enigszins verandering in de tweede helft van de negentiende eeuw, als er voor het lager onderwijs specifieke methodes met steloefeningen verschijnen. De nadruk blijft liggen op het vergroten van de kennis van de wereld, maar er worden (stijl)oefeningen gegeven volgens een bepaalde systematiek in een opklimmende moeilijkheidsgraad. Die oefeningen bestaan vooral uit het vormen van grammaticaal correcte zinnen, en het vergroten van de woordenschat; het stelonderwijs blijft beperkt tot het niveau van de zin.

In de negentiende eeuw zijn er wel afwijkende opvattingen waarin het dorre en stereotiepe aanschouwingsonderwijs, waarin het zieleleven van de leerling geen enkele rol speelt, be-

kritiseerd wordt. Maar in de praktijk verandert er niet veel; de bestaande boekjes blijven het meest verkocht.

Het beeld van het stelonderwijs in het voortgezet onderwijs in de negentiende eeuw vertoont veel overeenkomsten met dat van het lager onderwijs. De gebruikte methodes waren veelal van die voor het lager onderwijs afgeleid (met name van handboeken voor onderwijzers) en inhoudelijk is er ook grote aandacht voor syntaxis en woordenschat, geoefend door middel van invuloefeningen. En ook in het middelbaar onderwijs vierde het reproductief stellen hoogtij: stellen betekende het navertellen van gegeven inhoud. Het schrijven van de zgn. 'vrije' opstellen, zoals we ze nu kennen, was voorbehouden aan de leerlingen van de hoogste klassen. Wel wordt er in het middelbaar onderwijs (met name het gymnasium) aan de hand van traditionele boeken ruime aandacht besteed aan de stijlleer.

Ook nieuw in vergelijking met de ontwikkelingen in het lager onderwijs zijn de publikaties waarin opvattingen geëventileerd worden over de rol van de leraar bij het stellen. Vragen of een leraar zelf een goede schrijver moet zijn, of spelfouten nu wel of niet verbeterd moeten worden, of de voorschriften uit de retorica nu wel of niet gevolgd moeten worden, zijn onderwerp van discussie. Maar ook voor het middelbaar onderwijs geldt: in de 'praktijk' verandert er weinig.

Omstreeks de eeuwwisseling ontketent het tijdschrift *Taal en Letteren* bij monde van diens meest spraakmakende woordvoerder J.H. van den Bosch, in Geels termen 'een revolutie in het moedertaalonderwijs' (p. 73). Van den Bosch en andere nieuwlichters nemen nadrukkelijk afstand van het gereguleerde stelonderwijs in de negentiende eeuw waarin geen ruimte was voor de stem van het individu en strikt voorgeschreven werd hoe de leerling zich met behulp van tropen en stijlfiguren grammaticaal correct moest uitdrukken. Onder het motto 'taal is klank' (waarbij klank staat voor gesproken, beschaafde, omgangstaal) pleit de nieuwe richting het gebruik van een dagelijkse omgangstaal waarin de eigen ervaring van de schrijver verwoord wordt. Iedere vorm van voorschrift of imitatie wordt afgewezen want taalgebruik is individueel en taalopvoeding moet gericht zijn op de ontwikkeling van de vermogens tot expressie van de per-

soonlijkheid. De nieuwe richting zet zich af tegen de nadruk op de verstandsonwikkeling die ten koste gaat van het gevoel en de fantasie en tegen de stereotypie van het geijkte stijlonderwijs. In hedendaagse termen bepleit de nieuwe richting het vrije stelonderwijs met voor de praktijk als belangrijkste kenmerk de overgang van klassikaal naar individueel stellen.

In dezelfde periode zijn er in het lager onderwijs onder invloed van de nieuwe richting vernieuwingstendensen merkbaar. Maar, het verhaal wordt eentonig, vooral weer in het denken over, in de wensen voor het stelonderwijs. Er verschijnen enkele methodes die geënt zijn op de vernieuwingsideeën, maar hen is geen lang leven beschoren en ze halen geen hoge oplagen. Vooral de traditionele taalmethodes beleven herdruk na herdruk en ondertussen wordt er druk door gediscussieerd over het al dan niet schrijven aan de hand van voorgebakken inhouden, schema's, voorbeelden en voorschriften.

De nieuwe richting krijgt de kritiek onmethodisch te zijn. Tot aan 1940 verandert er in het lager onderwijs weinig. Er verschijnen enkele nieuwe methodes waarin een geïntegreerde aanpak van het taalonderwijs gestalte krijgt, maar dit zijn slechts veranderingen in de marge; de pleitbezorgers van het vrije stelonderwijs krijgen geen vaste voet aan de grond. Voor het middelbaar onderwijs zien we tussen 1900 en 1940 weer een vergelijkbare ontwikkeling, zij het dat het debat tussen voor- en tegenstanders van de nieuwe richting zeer expliciet en met ongekende felheid gevoerd wordt. Er ontstaat een scherpe tegenstelling tussen aanhangers van de individualistische richting (de subjectivisten) die de behoefte van de mens zich in woorden te uiten en de persoonlijkheidsontwikkeling centraal stellen en de objectivistisch-socialen voor wie de school vooral een plaats is om leerlingen op te leiden voor hun latere plaats in de samenleving. In de praktijk van het stelonderwijs vinden we slechts sporen van dit debat terug, hier en daar verdwijnen de stijlboekjes maar ondanks de discussies over vernieuwingen blijven er methodes verschijnen die voortborduren op de traditionele aanpak.

