

## DE JONGE ONDERZOEKERS VAN HET R.I.T.P.

*Fie van Dijk*

Eind vorig jaar ontving ik van de Stichting Research Instituut voor de Toegepaste Psychologie aan de Universiteit van Amsterdam een *Bulletin no. 1* over een project 0259. *Moedertaalonderwijs voor iedereen: wat is het doel ervan?* luidde de kop. Dat sprak me wel aan; eindelijk eens de vraag *waarom* moedertaalonderwijs, voordat een onderzoek erover aangevat wordt.

De eerste zin van datzelfde bulletin vertoont echter een geraffineerde wending. Nu luidt de vraag: 'Wat moet elke Nederlander op het gebied van de moedertaal minstens op school hebben geleerd als hij/zij niet meer leerplichtig is?' En een eindje verder lees ik dat het onderzoek zich op *twee hoofdvragen* richt:

- a* Wat moet het onderwijs in de moedertaal bij elk kind aan het eind van de leerplicht tenminste hebben bereikt?
- b* Is er een onderzoeksmethode (te ontwikkelen) waarmee dit soort doelstellingsproblemen nader tot een oplossing gebracht kunnen worden zòdat het onderzoeksresultaat algemeen aanvaardbaar en toepasbaar wordt in ons onderwijs?'

De hoofdvraag **WAARTOE DIENT DE LEERPLICHT?** wordt wel gesteld maar niet beantwoord; er staat zelfs dat het 'gaat om een zaak van algemeen belang', nóg sterker: 'Moedertaal en leerplicht: een volkszaak'. Deskundigen zijn daarbij natuurlijk onmisbaar, maar hun werk wordt meer verantwoord als ze rekening kunnen houden met de gefundeerde mening van 'de gewone man' - in dit geval: de man die niet beroepshalve door een onderwijsbril kijkt'.

### TEKSTVERKLARING

- Wat is het verschil tussen *de kop* ('Moedertaalonderwijs voor iedereen . . . etc.'), *de eerste zin* ('Wat moet elke Nederlander . . . etc.') en *de twee hoofdvragen* (a en b)?
- Wat betekent leerplicht? (Probeer uit te vinden wanneer en waarom die ingevoerd is.)

In verband hiermee: heb je wel eens gehoord van *permanente opvoeding*?

- Wie of wat is HET onderwijs?
- Wat voor onderwijsvisie spreekt uit de formulering 'het onderwijs moet BIJ elk kind hebben BEREIKT'?

In dit verband hiermee: heb je wel eens gehoord van *dialogoog*?

- Wat betekent 'algemeen aanvaardbaar en toepasbaar'?
- In verband hiermee: heb je wel eens gehoord van *centralisatie* en *onderwijstechnologie*?
- Wat betekent '*rekening kunnen houden* met de gefundeerde mening van 'de gewone man'?

Ga na in de volgende publikaties van het R.I.T.P. in hoeverre de onderzoekers moeite doen om die gewone man te bereiken. Raadpleeg bijvoorbeeld ook blaadjes

## HET ANTWOORDENBOEKJE

Voor allerlei problemen die met de twee hoofdvragen (a Wat moet het onderwijs . . . hebben bereikt? b Is er een onderzoeksmethode . . . algemeen aanvaardbaar en toepasbaar wordt in ons onderwijs?) te maken hebben, verwijst bulletin 1 naar de Subsidie-aanvraag '(waarin het onderzoeksplan wordt uiteengezet) en naar de publikaties die in de loop van het onderzoek zullen verschijnen'.

Ik vraag dus de Subsidie-aanvraag aan en wacht zes publikaties af voordat ik dit artikel schrijf. Onderzoek naar moedertaalonderwijs in de praktijk is zó belangrijk dat ik net als de gewone man een gefundeerd oordeel wil hebben. ('t Lijkt spijkers op laag water zoeken, maar waarom staat wel bij 'de gewone man' dat hij een gefundeerd oordeel moet hebben, en niet bij de deskundigen? Nou ja, 't kwaad straft zichzelf, want in de bulletins 4 en 5 komen de deskundigen aan het woord, en dat wordt lachen geblazen, hoor! Maar nu nog even serieus.)

De Subsidie-aanvraag voor het verrichten van een empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs: zestien pagina's vol 3.3.(1) en fases 1 tot - en - met - 88 en doctorandussenproza, kortom minstens tien pagina's te veel. Op al die nonsens zal ik de lui niet aanvallen, want ik weet uit universitaire ervaring dat je voor onwetenschappelijk wordt uitgemaakt als je op een halve bladzij vertelt wat je wilt. Die subsidie wil je hebben, wel, dan doe je even deftig. Bij zo'n aanvraag hoef je ook niet 't achterste van je tong te laten zien. Maar bij het R.I.T.P. hebben ze hun tong verloren, dat is kwalijker.

De Subsidie-aanvraag zit zó in elkaar: 1 en 2 sommen aanvrager en medewerkers op; 3 doel, voorgeschiedenis en achtergronden; 4 betekenis van het onderzoek voor het onderwijs; 5 organisatie, omvang en situering; 6 onderzoeksmethoden, technieken en hulpmiddelen; 7 werkalender en 8 tijdstip en wijze van rapporteren.

