

DE BEVRIJDING VAN HET SCHOOLBOEK OF HET TAALSCHEMA- EN TAALBAKSYSTEEM

Wim van Calcar & Co van Calcar

0 KORTE INHOUD

Dit artikel behandelt verschillende manieren waarop een leraar zich kan bevrijden van de dwang die het schoolboek en de dagelijkse sleur hem opleggen. Het werkt tevens een strategie uit voor deze bevrijding. Men moet immers geen ideaal stellen, zonder niet tevens aan te geven langs welke wegen dat ideaal gehaald kan worden.

1 INLEIDING

Het Innovatieproject van het ABC/RITP¹ heeft tot doel, veranderingen door te voeren op de basis- en kleuterschool, in het bijzonder in Amsterdam. Bij elke verandering die niet vanzelf gaat, doen zich vanzelfsprekend problemen voor. Zo'n probleem is dat leraren op school gebruik maken van de boeken van anderen: van schoolboeken-schrijvers en -uitgeverijen. Het ideaal kan zijn, dat elke leraar zijn eigen boekje schrijft, samen met zijn klas, wat niet inhoudt dat men dat ideaal ook echt wil halen: idealen zijn richtinggevend.

Het bezwaar tegen boeken is, dat ze leraar en leerling binden, het verloop van het schooljaar bij voorbaat vastleggen, inbreng van de betrokkenen belemmeren, leven en wereld van de leerling ontkennen, en alles en iedereen gelijk *stellen*: stad en platteland, bezitters en niet-bezitters, arbeiders- en andere klassen, jongens en meisjes.

Als men gaat vernieuwen, komt men niet langs het schoolboek. Natuurlijk veranderen de schoolboeken ook, zij passen zich aan wat vorm en soms wat didaktiek betreft, maar het blijft bij een aanpassing aan het uiterlijk. Het beginsel wordt niet aangetast, namelijk dat de leraar of leerling bij blz. 1 begint en eindigt bij de laatste.

De vernieuwingen die men op school wil doorvoeren, moeten dan ook de functie van het schoolboek raken. Welnu, het Innovatieproject heeft daar zijn oplossingen voor. Deze zijn van drieërlei aard.

- 1 Binnen het project zelf zijn schrijvers aan het werk, bezig met een bij het project passend schoolboek, in voortdurend overleg met de betrokken scholen. Dit vormen de z.g. Aktiveringsprogramma's voor het kleuteronderwijs en de twee eerste leerjaren van de lagere school (Vgl. Moer 1974:2).
- 2 Men beperkt zich binnen het project tot raamwerken van lessen, vergezeld van modellen van lessen. Zo'n model vormt de uitwerking van het thema 'jongens en meisjes', dat de naam heeft gekregen van 'Jan de Wasser', de aanduiding voor pantoffelheld. Men vindt hier iets over in Moer 1974:3/4: de beginfase van het ontstaan wordt daar geschetst.
- 3 Men ontwikkelt binnen het project een methode die aangeeft, hoe men met de bestaande schoolboeken meer verantwoord te werk kan gaan. Het betreft dan be-

werking van taalmethode-lesjes, waarvan twee voorbeelden zijn gemaakt ter gelegenheid van de KOKOPAK-conferentie in het najaar 1974: *Het hondje Rik* uit *De Taaltuin 2b* en *Baas Duig* uit *Mijn Taal 7*.

De eerste oplossing blijkt alleen voor de laagste klassen te werken; ze heeft bovendien het bezwaar, dat opnieuw het een en ander wordt vastgelegd. Alles wat nieuw is, wordt tenslotte weer oud (maar behoudt dan vaak het aureool van de nieuwigheid of vooruitgang). De twee andere oplossingen brengen een nieuw probleem: hoe verzekert de leraar zich ervan, dat hij de leerlingen leert wat het vervolgonderwijs geleerd wil zien; hoe zorgt hij dat wat 'men' belangrijk heeft gevonden, door hem gedaan wordt. Immers, als hij zijn boek volgt, dan komt alles aan bod wat iedereen al zo lang aan bod heeft laten komen, zodat niemand kritiek op hem kan hebben: de ouders niet, de inspectie niet. - Dit probleem blijkt oplosbaar, m.b.v. wat we voor deze gelegenheid 'het apparaat van de bevrijding' gedoopt hebben, maar in de wandeling de meer prozaïsche naam draagt van 'het taalschema- en taalbakstelsel'. Maar voordat we de werking van dit apparaat uitleggen, geven we eerst een beschrijving van de drie eerder genoemde oplossingen. Dan zal ook het belang van het bedrijvingsapparaat blijken.