Met deze conclusie besluit Geel zijn beschrijving van de ontwikkelingen tot aan de Tweede Wereldoorlog.

Tot zover reikt ook zijn systematische reconstructie.

Onder verwijzing naar Erftemeijer (1958) en Damhuis e.a. (1983) zegt Geel zich niet verplicht te voelen ook de recente ontwikkelingen in het stelonderwijs op de voet te volgen (p. 14). Hij beperkt zich in zijn boek tot een aantal tendensen die 'gerelateerd aan ontwikkelingen in het verleden, in het hedendaagse stelonderwijs kunnen worden waargenomen' (p. 14). Hij wijst erop, dat nog steeds de ideeën van de 'oude' en de 'nieuwe' richting doorwerken en dat, ondanks de communicatieve trend van de jaren zestig, de praktijk van het stelonderwijs zich nauwelijks wijzigt.

De veranderbaarheid van onderwijs

Wat kunnen we 'leren' van de geschiedenis zoals Geel die heeft gereconstrueerd?

Als centraal probleem formuleert Geel de onveranderlijkheid van het schrijfvaardigheidsonderwijs (cfr. p. 9). Na zijn historisch overzicht komt hij tot de conclusie, dat er een 'sterke discrepantie tussen theorie en praktijk' valt waar te nemen. Op het niveau van de theorie is er de nodige discussie (De Nieuwe Richting), op het niveau van de theorie is er de laatste decennia een 'stroomversnelling', maar 'tot op de dag van vandaag wordt de bekende praktijk op veel scholen in grote lijnen gewoon voortgezet' (p. 225). De onveranderlijkheid van het schrijfvaardigheidsonderwijs wijt Geel aan factoren als:

- 1 Het ontbreken van een adequate opleiding van leraren en onderwijzers op het specifieke terrein van het stelonderwijs. Gebrek aan kennis en vaardigheid werkt in de hand dat onderwijsgegenden gebruik blijven maken van bestaande methodes, 'die methodes gaven althans nog een beetje houvast' (p. 225).
- 2 Het ontbreken van een goede theorie: 'Verwacht mag worden dat de toenemende theorievorming op het gebied van het schrijfproces in combinatie met de verbeterde steldidactiek de komende jaren meer toepasbare resultaten zal opleveren.' (P. 225.)
- 3 Geel vraagt zich vervolgens af of er naast kennis en vaardigheid niet ook 'didactisch talent' aanwezig moet zijn.
- 4 Een vierde en belangrijke factor vormen de arbeidsomstandigheden van onderwijs-

gevend. De hoeveelheid tijd die van leraren wordt gevraagd voor correctie — grote klassen, veel lesuren — is 'bijna niet te vinden' (p. 227). Ook daarom kiezen leraren voor methodisch sterk gestructureerde benaderingen van het stelonderwijs.

Er zijn bij deze oorzaken voor onveranderlijkheid wel enige kanttekeningen te plaatsen. Het ontbreken van een goede *opleiding* is geen nieuwe conclusie. Kalff 1893, Van Ginneken 1917 en Schneiders 1929 — om maar enkele auteurs te noemen — zijn uitermate expliciet in hun negatieve beoordeling van de opleiding. De vraag is echter of een betere opleiding alleen voldoende is. Sinds de jaren zestig is er heel wat meer aandacht besteed aan de opleiding van leraren. Meer stage, meer didactiek, een serie nieuwe handboeken, waarin ook uitgebreid wordt ingegaan op stelonderwijs. Toch kan men de resultaten van het enquête-onderzoek van Damhuis e.a. (1983) niet anders interpreteren als dat de nieuwe opleidingsmogelijkheden in elk geval voor het stelonderwijs geen praktische veranderingen hebben opgeleverd.

Speciaal *didactisch talent* dan? Geel suggereert dat het de moeite waard zou zijn om erkende auteurs als 'schrijfadvisers' de school binnen te halen (Stichting Schrijvers School Samenleving). Hebben deze auteurs 'de origine' dan 'didactisch talent'? We wijzen maar eens op de al lang vergeten uitgebreide publicatiereeks 'School voor creatief schrijven', waarin auteurs van naam en faam tal van schrijfadvisen verstrekten. Resultaten? We kennen ze niet. Een meer inhoudelijke analyse van de reeks leert trouwens, dat deze auteurs niets te vertellen hadden dat al niet onderdeel was van het gedachtengoed over schrijven. Een goede *theorie*? Geel is wel wat al te positief over het model van Flower en Hayes. Ten onrechte, zoals we hieronder zullen aangeven. Bovendien leert de geschiedenis, met name ook de meer recente geschiedenis, dat inhoudelijke veranderingen in het onderwijs uitermate moeilijk in de praktijk tot stand komen. Dat is zowel nationaal als internationaal, zowel voor moedertaalonderwijs als voor allerlei andere vakken en kennisgebieden overtuigend gedocumenteerd (vgl. Fulhan 1982, Van de Ven 1988).