Het doel van het onderzoek wordt hier omschreven als: 'Het verrichten van een empirisch onderzoek naar doelstellingen van het moedertaalonderwijs, zowel voor het niveau einde leerplicht als voor het niveau einde basisschool'. De Toelichting vermeldt dat 'binnen het R.I.T.P. hoge prioriteit wordt toegekend aan een onderzoek naar communale einddoelstellingen voor moedertaalonderwijs. Communale onderwijsdoelstellingen zijn einddoelstellingen die gelden voor alle leerplichtigen. 'Gelden' impliceert hier, dat deze doelstellingen metterdaad door alle leerlingen aan het eind van de leerplicht - uitgezonderd b.l.o.-leerlingen - bereikt moeten worden'. Lees ik nu de spelregels voor het ganzebord of hebben we het echt over onderwijs? Die communale doelstellingen komen me daar even uit de lucht vallen *zonder dat één woord gesproken is over een visie op het onderwijs*. Hoe ik ook zoek in die 16 pagina's en in de 6 volgende publikaties, ik vind NERGENS een onderwijsvisie geformuleerd. Ik vind wel een onuitgesproken onderwijsvisie, en dat is een behoudende: een statische, centraliserende, individualistische, vertikale, technologische visie. Dat zal ik aantonen.

## EN DERGELIJKE

Punt 4 van de Subsidie-aanvraag, betekenis van het onderzoek voor het onderwijs,

onthult een mateloze overschatting van technieken. In drie punten wordt die betekenis geschetst:

- a Doelstellingenonderzoek is voorwaarde voor elke positieve innovatie pas als men weet wat men met het onderwijs wil - zo precies mogelijk - is vruchtbare onderwijsvernieuwing mogelijk.
- b Hiermee samenhangend: alleen op basis van doelstellingenonderzoek kunnen activiteiten als onderwijsevaluatie, leerplanontwikkeling, toetsconstructie, selectie-onderzoek e.d. goed tot hun recht komen.
- c Er is een grote behoefte aan empirische methoden voor doelstellingenonderzoek. Deze methoden moeten ontwikkeld en beproefd worden door empirisch doelstellingenonderzoek metterdaad uit te voeren. Hiermee is naar onze mening de betekenis van dit onderzoek voor de onderwijsresearch voldoende duidelijk gesteld. Bovendien heeft het onderzoek uiteraard betekenis voor het veld - de leerlingen, de docenten, en het ontwikkelingswerk, met name de leerplanontwikkeling.' (einde citaat)

Om met c te beginnen: zo kan ik elk onderzoek goedpraten; eerst zeggen dat er een grote behoefte is zonder aan te tonen waaruit dat blijkt en wie die behoefte heeft, en dan concluderen dat daarmee de betekenis van dit onderzoek duidelijk is! Leerlingen en docenten kunnen een graantje meepikken, evenals *de* leerplanontwikkeling (?? Is dat ook iets wat een eigen leven gaat leiden, los van behoeftes uit het veld? Dit hele gedoe lijkt een beetje op het volstoppen van winkels met deodorantsprays, en als die gekocht worden, zeggen dat er een grote behoefte aan bestaat.).

Ik weet pas door bulletin 6 wat het R.I.T.P. onder doelstellingen verstaat; daar zien we ook het getob over globale formuleringen en meer concrete formuleringen en de eisen die deskundigen stellen aan operationele formuleringen. Ik ben wat bezorgd over die *zo precies mogelijke* formuleringen van a, want pas daarna is vruchtbare onderwijsvernieuwing mogelijk, en vruchtbare vernieuwingen wil ik best. Volgens de werkkalender loopt dit onderzoek tot eind 1976. Zouden de preciese formuleringen uit 1974 dan al weer niet verouderd zijn? Waarom staat nergens *wie op grond van welke onderwijsvisie* (= maatschappijvisie) *telkens weer* nieuwe doelstellingen formuleert? Kunnen leerlingen-ouders-leraren dat niet zelf doen in hun telkens veranderende situatie, en dus niet alleen aan het eind van de basisschool of aan het eind van de leerplicht?

De adder in het gras is allang tevoorschijn gekomen: aan het eind van de basisschool of van de leerplicht moet er immers geselecteerd worden op grond van centraal geformuleerde doelstellingen. Motto: de juiste man voor de juiste baan. Op die manier kan je tenminste spreken over HET onderwijs, en zo valt de zaak nog enigszins in de hand te houden. Het systeem moet bestuurd worden door een gecentraliseerde, professionele bureaucratie. Als de school het niet goed doet, is de enige remedie: grotere en betere scholen, betere professionele training, meer centralisatie, grotere macht voor de opvoedkundige bureaucratie enzovoorts. In een artikel over ongelijkheid en opvoeding schrijft *Christopher Lasch* dat een drastische nivellering van de inkomens de vraag naar verdere scholing zeer zou verminderen en dat de overontwikkelde educatieve bureaucratie vanzelf zou verdwijnen. Lasch pleit ervoor de algemene leerplicht ter discussie te stellen.<sup>1</sup>

Bij de bespreking van bulletin 6 zal ik laten zien dat de doelstellingen die het R.I.T.P. voor het leesonderwijs formuleert, gericht zijn op het vormen van leesCONSUMENTEN en niet van bewuste informatieZOEKERS. De zogenaamde waarde vrije opstelling (dwz. over waarden wordt niet gesproken) van het R.I.T.P. leidt tot het formuleren van behoudende doelstellingen.

