

lachen als ik een liedje zing!' Leerkrachten leerden een stukje van hun dominantie afstaan. Daardoor kregen ze een dialoog met de kinderen en ook met de ouders. Zes weken lang werden twee dagen per week lessen gedraaid in de klas, waarbij de leerkrachten voorbeeldlessen te zien kregen.

Leerlingen hebben ook interviewtochten gemaakt, op zoek naar verhalen over Amsterdam-Noord. Turkse, Marokkaanse en Surinaamse leerlingen wilden ook verhalen vanuit hun eigen achtergrond inbrengen. Met de kinderen werd geoefend in het verhalen vertellen. De presentatie kreeg extra aandacht.

Het project eindigde met een vertelfestival voor ouders en leerlingen. Zo hebben de ouders de vruchten van het werk gezien. Kinderen die op school tot dan toe niet goed uit de verf waren gekomen, bleken meesterlijk te kunnen vertellen. Volgens Joan Labort zou het werken met verhalen meer waarde hebben, wanneer het als curriculum in het onderwijs zou worden opgenomen.

Noten en literatuur

- 1 In *Leesgoed* 1991/5 wijst verteller Frans Foppe op verteltrainingen voor bibliotheekmedewerkers die met leesbevorderingsactiviteiten bezig zijn. Er zijn trainingen zowel voor medewerkers die met kinderen, als voor medewerkers die met volwassenen werken. 'In de meeste culturen is vertellen een zaak van volwassenen waar kinderen naar mogen meeluisteren.' Op p.193 van *Leesgoed* 1991/5 staat een lijst met namen van personen en instellingen die voor verhalen-vertel-trainingen benaderd kunnen worden.
- 2 Het vertelpakket (redactie: Rika Eichtfeld en Olga Orman) is te bestellen bij: Kom-Op, Overtoom 16, 1054 HJ Amsterdam, telefoon 020: 618 57 67 (prijs hele pakket: f75, prijs handleiding: f25).

Hest, J. van, *De drakenvriend en andere Chinese verhalen 1, De bergopruimer en andere Chinese verhalen 2, De olieverkoper en andere Chinese verhalen 3, De naaldenvrouw en andere Chinese verhalen 4*. Illustraties: Chen Wen. Chinees Leermiddelen Project, 1988. Ming Ya Chinese boekhandel.

VERSLAG

Marjolein van Helden: Derde Leidse Letterendag

De vernieuwingsvoorstellen van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde voor vwo en HAVO (CVEN) hebben al veel stof doen opwaaien. Zo'n drie jaar lang regende het reacties op preadviezen en voorlopige voorstellen en dat alles heeft uiteindelijk geleid tot de definitieve voorstellen, die inmiddels gepresenteerd zijn aan staatssecretaris Wallage.

Op de derde Leidse Letterendag van 25 januari jl. stond een aantal van deze definitieve voorstellen centraal in het thema 'Neerlandistiek en het schoolvak Nederlands: een hernieuwde relatie'. De organisatoren konden zich verheugen in een zeer grote belangstelling vanuit het veld, waar het tenslotte allemaal in de praktijk zal moeten worden gebracht.

Drie componenten

Alle goede dingen bestaan uit drie; zo ook de Nederlandse taal en de derde Leidse Letterendag. Taalkunde, letterkunde en taalbeheersing kwamen aan bod in drie lezingen van mensen die bij de CVEN betrokken zijn, allen verbonden aan de Rijksuniversiteit Leiden. Zij spraken op persoonlijke titel.

Hans Hulshof, commissielid, vakdidacticus en taalkundige, zat op zijn stokpaardje. Hij hield een enigszins rommelig betoog over de invoering van taalkunde in de eindexamens. Argumentatie liet hij grotendeels achterwege; daarvoor verwees hij naar collega Hans Bennis, die daarover in *Levende Talen* (mei 1991, nr.461) een geruchtmakend artikel schreef. Hulshof schetste in grote lijnen de ontwikkelingen van zijn persoonlijke kruistocht, strooide met citaten en reikte hulpmiddelen aan voor de lespraktijk.