Natuurlijk wijst Geel in dezen op de ongunstige *randvoorwaarden*: veel lesuren en grote klassen. Maar zelfs in relatief gunstige om-

standigheden (extra innovatiefaciliteiten) blijkt de praktijk uitermate hardnekkig (vgl. Hoogeveen & Verkampen 1985).

Als je de onveranderlijkheid van de praktijk als probleem wilt formuleren dan levert Geels onderzoek weinig meer op dan dat die onveranderlijkheid niet iets van de laatste jaren is. En dat wisten we al. De door hem gesuggereerde oplossing, een goede theorie, lijkt in het licht van de wereldwijd gedocumenteerde innovatieproblematiek tamelijk naïef. Uit empirisch onderzoek naar de lespraktijk van docenten (in Nederland en in het buitenland) blijkt dat docenten voortdurend nieuwe ideeën op hun eigen wijze, tegen de achtergrond van hun eigen referentiekader interpreteren en in praktijk brengen. Die interpretatie is een complexe aangelegenheid, waarin tal van factoren een rol spelen. Een voorname factor is de traditie van het onderwijs. Het traditionele stelonderwijs bepaalt meer dan honderd jaar tamelijk hardnekkig de lespraktijk. Dat betekent dat ook in het verleden leraren nieuwe ideeën op hun eigen — traditionele — wijzen interpreterden. Historisch onderzoek zou aan het licht moeten brengen hoe personen in het verleden tot die interpretaties kwamen. Geels bronnen bieden daarvoor genoeg gegevens, maar hij werkt ze niet uit.

Het gebruik van Flower en Hayes: een belemmerend kader

In het slothoofdstuk 'De geringe veranderingen in het stelonderwijs; een conclusie', stelt Geel dat hij op verschillende plaatsen geprobeerd heeft de historische ontwikkelingen te verduidelijken door te verwijzen naar het model van Flower en Hayes (p. 216).

Wat heeft het gebruik van dat model als interpretatiekader nu eigenlijk opgeleverd?

Niet meer dan enkele voorspelbare en nietszeggende conclusies die geen enkele historische ontwikkeling verduidelijken maar eerder een inzicht in de werkelijkheid van toen *belemmeren*. Geel concludeert bijvoorbeeld dat het planningsproces, in de zin van het bepalen van schrijfdoelen, in het negentiende-eeuwse stelonderwijs niet aan de orde was. Een weinig opwindende conclusie wanneer we net gelezen hebben dat er in die tijd überhaupt nauwelijks sprake was van het schrijven van vrije opstellen, maar voornamelijk van het oefenen van deelvaardigheden op het niveau van de

zin.

'Het gericht verzamelen van materiaal wordt door de nieuwe richting afgewezen en schrijfstrategieën (o.a. de publieksgerichtheid) worden noch door de nieuwe richting noch in het traditionele stelonderwijs behandeld', luidt een volgende conclusie die vooruitloopt op de klap op de vuurpijl: 'bij al het stelonderwijs, ongeacht de richting, stond het formuleren in het centrum van de belangstelling (...) Uitgaande van het Flower en Hayes-model kan de eenzijdige aandacht voor het formuleerproces worden aangewezen als een duidelijk tekort van het stelonderwijs.' (P. 216.) En over de laatste fase uit het Flower en Hayes-model, merkt Geel op dat: 'het reviseerproces in de stelmethode voornamelijk aan de orde komt in relatie tot het verbeteren van taalfouten' (p. 217). Wat is hier aan de hand?

Planningsprocessen, schrijfstrategieën, formuleerfase, publiekgerichtheid, reviseerfase, allemaal termen uit een twintigste-eeuws beschrijvend ideaal model van een mogelijk schrijfproces, die verwijzen naar de manier waarop er nu (en dan nog in één stroming met één bepaalde opvatting over wat schrijven is) over schrijven gedacht wordt.

Weliswaar door Geel gepresenteerd als 'het toonaangevende model' (p. 17) maar bepaald geen model waarop kritiek onmogelijk is (zie bijv. Vos 1985, Janssen 1989); een model dat vooralsnog voor de didactiek van het schrijven weinig heeft opgeleverd (zie Hillocks 1986) en ook een model dat geen verklarende kracht heeft of pretendeert te hebben.

Geel wil met een beschrijvend ideaalmodel ontwikkelingen uit het verleden interpreteren, verklaren én beoordelen (vgl. 'een duidelijk tekort van het stelonderwijs') en daarmee doet hij geen recht aan de wijze waarop er (zoals hij zelf in zijn beschrijving van de 'feiten' laat zien) in het verleden over het leren schrijven gedacht werd. Geel drukt een kader op een werkelijkheid die niet uitsluitend in termen van dat kader te begrijpen is. Het Flower en Hayes-model is een te beperkt model om de geschiedenis van het schrijfonderwijs te begrijpen en te interpreteren omdat het slechts aandacht besteedt aan één aspect (het schrijfproces opgevat als individueel psychologisch model) van wat voor het begrijpen en interpreteren van de geschiedenis van het schrijfonderwijs van belang is. Voor inzicht in de geschiedenis van het schrijfonderwijs zijn meer facto-

ren van belang: maatschappelijk/economische ontwikkelingen, institutionele kenmerken van schrijfonderwijs, de rol van schrijfonderwijs als instrument ter verbreiding van de standaardtaal, de functie van teksten op school en in het maatschappelijk leven, etc. Aan die factoren besteedt Geel geen aandacht.