#### NOGMAALS: EN DERGELIJKE

Mijn verhaal zou te eentonig worden als ik al mijn vraagtekens bij de Subsidie-aanvraag zou opnoemen. Alleen op het hoofdstuk Onderzoeksmethoden, technieken en hulpmiddelen wil ik nog wat nader ingaan. Daarin worden voornamelijk de fasen uiteengezet waarin het onderzoek is opgedeeld. Een belangrijk punt daarbij is 'informatie van het veld door middel van publicaties'. 'De reacties op deze publicaties zijn namelijk van belang bij het trekken van een steekproef van relevante correspondenten voor enquêtering. Relevante correspondenten zijn degenen die kunnen en willen oordelen over de vraag welke doelstellingen nagestreefd dienen te worden. Geformuleerde doelstellingen worden gevalideerd aan het oordeel van (het forum van) relevante correspondenten, dat als toetsingscriterium fungeert.'

Bulletin 2 bevat dan ook een oproep voor twee groepen medewerkers: Werkgroep-medewerkers (tegen betaling) en Correspondent-medewerkers. Ze kunnen hun 'deskundig-kritische medewerking' inbrengen of hun 'onderwijs- en/of levenspraktijkervaring'. Van elke medewerker wordt een 'kritisch-realistische houding' verwacht ten aanzien van de problematiek van het project.

Maar: 'een Werkgroep is geen discussie-club die in vage algemeenheden blijft praten over onderwijs, maatschappelijke en levensbeschouwelijke opvattingen, e.d. Deze zaken zullen uiteraard wel herhaaldelijk aan de orde komen; verwacht wordt dat men hierover heeft nagedacht. Een werkgroep stelt zich echter vooral ten doel een concreet stuk werk over moedertaal doelstellingen (voor iedereen aan het eind van de leerplicht) af te leveren, waarover vervolgens in brede kring een duidelijke meningsvorming kan plaats vinden'.

Zie je, die jongens van het R.I.T.P. zijn ook niet op hun achterhoofd gevallen! Die weten heus wel dat maatschappelijke en levensbeschouwelijke opvattingen e.d. aan de orde horen te komen als je het over onderwijs hebt. En het belangrijkste wat ze daarover te vertellen hebben is dat je daarmee gauw afzakt tot een discussieclub en vage algemeenheden. Nee, bij het R.I.T.P. dient een concreet stuk werk geleverd te worden (en daar komt het-eind-van-de-leerplicht ook al weer om de hoek aanzetten; dat wordt langzamerhand net de dood-van-pierlala! ) en een duidelijke meningsvorming in brede kring.

Mijn opvatting is dat je niet alleen moet hebben nagedacht over maatschappelijke en levensbeschouwelijke zaken, maar dat je een STANDPUNT moet hebben ingenomen voordat je uitspraken doet over onderwijszaken. Dat standpunt kan veranderen en dan veranderen je opvattingen over onderwijs eveneens. Grofweg gesproken heb je de keus tussen *onderwijs als bewustwordingsproces* (bevrijdend onderwijs) of *onderwijs als kennisoverdracht* (onderdrukkend onderwijs). Uit die keuze leid je doelstellingen voor taalonderwijs af.

Het Handvest van de *école moderne* (Freinetbeweging) zegt het zo: '( . . ) Wij zijn tegen iedere indoktrinatie. We pretenderen niet van te voren vast te stellen wat het kind dat we opvoeden zal worden; we bereiden het niet voor om de wereld van vandaag te dienen en voort te zetten maar om de maatschappij te bouwen die zijn ontplooiing het beste zal waarborgen. We weigeren zijn geest te vormen naar welk feilloos en vooraf gesteld dogma ook. We leggen ons op toe van onze leerlingen bewuste en verantwoordelijke volwassenen te maken die een wereld zullen bouwen waar oorlog, racisme en alle vormen van diskriminatie en exploitatie van de mens uit verworpen zullen zijn.

We verwerpen de illusie van een opvoeding die op eigen benen zou staan, los van de grote sociale en politieke stromingen die haar bepalen. De opvoeding is een element, maar dan ook niet meer dan een element van een onmisbare sociale revolutie. De sociale en politieke kontekst, de werk- en leefomstandigheden van de ouders zowel als van de kinderen zijn van beslissende invloed op de vorming van de jonge generaties. We moeten de opvoeders, de ouders en alle vrienden van de school de noodzaak tonen van de sociale en politieke strijd aan de zijde van de arbeiders opdat het openbare onderwijs zijn uitstekende opvoedende functie kan vervullen. ( . . )<sup>2</sup>.