De tweede spreker was Frits van Oostrom, letterkundige en preadviseur van de CVEN. Hij constateerde een scheiding tussen het weten-

schappelijke en het voorbereidend wetenschappelijke circuit, namelijk de verdwijning van de Middelnederlandse literatuur uit het middelbaar onderwijs. Hij wees oorzaken aan en hield een warm pleidooi voor, uiteraard, herinvoering. Geschikt lesmateriaal heeft Van Oostrom echter niet kunnen vinden. Wie biedt zich aan?

Na de lunch nam Antoine Braet, CVEN-voorzitter en hoofddocent taalbeheersing, plaats achter de microfoon. Hij hield een korte en duidelijke bespreking over de Amerikaanse debatleer, die hij graag, in vereenvoudigde vorm, ingevoerd zou zien als onderdeel van lessen produktieve taalbeheersing. Vier studenten demonstreerden deze debatleer; een levendige afsluiting van een dagje kritisch luisteren.

Taalkunde: wenselijk en mogelijk?

Als docent met twee jaar ervaring was Hulshof er al van overtuigd, dat taalkunde in de bovenbouw niet alleen wenselijk, maar ook mogelijk was. Helaas was niet iedereen het daarmee eens. Na twintig jaar inspanning lijkt hij het nu voor elkaar te hebben: de CVEN stelt een experiment voor met taalkunde als onderdeel van het schoolonderzoek vwo.

Een groot deel van de docenten Nederlands zit daar, blijkens de reacties op het voorstel, niet op te wachten. Ze vragen zich af waar ze de tijd voor taalkunde vandaan moeten halen en ook waar het eigenlijk goed voor is. De eerste vraag is een kwestie van prioriteiten. Hulshof maakte zich daar makkelijk van af.

De vraag naar het nut was interessanter. Hulshof stelde hieromtrent een wedervraag: waarom zou taal als communicatiemiddel wel in het onderwijs aan bod komen en taal als biologisch verschijnsel niet? Verder citeerde Hulshof de taalkundige Paardekooper, die stelt dat het praktische nut niet het enige is waarnaar in het onderwijs gestreefd dient te worden. De vormende waarde acht hij ook van groot belang. En tenslotte verwees Hulshof, zoals gezegd, naar Bennis, die in *Levende Talen* acht argumenten geeft voor invoering van taalkunde in het middelbaar onderwijs. In zijn betoog noemde Hulshof er impliciet twee van: de propedeutische; zeker in het vwo is het alleszins redelijk om als voorbereiding op het

wetenschappelijk onderwijs de leerlingen kennis te laten maken met een vakgebied dat in elke letterenstudie een zeer belangrijke plaats inneemt

• de brede maatschappelijke interesse; de aandacht die op televisie, in dagbladen en boekwinkels aan taal besteed wordt, geeft aan dat het een onderwerp is dat intrinsiek interessant en belangrijk wordt gevonden.

DIDACTISCHE HULPMIDDELEN Met bovenstaande argumenten probeerde Hulshof de wenselijkheid aan te tonen van taalkunde in de bovenbouw van voornamelijk het vwo. Op de manier waarop taalkunde behandeld zou moeten worden, ging hij uitgebreider in.

Laat eerst duidelijk zijn wat Hulshof bedoelt met de term taalkunde, namelijk reflectie op het actuele taalgebruik aan de hand van taalkundige onderwerpen. De parapluterm taalbeschouwing is hiervoor veel te vrijblijvend. Eén van de onderdelen van taalkunde zal zeker de traditionele grammatica zijn, hoewel Hulshof de transformationeel-generatieve grammatica graag daarvoor in de plaats zou invoeren. Maar dit ter zijde.