Ook is het maar de vraag of het schrijfproces (zoals in het model van Flower en Hayes gebeurt) eenzijdig opgevat moet worden als een individueel psychologisch proces en niet ook als een subcultureel bepaald verschijnsel (zie bijvoorbeeld het themanummer 'Geletterdheid', Moer 1987). Dit gegeven onderstreept nog eens de beperktheid van het Flower en Hayes-model. Het model is al te beperkt om de werkelijkheid van nu inzichtelijk te maken, laat staan die van vroeger.

Het gebruik van het Flower en Hayes-model verduidelijkt niets, het belemmert juist een verdergaand begrip van de feiten die Geel beschrijft en het draagt niets bij aan de beantwoording van de vraag waarom er in de praktijk van het stelonderwijs zo weinig verandert. Geel wil met een eigentijds model de problemen verklaren, die hij in het verleden aantreft. Hij laat daarmee de kans laten liggen om vanuit de geschiedenis de problemen van nu te verhelderen. En dat is de reden dat een van de motieven die Geel had voor het schrijven van dit boek, de schrijfdidactiek van nu verder helpen met inzichten van toen, helaas weinig vruchten afwerpt. Daarvoor is een beschrijving van die inzichten niet voldoende maar zal vooral de context waarin die inzichten groeiden ontrafeld moeten worden.

Als Geel het Flower en Hayes-kader gewoon achterwege had gelaten, had hij de vrijkomende ruimte en energie kunnen gebruiken om de lezer meer inzicht te geven in de achtergronden van het stelonderwijs dat hij, overigens op zeer leesbare wijze, beschrijft.

Ook de kapstok van de klassieke retorica voegt weinig inzichten toe aan de beschrijving van Geel. Het gebruik ervan leidt tot de eveneens voor de hand liggende conclusie dat de negentiende-eeuwse boeken en methoden er, vooral met betrekking tot de stijl leer, sterk door geïnspireerd zijn en dat is niet verwonderlijk als we bedenken dat het eeuwenlang de enige bron was waaruit geput werd.

Opvattingen over schrijfonderwijs, en onderwijs in het algemeen, ontstaan niet zo maar in een maatschappelijk en economisch vacuüm.

Juist die factoren die de geschiedschrijving van het stelonderwijs boeiend en bruikbaar voor de praktijk van nu kunnen maken, komen in Geels boek niet of slechts heel oppervlakkig aan de orde.

Schrijfonderswijs en opvoedingsidealen

Geel wijst op de centrale tegenstelling tussen de 'subjectivisten' en de 'objectivistisch-socialen'. Hij neemt de termen over van Leest 1935. Het is niet duidelijk waarom Geel niet uitgaat van een eerdere publikatie. Zijdeveld 1929 typeert namelijk deze tegenstelling heel duidelijk. Hij die spreekt over het oude resp. het nieuwe moedertaalonderwijs. 'Het verschil in zienswijze zal wel voornamelijk voortkomen uit verschil in persoonlijkheid, in levenshouding. Is de opvoeder meer ethies dan aestheties van richting, dan zal hij de culturele ontwikkeling, als noodzakelijke aanvulling van de natuur, zo leiden, dat de leerlingen tot maatschappelijke mensen worden gevormd en hun verantwoordelijkheidsgevoel wordt gewekt. Zijn streven is om al hun gaven en krachten te ontwikkelen tot een *harmoniese* eenheid, zodat zij scherp het verschil voelen tussen innerlijke vrijheid en losbandigheid of gemakzucht, en steeds een innerlijke tucht handhaven. De opvoeder, in wie het *aesthetische* overweegt, zal meer het accent leggen op de *natuurlijke* ontwikkeling en het individu meer vrijheid van beweging laten.' (Curs. van Zijdeveld 1929, p. 345.) Even verder in dezelfde tekst typeert Zijdeveld het verschil als een verschil tussen de natuur de vrije loop laten, resp. normen gevend voorgaan en leiden. Waar gaat het om? Zijdeveld ziet de keuze tussen twee definities van stelvaardigheid als uiteindelijk een keuze tussen twee opvoedingsidealen, tussen twee doelstellingen voor onderwijs: individuele ontwikkeling versus maatschappelijk verantwoordelijkheidsbesef. Al aan het begin van zijn reconstructie geeft Geel enkele citaten, die in dit licht bezien zeer verhelderend zijn. Zo citeert hij Niemeyer 1799: 'Die goed zal schrijven moet vooral goed leeren denken' en 'Elke volkomenheid van den stijl is slechts een afdruksel van de volkomenheid der denkbeelden, van hunne waarheid, duidelijkheid, bepaaldheid, levendigheid, schoonheid.' Je kunt dergelijke citaten en de erin vervatte beginselen natuurlijk interpreteren zoals Geel dat doet: de nadruk ligt 'in