Kies je voor onderwijs als bewustwordingsproces, dan is de verhouding leerling-leraar die van een dialoog. Kies je voor onderwijs als kennisoverdracht dan richt je je op effectiviteit en efficiëntie, en is de rol van de leraar die van 'een uitvoerder aan de basis van het centralistische onderwijsbeleid'<sup>3</sup>. Een citaat uit fase 4 van de Subsidie-aanvraag:

'Door de werkgroep wordt ook in deze fase gewerkt aan operationalisering van doelstellingen. Op basis daarvan worden enkele *communale taaltoetsen* samengesteld, die afgenomen zullen worden op het niveau einde basisschool en einde leerplicht. Er wordt contact gelegd met scholen en de onderwijsinspectie. Een representatieve steekproef van scholen voor basisonderwijs wordt getrokken; hetzelfde wordt gedaan met betrekking tot scholen voor l.a.v.o./l.e.a.o.; l.b.o., m.a.v.o., h.a.v.o., v.w.o. Instructies bij de enquête, bij de taaltoetsen en voor de proefleiders worden geschreven. De proefleiders - die aangetrokken worden vanuit pedagogische academies - worden bovendien mondeling geïnstrueerd.'

Beste brave leerlingen van pedagogische academies, en leraren: pikken jullie dat allemaal?

In dezelfde fase 4 'wordt een ontwerp gemaakt voor verwerking en analyse van de onderzoeksgegevens. Overleg wordt gepleegd met het Technisch Centrum van de Universiteit van Amsterdam ten aanzien van de data-verwerking.' Fase 5 'strekt zich ook uit over de werkzaamheden betreffende codering, computerverwerking en -analyse van de onderzoeksgegevens'. Een kleine parabel: in Brazilië is door de regering het technisch functioneren van de methode-Freire (alfabetisatie en bewustwording) in de computer gezet. Op grond daarvan is de officiële alfabetisatie (de vorming van letterconsumenten) in elkaar geknutseld. De techniek is overgenomen, *ontdaan van de visie*. Kortom: je zal meewerken aan dit project en je gegevens zullen even van hun waarden ontdaan worden!

#### VAN BOVEN NAAR BENEDEN

Fase 9 bevat het eindrapport, dat tenminste acht punten aan de orde moet stellen. Ik noem de eerste vier:

- a Welke concrete, actueel-geldende doelstellingen komen, gezien de gepeilde meningen, gevoeglijk het eerst in aanmerking voor minder aandacht in het kader van de algemene taak van de school inzake moedertaalonderwijs voor leerplichtigen?
- b In aansluiting op a: welke doelen verdienen blijvende, welke versterkte aandacht?
- c Welke aanbevelingen kunnen naar aanleiding van a en b gedaan worden in het bijzonder voor methodenschrijvers, toetsconstructeurs, leerplanontwikkelaars?
- d Welke aanbevelingen kunnen gedaan worden voor leerkrachten, mede gezien de huidige prestaties (en lacunes daarin) van leerlingen?

Koper gepoetst, huis schoon, zegt mijn buurvrouw Lientje altijd. Als de gegevens binnen zijn, is het werk afgerond. Er is over geoordeeld wat goed en wat slechts is, en de uitvoering van wat goed is, wordt centraliserend (h.h. uitgevers en methodenschrijvers: u kunt weer boekjes in elkaar zetten die zeker 88 drukken zullen beleven, want de Universiteit van Amsterdam staat achter u! ) en vertikaal doorgegeven. OP HORIZONTAAL NIVEAU WORDT HET GESPREK NIET OP GANG GEBRACHT.

Bij het onderzoek van het R.I.T.P. zijn de woorden 'in het veld' en 'de gewone man' van hun werkelijke betekenis ontdaan. Als het ze echt een moer zou kunnen schelen wat het veld en de gewone man te zeggen hebben, hadden ze hun onderzoek anders opgezet. Dan hadden ze een horizontale communicatie bevorderd tussen leraren/ouders/leerlingen/vrienden van de school en andere leraren/ouders/leerlingen/vrienden van de school, met als vragen:

- wat voor mensen zitten er in jullie buurt/stad/regio?
- wat zijn de eigenlijke vragen van die mensen (dus niet de geprefabriceerde, opgedrongen vragen als 'mijn kind moet naar de havo' of 'mijn kind moet een goed cijfer krijgen') waarnaar je de strategie van je onderwijs bepaalt?
- hoe zitten jullie in Friesland met het Fries, in Zeeland met het Zeeuws, in Limburg met het Limburgs op school?
- speelt bij jullie het onderwijs ook 'meer in' op de hogere klassen van de samenleving dan op de lagere klassen?

*Volgens mij moet juist veel tijd besteed worden aan opvattingen over mens en samenleving, omdat alleen vanuit een visie een strategie kan voortkomen. Pas daarna komt de methode aan de orde.* Een instelling als het R.I.T.P. zou de antwoorden moeten ordenen, zo mogelijk van commentaar voorzien en weer terugspelen.