In het buitenland, met name Duitsland en Engeland, wordt al enige tijd op vrij hoog niveau les gegeven in taalkunde. Het is dus mogelijk. Jammer genoeg is concreet lesmateriaal in Nederland moeilijk te vinden. Voor ideeën zouden docenten kunnen putten uit de universele eigenschappen die in *Awareness of language* op een voor leerlingen begrijpelijk niveau worden aangeboden. Daarnaast noemde Hulshof in dit verband onder andere *Je weet niet wat je weet*, de schoolmethoden *Taalboek* en *Taal-integraal*, het populair wetenschappelijk blad *Kijk*, het maandblad *Onze taal* en *Bulkboek '86*. Mocht dit niet voldoende inspiratie geven, dan heeft Hulshof nog een reader vol artikelen over taalkundige onderwerpen, samengesteld door Ton Hendrix en hemzelf. Geïnteresseerden kunnen die bij hem aanvragen.

In lessen taalkunde kunnen bij voorbeeld deze artikelen of andere tekstfragmenten over taalkundige onderwerpen als uitgangspunt dienen. Er kunnen dan vragen bij worden gesteld, die niet alleen op tekstverklaring zijn gericht, maar ook ingaan op de inhoud. De aanwezige docenten kregen hier twee concrete voorbeelden van. De teksten waren van Lies-

beth Koenen: *Het vermogen te verlangen*, en van Koster. De vragen betroffen eigenschappen van taalgebruik en taalkwesties van enig maatschappelijk belang. Leerlingen moeten voor het beantwoorden hiervan kennis toepassen en oordelen, ofte wel een standpunt bepalen.

CURRICULUM Ten slotte ging Hulshof summier in op de curriculumopbouw in het middelbaar onderwijs en het tekort aan schoolvakken in de eerstegraads lerarenopleiding. Hulshof betreurt het dat deze opleiding niet een onderdeel is van de doctorale fase. Er zouden, naast 'schooltaalkunde', wat hij doceert, meer keuzevakken aangeboden moeten worden, die gericht zijn op het onderwijs.

Met betrekking tot de curriculumopbouw in het middelbaar onderwijs, is het opmerkelijk dat Hulshofs opvattingen niet stroken met die achter de Basisvorming, die hij volledig buiten beschouwing liet. Tenminste twee kerndoelen onder 'Kennis over taal en taalverschijnselen' zijn puur onder taalkunde te vatten, terwijl Hulshof zich in de eerste twee leerjaren slechts wil beperken tot (de traditionele) grammatica. En dat laatste is nu juist niet in de kerndoelen opgenomen.

In de derde klas wil Hulshof alvast enige taalkundige onderwerpen, geïntegreerd in het leesvaardigheidsonderwijs, aan bod laten komen, die in de bovenbouw verdiept worden met het oog op het schoolonderzoek. Taalkunde zou dus in ieder geval bij de lessen leesvaardigheid aan de orde kunnen komen, maar Hulshof is er geen voorstander van taalkunde als geheel te integreren in het taalbeheersingsonderwijs. Het moet immers ook apart getoetst worden.

Letterkunde: terug in de tijd

Docenten Nederlands die les geven aan de bovenbouw HAVO/VWO moeten niet alleen tijd vrijmaken voor taalkunde; ook letterkunde vraagt een extra plaats in de urentabel. Dat stelde Van Oostrom. Het gaat hierbij om een onderdeel dat nog niet zo lang geleden stilte uit het middelbaar onderwijs verdwenen is, namelijk de Middelnederlandse letterkunde. Deze lacune staat volgens Van Oostrom in sterk contrast met de groeiende belangstelling van het niet-professionele publiek voor litera-

tuur uit de middeleeuwen. In een grafiek had hij het aantal publikaties over Middelnederlandse letterkunde uitgezet tegen de tijd en inderdaad: dat aantal is nog nooit zo groot geweest als nu. Verder maakt de Middelnederlandse letterkunde ook in de neerlandistiek een ongekende bloei door.