hoge mate op het planningsproces, teneinde de cognitieve druk bij de kinderen te verminderen' (p. 25). De kern van de gedachte is meer dan dat. Het gaat erom hoe kinderen tot 'de kennis der waarheid' (p. 27) geraken. Het gaat niet om schrijven alleen, maar om leren. Kinderen hebben geen kennis, althans nauwelijks en die kennis moet verworven worden. Er is bij Niemeyer c.s. geen sprake van 'planningsproces', maar van een visie op kinderen en leren. Daaruit vloeien logischerwijze opvattingen over schrijven voort. Daarbij is de combinatie van waarheid en schoonheid uitermate van belang: leren formuleren is beschaven! Vanuit deze interpretatie is 'De Nieuwe Richting' werkelijk een revolutie. Van den Bosch c.s. kennen kinderen eigen gedachten en een eigen taal toe (al moeten we wel beseffen dat Van den Bosch schrijft over voornamelijk hbs- en gymnasiumleerlingen).

Niet alleen een visie op taal (zoals Van den Bosch en anderen die met name uitdroegen) maar ideeën over wat kinderen zijn, hoe ze leren en wat de uiteindelijke doelen van onderwijs zijn, bepalen (mede) wat men verstaat onder stelvaardigheid(sonderwijs). De overwinning van het 'oude denken' in de jaren dertig van deze eeuw wordt dan ook goed getypeerd met een uitspraak van Kramer (1941, p. 36) die stelt dat leerlingen moeten oefenen in 'taaltucht die denktucht is'.

Het zou voor de hand moeten liggen om de ideeën van Van den Bosch c.s. te plaatsen in het perspectief van de Reformpedagogiek, waarin een romantische visie op de jeugd, waarin aandacht voor het zich ontwikkelende individu belangrijke aspecten zijn. Het zou voor de hand moeten liggen om de 'overwinning' van het oude denken in de jaren dertig en veertig te plaatsen in een toenmalige 'back to basics'-beweging, die op zichzelf weer niet los gezien kan worden van economische crisis, verpaupering van het proletariaat, opkomst van de toen door velen negatief beoordeelde zegeningen der techniek als radio en film (vgl. Van den Ent 1941, Mathieson 1975).

Dat historisch onderzoek dergelijke relaties tussen taalonderwijs en sociaal-economische 'trends' kan blootleggen, is duidelijk. Naar onze mening moet historisch onderzoek dat ook doen om veranderingen in de retoriek inzichtelijk te maken.

Retoriek en praktijk

Ook de kloof tussen retoriek en praktijk kan worden verhelderd in historisch onderzoek. In beide definities van schrijfvaardigheid (subjectivistisch en objectivistisch-sociaal) heeft het opstel een centrale positie als tekstsoort in de klas.

Van Peer (1987, 1989) maakt duidelijk dat het opstel als typische onderwijstekst zijn oorsprong vindt in het essay. Een letterlijke vertaling van het woord 'essay' geeft precies weer waar het om gaat: het is een poging, een probeersel. De auteur probeert zijn vernuft uit op diverse onderwerpen, test zijn opinies, probeert uit te vinden welke redenering klopt of niet klopt, welke redenering tijdelijk opgaat of misleidend is. Het genre is rijk aan contradicties. Het essay en dan ook het opstel kennen een subjectieve, een persoonlijk expressief aspect, maar ook een zoeken naar algemener geldende waarheid, een objectief vastgestelde waarheid. Het is dan ook niet verwonderlijk dat de alternatieven die de laatste twee decennia zijn voorgesteld als alternatief voor het opstel, die twee kanten belichten: Creatief schrijven en Gericht schrijven.

We kunnen constateren, dat het opstel beide typen van definities toelaat. De traditionele praktijk valt op beide wijzen te legitimeren. Historisch onderzoek kan zo ook de kracht van de traditie duidelijk maken. Die is onder meer gelegen in de pluriformiteit van het opstel, waarin zowel subjectieve als objectieve kennis kan worden vergaard. Leraren kunnen beide vormen van retoriek interpreteren tot hun traditionele opstelpraktijk.

Geel concludeert naar aanleiding van zijn geschiedschrijving dat er beweging zit in de retoriek over stelvaardigheidsonderwijs, dat er veel minder beweging zit in de praktijk daarvan en dat er dus verschil bestaat tussen retoriek en praktijk. Geels geschiedschrijving biedt nauwelijks inzicht in het waarom daarvan. Het interpretatiekader Flower-Hayes belemmert hem het zicht daarop.

Nieuwe opvattingen over schrijfvaardigheid (creatief schrijven, gericht schrijven, functioneel schrijven) zijn in hun kern pas te begrijpen tegen de achtergrond van bredere maatschappelijke denkbeelden over de uiteindelijke doelen van onderwijs. De invoering daarvan levert problemen op, omdat leraren op hun eigen wijze vernieuwingen interpreteren. De kracht van

de traditie vormt daarin een belangrijk gegeven. We mogen ook niet vergeten dat sinds de tweede helft van de vorige eeuw de uiteindelijke maatschappelijke functies van onderwijs, selectie en allocatie, niet zijn veranderd. En dat schrijfvaardigheid steeds een van de selectiecriteria is geweest.