## **BLIJF ZITTEN WAAR JE ZIT EN VERROER JE NIET**

Bulletin 3 gaat nader in op onderwijsdoelstellingen:

'Het eerste doel van onderwijs is dat leerlingen iets leren. De meest voor de hand liggende eerste vraag in het onderwijs is: *Wat moeten de leerlingen weten en waarom?* Bij praktisch elk onderwijsprobleem doet zich deze vraag direct of indirect voor. Bij elk onderwijsvraagstuk kan men zoveel beter aan een bevredigende oplossing werken naarmate men duidelijker weet wat de leerdoelen zijn - leerdoelen in de zin van: een niet mis te verstane omschrijving van de kundigheden die een leerling aan het eind van het onderwijsleerproces, op grond van ontvangen onderwijs, moet bezitten. Duidelijke leerdoelen zijn in het bijzonder van belang voor leerplanontwikkeling, voor toetsontwikkeling, voor het schrijven van goede leerboeken, bij evaluatie en innovatie van onderwijs. Vooral vanaf ca. 1960 wordt de betekenis en de problematiek van de onderwijsdoelstellingen ook in vele Nederlandse publicaties benadrukt. ( . . )

De problematiek van onderwijsdoelstellingen en onderzoek daarvan is zeer ingewikkeld. Tal van praktische en principiële vragen doen zich voor. We noemen slechts enkele:

- hoe kunnen algemene, globale onderwijsdoelstellingen op aanvaardbare wijze worden gespecificeerd, zódat nauwkeurig wordt aangegeven wat de leerling moet kunnen na ontvangen onderwijs?
- Wie kunnen het best de belangrijkheid van onderwijsdoelstellingen vaststellen? Moet in dit opzicht onderscheid gemaakt worden tussen beoordelaars van globale doelstellingen en beoordelaars van concrete, uiterst gespecificeerde doelstellingen?
- Hoe moet het probleem van het verschil tussen wenselijke en haalbare doelstellingen worden aangepakt?
- Betekent het bepalen van concrete doelstellingen niet een rem op de spontaneïteit en creativiteit van leerling en docent? Leidt concrete doelomschrijving niet tot verstarring en verschraling van het onderwijs? Komt het onderwijs daardoor niet in de ban van de toetstechniek?
- Is het nauwkeurig vooraf bepalen van onderwijsdoelen niet in strijd met de idee van democratische inspraak, optimale ontplooiing van de individuele aanleg, e.d.? Wordt de, in de grondwet verankerde, vrijheid van onderwijs niet aangetast?

We laten deze en nog vele andere vragen voorlopig merendeels onbeantwoord. We willen er vooralsnog slechts mee aangeven, dat ons onderzoek problematischer is dan de korte beschrijving ervan in dit bulletin zou kunnen suggereren.'

Even denk je nog dat het sein op rood gaat staan. Eindelijk wordt de vraag gesteld: wie kunnen de belangrijkheid van doelstellingen vaststellen? Ik verwacht na zo'n vraag de toevoeging: moeten leerlingen-leraren-ouders dat doen of moet het centraal door deskundigen gebeuren? Op grond van welke visie moeten die doelstellingen bepaald worden en wie maakt dát uit (onderwijs als kennisoverdracht of als bewustwordingsproces). Maar dan blijkt dat aan dit soort vragen helemaal niet gedacht wordt: je krijgt weer dat geemmer over globale en uiterst gespecificeerde doelstellingen! Het bepalen van concrete doelstellingen wordt wel even gezien als een rem, maar alleen als een rem op spontaneïteit en creativiteit van leerling en docent. *Ook hier gaat het niet om de inhoud van het onderwijs maar om de vorm en om de ontplooiing van het individu zonder dat een verband aangegeven wordt tussen het individu en de samenleving.* De lessen kunnen saai worden voor leerling en docent als de leerstof te veel vastligt; hun enthousiasme zal misschien verflauwen. Een probleem! Maar de onderwijsgangsters zullen wel weer wat *didactische werkvormen* uit hun mouw schudden om daarin te voorzien. Spontaneïteit en creativiteit zijn trouwens ook van die neo-progressieve slogans: wie zal het een zorg zijn of de school hun kinderen stimuleert om spontaan en creatief te zijn - dat wordt ze wel gauw afgeleerd als ze achter de lopende band terecht komen. Bovendien mogen ze ook weer niet zó creatief worden dat ze hun eigen doelstellingen gaan bepalen.

Het is me een raadsel waarom deze en nog vele andere vragen voorlopig merendeels (? ? = geheel) onbeantwoord gelaten worden. Er hadden veel meer en veel belangrijker vragen gesteld moeten worden, en beantwoord voordat je een stap verder kan doen. Uit de boeken die bulletin 3 over onderwijsdoelen aanraadt, blijkt nogmaals uit welke hoek de wind waait; ze benaderen het onderwerp alleen technisch (o.a. A. D. de Groot, H. P. Stroomberg, R. R. Mager). Auteurs die het onderwijs als geheel ter discussie stellen (Freinet, Freire, Illich en vele anderen) worden niet genoemd.