Het is duidelijk dat Van Oostrom pleit voor herinvoering van genoemd vakonderdeel. Als belangrijkste argument geldt voor hem nog steeds de cultuuroverdracht. Het liefst zou hij de leerlingen 'een verleden in willen schoppen'. Daarnaast acht ook Van Oostrom het van belang dat de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands een hernieuwde relatie aangaan. Immers, het middelbare schoolvak Nederlands en de universitaire studie Nederlands behandelen in wezen hetzelfde object.

De CVEN-voorstellen en de grote belangstelling voor deze Leidse letterendag waren voor Van Oostrom een teken dat hij niet alleen staat in zijn opvatting. Dat er sowieso iets gedaan wordt aan vernieuwing van de eindexamens verheugde hem zeer.

Over de inhoud van het CVEN-rapport was Van Oostrom ook wel te spreken. Naast de structuuranalyse wordt namelijk de cultuurhistorische benadering voorgesteld. Ook de geadviseerde hoeveelheid verplichte boeken (25 voor VWO en 15 voor HAVO) vindt hij redelijk, maar helemaal in 'z'n sas' is hij met het voorstel, dat de literaire teksten zelf het uitgangspunt van bespreking dienen te zijn. Naast deze positieve opmerkingen uit Van Oostrom ook wat kritiekpunten. Hij betreurt het bij voorbeeld zeer dat op de HAVO de literatuur vóór 1916 niet meer verplicht is. Daarnaast vindt hij het standpunt van de commissie, dat de verplicht gestelde literaire kennis beperkt wordt tot die kennis die betrekking heeft op de gelezen werken, te eenzijdig. Kale feitenkennis brengt volgens Van Oostrom een onmisbaar kader aan.

NIEUW MATERIAAL Herinvoering van middeleeuwse literatuur in het middelbaar onderwijs: allerlei symptomen wijzen erop dat het tijt keert. De weg lijkt er vrij voor. Helaas, niets is minder waar. Want al zijn de doelen niet achterhaald, de middelen zijn dat wel.

Boeken over Middelnederlandse literatuur mogen in stroomsnelheid gepubliceerd wor-

den, de literaire teksten zelf worden niet (meer) op de markt gebracht. Ook Van Oostroms eigen *Griffioen* is niet echt geschikt voor het onderwijs. En uitgaven zoals die van mevrouw Draak zijn nauwelijks meer voorhanden. De uitgeverijen zijn namelijk al een aantal jaren geleden gestopt met leuren langs de boekwinkels; de exemplaren werden niet meer verkocht. En dat ligt niet alleen aan het publiek; de kwaliteit van de boekjes laat veel te wensen over. De complete tekst met talloze voetnoten spreekt niet zo aan.

Volgens Van Oostrom zou er nieuw materiaal gemaakt moeten worden, waarbij op de tekst zelf bezuinigd wordt. Datgene wat veel uitgebreider kan en moet, is de inleiding. Die schept immers het zo broodnodige kader. Van Oostrom betrapte zichzelf hierbij wel op een inconsequentie. De literaire tekst zelf als uitgangspunt nemen en daarvoor materiaal gebruiken, dat niet de gehele tekst aanbiedt, lijkt tegenstrijdig. Toch gaat het volgens hem samen. Voor het begrijpen van de tekst is het namelijk niet nodig de gehele tekst ook zelf gelezen te hebben. Een samenvatting, representatieve tekstfragmenten en bijbehorende uitleg kan net zo duidelijk zijn en is wellicht ook veel boeiender voor leerlingen. Een stukje originele tekst met de transcriptie erbij, zoals in *Taal en teken* gepresenteerd wordt, is ook een mogelijkheid. Enfin, nieuw materiaal moet er dus komen, met de literaire tekst én tekst over die tekst. De vraag wie voor het maken daarvan de aangewezen persoon zou zijn, liet Van Oostrom voor het gemak maar achterwege.