Schrijven zonder documentatiemap

Door een uitspraak van de 'traditionalist' Koenen 'Niemand is meester geboren' als titel van zijn boek te nemen, en door de keuze van het Flower en Hayes-model als interpretatiekader geeft Geel signalen over zijn denkbeelden over schrijfonderwijs. Daar is op zich niets op tegen. Het is zelfs de vraag of het mogelijk en wenselijk is om die opvattingen bij de reconstructie van een geschiedenis helemaal buitenspel te zetten. Toch belooft Geel de lezer zich in zijn betoog te zullen onthouden van kwaliteitsoordelen (p. 118). En dat maakt hij niet waar. Door het hele boek heen wordt duidelijk dat Geel weinig sympathie voor de ideeën van de Nieuwe Richting kan opbrengen. Op pagina 146 typeert hij haar denkbeelden wat denigrerend als 'Het Nieuwe Taalgeloof', en uit de manier waarop hij de kritiek op de Nieuwe Richting verwoordt, blijkt dat Geel tussen de regels (en vaak explicieter) eigenlijk ook voortdurend zelf met Van den Bosch en de zijnen in discussie is (vgl. p. 147, 149, 201). Geel wijt het deficiet van de Nieuwe Richting aan het onmethodische karakter ervan. Tegelijkertijd beschrijft hij hoe het stelonderwijs van Van den Bosch (zelf leraar) er in de praktijk waarschijnlijk uitgezien heeft. Van den Bosch legt de taalboekjes weliswaar aan de kant, maar geeft zijn leerlingen stelopdrachten, aanwijzingen voor de te schrijven teksten en becommentarieert het werk van zijn leerlingen.

Onmethodisch? Dat hangt er maar vanaf: als je methodisch, zoals Geel impliciet doet, definieert als het werken met schema's en het aanleren van de juiste taalvormen via deelvaardigheidstraining en invuloefeningen, dan wel. De twee hoofdstukken die Geel aan de ontwikkelingen na 1940 wijdt, zijn uiterst mager en, wat kwalijker is, tendentieus. Geel documenteert zich niet, en negeert simpelweg alle vakdidactische publikaties die er de laatste jaren over de na-oorlogse ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs (ook in relatie tot het

retoriek-praktijkprobleem) verschenen zijn (vgl. Sturm 1988). De beschrijving van wat Geel als hedendaagse tendensen waarneemt, lijkt vooral een poging om recente vernieuwingsbewegingen de nek om te draaien. Een voorbeeld. Op pagina 222 noemt Geel het Creatief schrijven een van de na-oorlogse vernieuwingstendensen. Hij interpreteert het Creatief schrijven als een hernieuwde opleving van de ideeën van de Nieuwe Richting. Vervolgens stelt Geel dat het Creatief schrijven niet op grote schaal weerklank vond en 'dat dit eveneens toegeschreven kan worden aan de beperkte reikwijdte ervan'. (Zie ook Geel 1982.) En onder de beperkte reikwijdte verstaat Geel dan dat deze werkvorm zich richt op het flexibeler maken van de steller, op het vinden van ideeën via de brainstorm en het combineren van ideeën. Geel komt tot de volgende conclusie: 'omdat bij het schrijven van teksten de cognitieve kant, waarbij eisen betreffende de logische opbouw en argumentatie een rol spelen, evenzeer oefening vereist als de aspecten van stelsvaardigheid waarop bij Creatief Schrijven de nadruk ligt, moet ook deze werkvorm eenzijdigheid worden toegeschreven. Het ligt daarom voor de hand dat veel leraren er weinig of niets in zagen of er doodeenvoudig geen weg mee wisten.' (P. 222.) Geel lijkt aan één specifieke werkvorm voor bepaalde tekstsoorten (nl. creatieve teksten) pretenties toe te dichten van een didactiek die alle aspecten van het leren schrijven omvat. En is het nu wel zo dat veel leraren er weinig of niets in zagen en er geen weg mee wisten? Over de retoriek van het schrijfonderwijs is zo langzamerhand aardig wat bekend. Over wat leraren in de praktijk nou precies doen, zijn nog maar enkele verslagen van empirisch onderzoek verschenen (Bonset 1987, Hoogeveen & Verkampen 1985, Kroon & Sturm 1987, Van der Leeuw & Bonset 1989, Rensman 1986, Sturm 1984,). Ook die worden, voor zover ze beschikbaar waren, door Geel genegeerd. Voor uitspraken over wat er in de praktijk nu eigenlijk aan de hand is, baseert hij zich liever op een speculatief krantartikelje van Cornelisse (1986) (p. 207), dan op onderzoeksverslagen die er zijn. Met de constatering dat 'de creativiteitsmode' (p. 207) voorbij is, laadt Geel de verdenking op zich dat hij zijn eigen scepsis bij het Creatieve schrijven wat al te gemakkelijk op de leraar projecteert. Dat Geel geen voorstander van Creatief schrijven