#### **WIE SLECHT SPELT KRIJGT EEN RUGGEMERGZIEKTE**

Bulletin 4 en 5 bespreken in kort bestek de interviews die 18 personen zijn afgenomen. De achttien behoren tot één of meer van de volgende categorieën: taaldidacticus,

taaltheoreticus, onderwijsbegeleider, docent, auteur van een taalmethode. Het R.I.T.P. hoopte via deze interviews onder andere een globale inventarisatie te verkrijgen van (globale, communale, eind-) doelstellingen voor moedertaalonderwijs, en van motieven. Bulletin 4 gaat nader in op de motieven, bulletin 5 op de doelstellingen.

De motieven zijn in vier groepen ondergebracht:

A *Directe betekenis voor de algemene levenspraktijk*; trefwoorden zijn hier: maatschappelijke weerbaarheid, direct praktisch nut, algemeen-menselijk functioneren, ideële motieven als de algemene levenspraktijk veranderen. Onder deze begrippen kan je van alles verstaan, maar uit de 20 regels die aan deze groep besteed worden, leid ik af dat het vage, naïeve, passieve en individualistische motieven zijn ('het onderwijs moet de mensen verdraagzamer maken ten aanzien van bepaalde maatschappelijke normen die overgewaardeerd worden' (? ?)).

B *Betekenis voor de persoonlijkheidsontwikkeling en voor algemene opvoedingsdoelen op lange termijn*. Trefwoorden: denken, willen en voelen optimaal ontplooiën. Ook hier een zeer individualistische opstelling. *De ander* komt alleen voor in 'kritisch nadenken over eigen gedrag en dat van anderen'; *de wereld* alleen in passieve zin: 'een kritische belangstelling ontwikkelen ten aanzien van alles wat in de wereld 'te koop' is'. Nu maken ze het me te gemakkelijk! TE KOOP staat hier tussen aanhalingstekens, dus ze bedoelen niet helemaal écht te koop. Toch gebruiken ze nou net precies een term uit de wereld van de handel. Voel je trouwens het verschil tussen die 'kritische belangstelling' en wat Freinet hierover zegt: 'bewuste en verantwoordelijke volwassenen (te) maken *die een wereld zullen bouwen* waar oorlog, racisme en alle vormen van diskriminatie en exploitatie van de mens uit verworpen zullen zijn'. Dat is wel wat anders dan leren belangstellend toekijken. Freinet verbindt overigens direct 'alle vormen van diskriminatie en exploitatie' met de klassenstrijd en kiest daarbij partij voor de arbeiders; daarover kan geen misverstand ontstaan.

C *Betekenis ontleend aan het systeem onderwijs*. Onder de kop lezen we motieven als 'het examen vraagt dit nou eenmaal' en 'omdat op andere scholen hieraan veel aandacht wordt besteed'. Dit is zelfs het R.I.T.P. te doel: 'Het zal duidelijk zijn dat het in ons onderzoek gaat om doelstellingen die men *echt* belangrijk vindt; daarvoor zal men wel betere motieven kunnen vinden'. Maar toch . . . Vervang 'het examen' en 'andere scholen' door 'communale eindtoetsen' of CITO-toets, en je hebt de realiteit te pakken.

D *Motieven ontleend aan onderwijskundige en leerpsychologische opvattingen*. Hoe meer het woord *onderwijskundig* opduikt, hoe minder ik begrijp wat het inhoudt. Hier blijkt het motieven te dekken als 'De leraar Duits, Engels, Frans, etc., moeten er toch vanuit kunnen gaan dat de leerlingen de spraakkunst van de moedertaal enigszins beheersen, anders moet dat bij elke taal afzonderlijk onderwezen worden en dat is erg inefficiënt'. Of: 'Elke leerling moet een flink aantal geselecteerde, goede boeken lezen voor de ontwikkeling van zijn literaire smaak'. Echt, er staat niets bij over probleempjes die hierbij zouden kunnen opduiken: of het wel de taak van de school is om een literaire smaak te ontwikkelen (laat de betekenis van 'literaire smaak' maar zitten), wie selecteert, wat goede boeken zijn. Hier spraken 18 deskundigen.

In de twee pagina's *Enkele uitspraken, waaruit motieven blijken* duikt een enkele keer



het woord *maatschappij* op, maar ook hier wrekt zich het ontbreken van een visie daarop. Een motief luidt: 'het kunnen verzamelen van belangwekkende informatie'. Er staat niet bij *waarom* die informatie verzameld moet worden, wat ermee *gedaan* moet worden. 'Ontwikkeling van een bewustzijn van de omgeving' - een soort milieuzorg? 'Het taalonderwijs moet o.a. een luisterbereidheid bijbrengen.' In bulletin 5 lees ik een variant hierop: 'In een gesprek of discussie moet men de communicatie gaande houden; d.w.z. men moet actief op de spreker of luisteraar betrokken zijn (. . .). De spreker moet bereid zijn tot herformulering, gericht op het niveau van zijn luisteraar(s). De hoorder moet duidelijk laten merken dat hij bezig is met wat de spreker zegt; hij moet bereidwillig zijn, d.w.z.: zich zò opstellen dat de spreker tot volle gelding komt (. . .)'. Allemaal prachtig, hoor, en ik ben ervóór. Maar ik stel wel de vraag: WAAROM al die bereidwilligheid om de communicatie op gang te houden? Ik kan me genoeg situaties indenken waarin je het gesprek beter kan afbreken, bijvoorbeeld als je ontdekt dat je aan 't lijntje gehouden wordt, of dat de ander informatie achterhoudt (gesprekken over bedrijfssluitingen zijn aan de orde van de dag, zullen je leerlingen daar niet mee te maken krijgen? ). *De leerling (de leraar trouwens ook) moet onder andere via de taal situaties leren herkennen en communicatieprocessen leren doorzien en beoordelen, en op grond daarvan handelen.*