Een ander didactisch advies van Van Oostrom luidde: doe meer moeite om de teksten te laten spreken. Hoewel Van Oostrom zelf geen ervaring heeft met les geven in het middelbaar onderwijs, deed hij voor de collegebanken in de Leidse Letterenuniversiteit toch een poging. En dat kostte inderdaad wat moeite; de diaprojector werkte niet zo mee. Het was leuk geprobeerd: door middel van dia's maakte hij een vergelijking tussen de koster en onderwijzer Jacob van Maerlandt (het stokpaardje van Van Oostrom), die zijn werk deed in een schriftarme samenleving, en de literator Harry Mulisch, omringd door bewonderaars. En passant stelde Van Oostrom daarbij ook, dat literatuur en onderwijs in de middeleeuwen veel dichters bij elkaar lagen dan nu het geval is. En zo was het kringetje weer rond.

Taalbeheersing: meer argumentatie

Zonder er veel woorden aan vuil te maken stelde Antoine Braet vast, dat binnen de taalbeheersing de produktieve argumentatievaardigheden relatief verwaarloosd worden. De meeste aandacht schijnt uit te gaan naar tekstanalyse. Hieraan ligt echter geen gebrek aan belangstelling ten grondslag. Argumentatieler staat juist breed in de belangstelling maar door een tekort aan middelen wordt er in het onderwijs zo weinig gedaan aan produktieve argumentatievaardigheden.

De CVEN stelt het debat voor als onderdeel van luister- en spreekvaardigheid in het schoolonderzoek. Braet ging hier dieper in op het debat als werkvorm voor het aanleren van argumenteren. Hij koos voor de Amerikaanse debatleer, die overigens in beginsel al door de oude Grieken en Romeinen werd beoefend. Braet is een groot voorstander van deze debatleer. Hij onderwijst haar al jaren aan zijn studenten en die hebben er zoveel plezier in dat ze het in den lande propageren. Tien jaar geleden organiseerde Braet de eerste debatwedstrijden en de belangstelling groeit nog steeds.

REGELS Een debat volgens de Amerikaanse leer is aan strakke regels gebonden. Gedebatteerd wordt over een beleidsstelling van het type: beleidsinstantie x moet het huidige beleid y vervangen door het nieuwe beleid z. De stelling moet de oplossing bieden voor een maatschappelijk probleem, dat actueel is en waarover nog geen wettelijke beslissing is genomen. De ploegen van voor- en tegenstanders bestaan elk uit twee personen. De jury beoordeelt wie het best geargumenteed heeft.

De voor- en tegenstanders dienen zich bij de voorbereiding op de hoogte te stellen van de bestaande publikaties over het maatschappelijke probleem. Hieraan ontleen zij hun argumenten. De voorstanders moeten de bewijslast van de stelling dragen. Zij krijgen hiervoor twee spreekbeurten van 6 en twee van 3 minuten. Volgens de leer van de standaardgeschildpunten tonen zij in die beurten aan, dat er een probleem bestaat, dat ernstig is en dat inherent is aan het huidige beleid. Vervolgens introduceren zij hun plan, waarvan ze de uitvoerbaarheid en de doeltreffendheid aantonen. Als er nadelen aan verbonden zijn, dienen zij de jury

ervan te overtuigen dat die niet opwegen tegen de voordelen. De tegenstanders lijken een gemakkelijker taak te hebben: zij moeten aan minstens één van de acht bewijsstellingen twijfel wekken. Hiervoor krijgen ook zij twee beurten van 6 en twee van 3 minuten. Het debat duurt dan in z'n totaliteit 36 minuten.