is wisten we al. (Geel 1982.) Bovendien is het goedkoop en te simpel om een didactische opvatting, die ook in concreet onderwijsleermateriaal is uitgewerkt (een argument dat Geel voortdurend bij zijn evaluaties gebruikt), louter als een modeverschijnsel af te doen. Ook een andere vernieuwingstendens, het Gericht schrijven, wordt door Geel op ongenueerde wijze naar de prullenbak verwezen. Dat Geel nooit een voorstander van Gericht schrijven is geweest, wisten we al uit zijn publikaties daarover. (Geel 1980a.) Geel identificeert Gericht schrijven met de opvattingen van de objectivistisch-sociale richting. Vervolgens verbindt hij ook hier te gemakkelijk één werkvorm, die gekoppeld is aan laat twintigste-eeuwse opvattingen over het leren schrijven van bepaalde tekstsoorten, aan ideeën die in de negentiende en vroeg twingste eeuw over de functie van het leren schrijven op school leefden. Geel probeert wederom met begrippen en denkbeelden van nu het verleden te verklaren, en doet dat met vergelijkingen die mank gaan. En als er inhoudelijk geen argumenten voorhanden zijn die een vergelijking mogelijk maken, schuwt Geel geen middel om zijn vergelijkings- en etiketteringsdrift te bevredigen. Nadat hij Gericht schrijven heeft beschreven als een werkvorm waarin er een te grote nadruk werd gelegd op de deelsvaardigheid van het materiaal verzamelen, ziet hij ineens een parallel met de subjectivistische richting: 'beiden beschouwden een zeer bepaalde manier om het stellen aan te pakken als zaligmakend'. Wanneer Geel een tweede vergelijking trekt, nu ook weer met de subjectivisten, blijken de voorstellen voor het stelonderwijs beoordeeld te worden op een psychologische eigenschap van de verwoorders van die ideeën: 'een tweede vergelijking dringt zich op met betrekking tot de zelfverzekerde, niet voor tegenspraak gevoelige houding (...) waarmee zowel de Nieuwe Richting als Gericht Schrijven werden gepropageerd' (p. 222). Gelukkig is meester Geel zo genereus om er, tussen haakjes weliswaar, een complimentje aan toe te voegen: 'gecombineerd met een grote dosis enthousiasme' (!), en besluit hij, gelukkig nog enigszins zelfreflexief: 'maar deze kwestie is vergeleken met de eerstgenoemde van minder belang' (idem).

Geels boek zou aan kwaliteit gewonnen hebben, als hij zich had beperkt tot de periode

waarover hij wel zijn bronnen systematisch geraadpleegd heeft. Bij zijn interpretaties en conclusies plaatsten we nogal wat kanttekeningen. Maar dat neemt niet weg dat Geel de lezer die geïnteresseerd is in hoe er in de periode 1870-1940 gedacht werd over schrijfonderwijs en hoe dat al dan niet zijn weerslag vond in de methodes voor het stellen die er verschenen, met zijn *beschrijving* daarvan een leesbaar en boeiend verhaal voorlegt.

Rudolf Geel *Niemand is meester geboren. Geschiedenis van het Nederlandse schrijfvaardigheidsonderwijs in de negentiende en twintigste eeuw* Muiderberg, Coutinho, 1989.
ISBN 90 6283753 0. 291 pag. Prijs f 39,50.

Literatuur

Bonset, H. *Onderwijs in heterogene groepen. Een case-study naar het vak Nederlands in een breed-heterogene brugklas van een reguliere scholengemeenschap, en een literatuurstudie naar heterogeniteit en interne differentiatie* Purmerend, 1987

Castell, S. de, A. Luke & C. Luke (eds.) *Language, Authority and Criticism* London/New York, Falmer Press, 1989

Cornelisse, W. 'Lezen en schrijven. Geen tijd voor nieuwigheid op scholen' in: *NRC Handelsblad* 18 september 1986. Bijlage Wetenschap en Onderwijs, p. 1-2

Damhuis, R., K. de Glopper & H. Wesdorp *Het opstelonderwijs. Stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk* Amsterdam, SCO, 1983

Ent, W. van den (voorz.) *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school. Rapport van de commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs 's-Gravenhage*, Rijksuitgeverij, 1941

Erftemeijer, A., *Stijloefening op de middelbare school* z.p., z.j. Dissertatie KUN

Flower, L.S. & J.R. Hayes 'A cognitive process theory of writing' in: *College Composition and Communication*, 32, p. 365-387

Fulhan, M. *The meaning of educational change* New York, 1982

Gagné, G. et. al. *Selected papers in mother tongue education / études en pédagogie de la langue maternelle* Montreal/Dordrecht, Centre de diffusion P.P.M.F./Foris, 1987

Geel, R. 'Wie is er zo knap als zijn documentatiemap?' in: *De Gids*, 143 (1980), 3/4, p. 216-232

Geel, R. e.a. 'De betekenis van Creatief Schrijven' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4 (1982), 3, p. 203-220

'Geletterdheid' Themanummer *Moer* 1987/2

Ginneken, J. van *Als ons moedertaalonderwijs ooit nog gezond wil worden* Nijmegen, 1917

Herrlitz, W. et al. (eds.) *Mother tongue education in Europe. A survey of standard language teaching in nine European countries* Enschede, SLO, 1984

Hillocks, G. *Research on Written Composition* Urbana, ill., Eric Clearing House on Reading and Communication, 1986