Wat kunnen deskundigen verder nog voor oncontroleerbare uitspraken doen? Ik geef er een paar cadeau:

- Lezen is van belang voor de spreek- en schrijfvaardigheid, maar ook voor het ontwikkelen van esthetische gevoelens, voor het verruimen van je wereld, voor de persoonlijkheidsontwikkeling.
- Het taalonderwijs moet het respect voor andermans kunnen ontwikkelen.
- Taalbeschouwing is van belang voor een betere taalbeheersing, vooral als middel om de zelfontwikkeling op het gebied van de taalverwerving te stimuleren.
- Ook als een stuk cultuur is taalbeschouwing voor het onderwijs van belang.
- Spellingonderwijs heeft niet alleen een direct nut (bevordering van de eenduidigheid in de communicatie), maar ook een indirect nut (vergroting van zelfdiscipline).

## DE HEILIGE COMMUNICATIE

Bulletin 5 geeft 'een sterk 'ingedikt' verslag van de verschillende doelstellingen die in de interviews met 18 respondenten uit fase 1 naar voren kwamen'. Er volgt weer een opsomming van communicatieve vaardigheden die de leerling moet verwerven, en eerlijk gezegd zie ik geen verschil met wat in bulletin 4 *motieven* werden genoemd. In ieder geval zijn mijn bezwaren precies gelijk: het gaat alleen over technische en niet over inhoudelijke zaken en alles is even glad geformuleerd, vol '*met sommigen menen dit . . . anderen menen echter dat . . .*' Ik wordt gewoon wee van dit soort handelsreizigersproza: 'Eigenlijk moet de school voorbereiden op alle situaties waarin een leerling zou kunnen komen te verkeren. Ook de communicatie met 'superieuren' moet mogelijk zijn: de verhouding student-docent-werknemer-werkgever-vakbondsvertegenwoordiger mag geen problemen opleveren. Kortom: men moet zò uitgerust zijn dat men ook in vrij extreme situaties optimaal kan communiceren'. Van de ene dag op de andere op de keien staan is vandaag de dag niet zo'n extreme situatie. En maar optimaal communiceren met je superieuren-tussen-aanhalingstekens!

## RIJK

Na bulletin 5 hebben alle lezers van de projectbulletins een vragenlijst over de verschenen publikaties ontvangen. De antwoorden zullen weer verwerkt worden in het onderzoek. De jonge onderzoekers zitten niet stil, dat staat vast. Wij gaan ondertussen over op bulletin 6, dat nader ingaat op het 'zo te noemen *concretiseringsvraagstuk* betreffende onderwijsdoelen'. Er worden voorbeelden gegeven van globale formuleringen ('Leerlingen moeten in verschillende situaties mondeling kunnen communiceren') en dan volgt een voorbeeld van een meer concrete formulering:

'De leerling moet teksten kunnen lezen en begrijpen. Dat betekent ondermeer, dat hij bepaalde informatie, bepaalde details uit een tekst moet kunnen halen. Hij moet daarover bepaalde vragen kunnen beantwoorden. Hij moet dus in een tekst o.a. zinnen kunnen aanwijzen die het antwoord bevatten op vragen naar wie, wat, hoe, wanneer of waar. Hij moet dit soort vragen, waarop het antwoord in de tekst zelf geformuleerd is, kunnen beantwoorden. Hij moet bv. bij het volgende stukje de daarbij gestelde vragen kunnen beantwoorden:

– De boerderij van de tv-komiek Rijk de Gooyer in Giethoorn is vannacht tot de grond toe afgebrand. Rijk de Gooyer, zijn vrouw en zijn zontje waren in de boerderij toen de brand uitbrak. Zij konden zich echter tijds in veiligheid stellen. De politie vermoedt dat kortsluiting de oorzaak is geweest van de brand. De schade wordt geschat op twee ton.

a Wat gebeurde met de boerderij?

b Waar lag de boerderij?

c Van wie was de boerderij?

d Wanneer is de boerderij afgebrand?

e Hoe ontstond de brand?

(Antwoorden: a De boerderij brandde tot de grond toe af. b In Giethoorn. c De tv-komiek Rijk de Gooyer. d Vannacht, d.w.z. de nacht voorafgaand aan het verschijnen van deze krant. e Door kortsluiting.)

Op deze doelformulering is nog veel aan te merken. Hij voldoet nog niet aan alle eisen die deskundigen stellen aan het *operationeel* formuleren van doelstellingen. We willen met deze, meer concrete beschrijving slechts duidelijk maken, dat een uiterst specifieke formulering een vrij omslachtige zaak is. Daarbij merken we op, dat veel doelstellingen nog veel moeilijker zijn te beschrijven dan die, welke we hier als voorbeeld hebben genomen.'