EEN LEVENDIGE DEMONSTRATIE Dat de tegenstanders toch niet altijd in het voordeel zijn, bleek uit het demonstratiedebat. Vier studenten debatteerden over de stelling: De Nederlandse overheid moet de legitimatieplicht invoeren. De voorstanders Brechtje en Josje kweten zich geestdriftig van hun taak. Marc en Bram gingen daar met rappe tongen tegenin. Hun betogen waren doorspekt met citaten en cijfers. De zelfverzekerdheid van de debaters nam echter af naarmate het debat vorderde. De bewijslast werd wat zwakker en er werd wat geharreward over weinig inhoudelijke argumenten. Uiteindelijk had het veel weg van een welles-nietes-spelletje.

Lenneke Schouw, docente taalbeheersing, jureerde het debat. Het enige beoordelingscriterium is de kwaliteit van de argumentatie. Om de argumenten tegen elkaar af te wegen, noteerde zij per standaardgeschilpunt de genoemde argumenten. Zodra één standaardgeschilpunt ten voordele van de tegenstanders uitkomt, winnen de tegenstanders. Alleen een sterke argumentatie die het betoog van de voorstanders op dat punt geheel ontkracht, is daarvoor voldoende. Dat was in dit debat het geval bij het laatste punt. De voorstanders konden hun bewijslast dus niet volhouden en verloren daardoor het debat.

De aanwezige docenten, die zichtbaar genoten van de demonstratie, hadden toch een aantal kritiekpunten. Eén daarvan was het concurrentie-aspect. Men vroeg zich af of middelbare scholieren wel konden leren argumenteren als concurrentie daarbij zo'n grote rol speelt. Een tweede punt was de documentatie. Doordat de debaters zich gedegen moeten voorbereiden, krijgt het debat inhoudelijk wel meerwaarde, maar dan rijst de vraag of de spreekvaardigheid wel het belangrijkste is dat geoefend (en getoetst) wordt. Al met al leken de docenten er welwillend tegenover te staan; nascholing zou echter geen overbodige luxe zijn. En daar staat Braet dan weer niet onbereidwillig tegenover.

VERSLAG

Helge Bonset: De Maatschap Onderzoek Moedertaalonderwijs

Sinds 1986 bestaat in Nederland de MOM: de Maatschap Onderzoek Moedertaalonderwijs. Geen club waar je veel van hoort, maar wel een club die al vijf jaar lang in betrekkelijke stilte onderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs probeert te stimuleren. Het leek ons zinnig een kort verslag te geven van onze activiteiten in de afgelopen jaren.

De MOM bestaat uit vertegenwoordigers (op persoonlijke titel) van de veldverenigingen VON, Levende Talen (sectie Nederlands) en VDN, de SLO, het CITO, het IMEN (International Mother-Tongue Education Network), het Nijmeegse WOM (Werkverband Onderzoek Moedertaalonderwijs), de Onderzoeksgroep Taalonderwijs van SCO, de Landelijke Pedagogische Centra, de SPL (Stichting Promotie Literatuuronderwijs) en de kring van universitaire en tweedegraads lerarenopleidingen Nederlands. In totaal zijn op dit moment 13 mensen lid van de MOM.

De MOM, opgericht na een VDN-studiedag over moedertaaldidactisch onderzoek stelt zich ten doel de kwaliteit, de kwantiteit en de samenhang van het onderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs in Nederland te bevorderen.

Bij het element *kwaliteit* uit bovenstaande doelstelling denken we natuurlijk aan criteria waaraan onderzoek in het algemeen moet voldoen: explicietheid, systematiek, validiteit, betrouwbaarheid. Maar specifiek voor de MOM is het aanleggen van een extra criterium: veldgerichtheid. Wij willen vooral veldgericht onderzoek stimuleren: onderzoek dat voor leraren bruikbare resultaten oplevert, en waarin leraren niet slechts als onderzocht object functioneren, maar ook actief betrokken zijn bij het onderzoek, bijvoorbeeld via het mee-interpre-