Hoogeveen, M. & M. Verkampen *Schrijfonderwijs in de praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool* Enschede, SLO, 1985

Janssen, D. 'Over schrijven' in: *Levende Talen* 437 (1989), p. 32-38

Kalff, G. *Het onderwijs in de moedertaal* Amsterdam, 1893

Kramer, W. *Grondlijnen voor een methodiek en didactiek van het voortgezet moedertaal-onderwijs* Groningen/Batavia, Wolters, 1941

Kroon, S. *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1985. Dissertatie KUN

Kroon, S. & J. Sturm 'Research on mother tongue education in an international perspective: some introductory and admonishing remarks' in: Gagné et. al., 1987, p. 111-124

Leest, J. 'Over het onderwijs in schriftelijk taalgebruik' in: *Paedagogische Studiën* 16 (1935), p. 262-280

Leeuw, B. van der & H. Bonset *Vernieuwing in het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van zeven cases* Enschede, SLO, 1989 (ter perse)

Mathieson, M. *The preachers of culture; a study of English and its teachers* London, Allen & Unwin, 1975

Peer, W. van 'Form und Inhalt in schulischen Schreibmustern. Eine soziohistorische Analyse' in: *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 36 (1987), p. 12-34

Peer W. van 'The Invisible Textbook: Writing as a Cultural Practice' in: Castell, Luke & Luke, 1989, p. 123-132

Rensman, T. 'Omgaan met teksten in de les Nederlands; interim-verslag van een case-study op het gebied van onderwijsinnovatie (1) en (2)' in: *Spiegel* jrg. 4, 1, p. 7-31 en 2, p. 43-67

Sturm, J. 'Report on the development of mother tongue education in the Netherlands since 1969' in: Herrlitz et. al. (eds.), 1984, p. 238-276

Sturm, J. 'Schooletnografisch onderzoek en leerplanontwikkeling voor schrijfonderwijs. Een bespreking aan de hand van een voorbeeld' in: *Pedagogische Studiën* 65 (1988), p. 159-172

Schneiders, A. 'Over taal- en talenonderwijs' in: *Paedagogische Studiën* 10 (1929), p. 113-127, 154-164

Ven, P.-H. van de 'Buitenlandse geschiedenissen van moedertaalonderwijs in historisch-sociologisch perspectief' in: *Werkverband* 1988, p. 163-208

Vos, J. 'Schrijfprocesonderzoek en schrijfmethoden. Het onderzoek van Flower en Hayes en het leerboek van Flower' in: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 7 (1985), 4, p. 258-269

Werkverband voor Onderzoek van Moedertaalonderwijs *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland* Enschede, SLO, 1988

Zijderveld, A. 'Het nieuwe en het oude moedertaalonderwijs' in: *Paedagogische Studiën* 10 (1929), p. 345-350

**A.W.M. Koetsenruijter
&
R. Berkenbosch**

NORMATIEVE GRAMMATICA: WENSELIJK EN HAALBAAR?

Is het *publikatie* of *publicatie*? En is het *tesamen*, *tezamen*, *te samen* of *te zamen*? Het antwoord op dergelijke vragen is te vinden in de *Woordenlijst van de Nederlandse taal*, beter bekend als 'Het Groene Boekje'. De overheid mag het gebruik van spellingregels voorschrijven en heeft dat ook gedaan door in de *Woordenlijst* voor de meest gangbare woorden officieel, wettelijk, de schrijfwijze vast te leggen. Het is *publikatie* en *te zamen*.

Maar is het 'een aantal mensen heeft...' of 'een aantal mensen hebben...'? Of een bepaalde zinsconstructie officieel goed Nederlands is, is minder eenvoudig te achterhalen. Anders dan bij de spelling van woorden het geval is, mag de overheid namelijk geen grammaticaregels voorschrijven. Er is dan ook geen groen, rood of blauw boekje waarin schrijvers het 'officiële' antwoord kunnen vinden op grammaticale vragen.

Is dat een probleem? Niet voor schrijvers in de praktijk, maar wel voor de Nederlandse Taalunie. Dat is althans het gevoel dat ons bekreep nadat we deel 21 van de serie *Voorzeten* van de Nederlandse Taalunie gelezen hadden. In 1980 werd in artikel 4b van het verdrag van deze Taalunie besloten tot het 'gemeenschappelijk bepalen van de officiële spelling en spraakkunst van de Nederlandse taal'. Tot op heden heeft dat verdrag nog niet geleid tot een geautoriseerde normatieve grammatica waarin men eenvoudig op kan zoeken of een zin 'officieel goed' Nederlands is. Ook de *ANS*, de *Algemene Nederlandse Spraakkunst*, kan die rol niet vervullen. De *ANS* is immers een particulier initiatief en in eerste instantie een *descriptieve* grammatica, niet opgezet vanuit de bepalingen van het Taalunie-verdrag. Een officieel geautoriseerde normatieve grammatica komt er trouwens ook niet, want na een hoop juridisch geharrewar rond artikel 4b werd vastgesteld dat 'officiële' alleen slaat op spelling en niet op spraakkunst.

Zo beschouwd heeft de Taalunie dus in feite