Beste lezer, wees eens eerlijk: vind jij het formuleren van zo'n doelstelling nou echt zo moeilijk als de heren ons willen doen geloven? Ik niet. Ik vind dat zelfs de gewone man onder de schoolmeesters dat kan, en de gewone man onder de ouders ook, en de leerlingen ook. *In het onderwijs dat ik voorsta, gaan we echter niet zomaar van 'teksten' uit.* In dat onderwijs zou een tekst als die over onze tv-komiek alleen kunnen opduiken wanneer leerlingen uit Giethoorn bezig waren met een vraag als: waar zijn onze boeren gebleven? Die leerlingen moeten dan *leren vragen stellen aan die tekst*, zoals: waarom woont die tv-komiek in een boerderij? Waarom heeft meneer De Gooyer twee huizen? (dat staat niet in de tekst, maar dat weten die kindertjes wel) Waarom mogen wij niet zwemmen in dat zwembad van meneer De Gooyer? Waarom staat er een stuk in de krant over deze brand en niet over andere boerderijen die op dezelfde dag afbrandden? Waarom staat er in De Telegraaf een artikel van vier kolommen met een foto over deze brand, en in Trouw een berichtje van vier regels?

*Op deze vragen kunnen verschillende antwoorden gegeven worden, en wat relevante vragen en goede antwoorden zijn moeten de leerlingen en de leraar al discussiërend uitmaken.*

Het R.I.T.P. gaat uit van de *tekst* (leerstof) die al aanwezig is en die *begrepen* (geconsu-

meerd) moet worden. *Ik wil leerlingen niet opleiden tot tekstconsumenten, maar tot informatiezoekers.* Armin Gutt en Ruth Slaffner, die uitgaan van de marxistische klassentheorie, noemen als criteria voor taalvaardigheid:

- Het precies beschrijven van maatschappelijke situaties
- het aangeven van de eigen positie in die situatie
- het verbaal weergeven van emotionele reacties
- het ontwikkelen van strategieën ter oplossing van problemen en van aanwijzingen hoe te handelen, naar aanleiding van de beschreven situaties en de eigen positie daarin<sup>4</sup>.

Als je deze criteria onderschrijft, moet je inzien dat onderwijsdoelstellingen alleen geformuleerd kunnen worden tijdens het onderwijsproces zelf, en dat toetsing van die doelstellingen alleen kan plaatsvinden door degenen die aan dat proces deelnemen.

## DE VERLOSSING

Veel onderwijsmensen zijn onzeker. Ze voelen zich bedreigd door onderwijsvernieuwingen vol technisch-didactische snufjes en modellen die boven hun hoofd gedropt worden, door te grote klassen, door moeilijk op gang te krijgen contact met de ouders, door angst dat het peil van de school zakt, en ga zo maar door. Deskundigen (van universitaire instituten onder andere) hebben hen tot nu toe aardig in de kou laten zitten ('over dat onderwerp kunnen wij niets zeggen, hoor, dat is zó complex', 'we moeten eerst aan theorie-vorming doen'). Er zal dan ook met smart gewacht worden op verlossende woorden van deskundigen die zo'n groots en op de praktijk gericht moedertaalproject opgezet hebben.

Ik heb niets tegen deskundigen, maar wel tegen de manier waarop ze zich meestal inzetten. Project 0259 van het R.I.T.P. was een aanleiding om mijn opvattingen hierover op een rijtje te zetten en aan te geven hoe het anders zou kunnen. Dat anders kunnen begint bij mensen die binnen hun eigen school experimenteren en zich bewust worden van een probleem<sup>5</sup>. Zij kunnen een deskundige erbij halen, die als katalysator kan werken, helpen bij het analyseren van het probleem, ervaringen en feiten inbrengen. Uit die kritische bezinning, gekoppeld aan de praktijk van het onderwijs, kan een alternatieve opleiding ontstaan.

Geen enkele opleiding staat los van de maatschappelijke structuren waarbinnen ze functioneert: werkelijk revolutionair onderwijs is dan ook alleen te realiseren in een revolutionaire situatie. Maar niets zeggen over politiek is op zijn minst de status quo handhaven. *Moedertaalonderwijs voor iedereen blijft moedertaalonderwijs voor bevoorrechten.*

## NOTEN

- 1 Christopher Lasch, *Inequality and education* In: New York Review of Books, May 17, 1973 (volume 20, number 8)
- 2 Uit: Annelies Rasker, *De Freinetbeweging, een halve eeuw ervaring in onderwijsvernieuwing*. Uitg. van de Freinet Beweging Nederland, 1972, p. 29-30.
- 3 Jan Brands, 'Onderwijsvernieuwing vanuit de basis', kan dat zomaar? In: Meermoer 3, 1973, p. 8.
- 4 Armin Gutt, Ruth Slaffner, *Sozialisation und Sprache*. Didaktische Hinweise zur emanzipatorischer Sprachschulung. Frankfurt am Main 1971, p. 23.
- 5 Zie: Martin Bartling, *Voor een kind is de wereld niet in vakken gescheiden*. In: Moer 1973, 2.