2.1 De aktiveringsprogramma's

De Aktiveringsprogramma's beogen een geleidelijke overgang van de vertrouwde, bekende, alledaagse en nabije eigen wereld naar de onbekende, vreemde, verder verwijderde andere wereld. De achterliggende gedachte luidt, dat wat eigen is, scherpere contouren krijgt door verkenning van wat vreemd is. Maar deze verkenning wordt bemoeilijkt, wanneer niet eerst vergelijkingen zijn gemaakt tussen beide werelden. Vandaar dat de reeks programma's opent met het thema waarin de dagelijkse gang van huis naar school aan de orde wordt gesteld: IK KOM VAN HUIS, IK GA NAAR SCHOOL. Het eigen huis en de nog vreemde school worden daarin besproken en vergeleken. - Tussen huis en school liggen straten. STRAAT is daarom het volgende thema. Daarna wordt teruggrepen op het huiselijke met IK SPEEL BINNEN, IK EET en FEEST, terwijl eveneens een belangrijke oorzaak voor veranderingen op straat, aan de orde komt: HERFST. Daarna vindt het thema 'straat' zijn natuurlijke voortzetting in ONDERWEG. Middels dit thema wordt de tocht vanuit de eigen straat en de eigen wijk naar de stad voorbereid. Dat 'naar de stad' wordt nog heel concreet gehouden, in de vorm van een uitstapje naar ARTIS. Inmiddels loopt het eerste schooljaar af. Sommige scholen beginnen nog met MARKT. Andere scholen wachten hiermee tot het tweede leerjaar. Het is een thema waarin door middel van een uitstapje een verbinding gelegd kan worden met een wat ruimere wereld. De vraag: 'Waar komt alles vandaan?' is hier belangrijk. De trek naar buiten wordt daarmee zichtbaar. Maar wil je naar buiten, dus de stad uit, dan ligt het thema CENTRAAL STATION en HAVEN voor de hand. Daarlangs kom je BUITEN DE STAD en kun je weer in DE STAD terugkeren.

Door deze opbouw worden 'dichtbij' en 'veraf', 'vreemd' en 'eigen' in een voortdurende wisselwerking op elkaar betrokken. Intussen wordt niet vergeten, ook binnen elk

thema afzonderlijk de wisselwerking tussen deze twee bestanddelen aan de orde te stellen. In ETEN zijn er vragen als 'Wat eet jij, wat eet je buurjongen en wat eten de mensen waar je op vakantie was?' Het is ook van belang, zoiets vast te leggen, b.v. in de vorm van een 'keukenboekje'; zo houdt men de dingen van de dag vast, voor zichzelf en voor een ander.

De aktiveringsprogramma's zijn dus boeken waarin de leerstof rond een thema wordt aangebracht; vandaar dat ze ook wel 'themaboeken' heten. Ze verbeelden concreet, op welke manier de gebruikelijke leerdoelstellingen gecombineerd kunnen worden met nieuwe of andere leerstof en een nieuwe of andere aanpak. Voor deze aanpak is kenmerkend de nauwe betrokkenheid van school, gezin en buurt; vandaar ook de naam 'buurtprojecten'.

Bij elk aktiveringsprogramma is een schema waarin overzichtelijk de mogelijkheden met het programma staan aangegeven. Dit schema is ingedeeld in vier hoofdrubrieken, die elk weer subverdelingen hebben, z.g. kolommen. We laten ze hieronder volgen, voor een indruk.

Rubriek A Beschrijving van het thema of buurtproject

- Kolom 1 De deelonderwerpen
- Kolom 2 Overzicht van mogelijke activiteiten
- Kolom 3 Suggesties voor een klasgesprek
- Kolom 4 Het gebruik van een woordenlijst

Rubriek B Suggesties voor creatieve verwerking

- Kolom 5 Kreatief spel
- Kolom 6 Boeken
- Kolom 7 Gedichten en rijmpjes
- Kolom 8 Muzikale expressie
- Kolom 9 Groepsspelletjes
- Kolom 10 Manuele expressie

Rubriek C Trainingsuggesties

- Kolom 11 Overzicht van het materiaal
- Kolom 12 Leesstof
- Kolom 14 Globaalwoorden en leeswoorden
- Kolom 15 Kijk- en lees oefeningen
- Kolom 16 Rekenen
- Kolom 17 Schrijven
- Kolom 18 Verkeer
- Kolom 19 Concentratie-oefeningen

Rubriek D Speelleermateriaal

- Kolom 20 Spelletjes
- Kolom 21 Instructie
- Kolom 22 Leerdoel

Dat wordt allemaal behandeld in het boek voor de leraar. Bovendien bevat het voorbeelden en aanwijzingen voor een nadere uitwerking op basis van de indeling. Er is dus gezegd een dik leraren- en een wat dunner leerlingenboek. - Zie voor een verdere beschrijving: C&W van Calcar, *Onderwijs aan (arbeiders)kinderen: school, buurt en maatschappij*. Groningen (maart 1975).

Het doel van het Innovatieproject is: school, gezin en buurt in een nauw samenwerkingsverband te brengen. De buurt vormt uitgangspunt(en) voor gesprek, leerstof en verwerkingswijzen. Het aktiveringsprogramma is een *voorbeeld*, hoe dit in de praktijk verwerkelijk kan worden. Het is dan ook niet de bedoeling, dat het programma bindend is voor de scholen die werken in het kader van het Innovatieproject. Immers, dit project wil het onderwijs zodanig vorm geven, dat rekening gehouden wordt met de maatschappelijke positie van de kinderen van arbeiders. Wij verwachten daarom niet van programma's wat slechts door een combinatie van voorzieningen (zoals extra-middelen, extra-leerkrachten, kleinere klassen, nieuwe scholen, goede programma's, culturele voorzieningen, vakantie-mogelijkheden) of door arbeidersmacht kan worden verkregen. Programma's kunnen nuttig zijn om zichtbaar te maken wat nodig is om veranderingen doorgevoerd te krijgen; ze zijn geen einddoel. In dat licht wordt het duidelijk, dat het Innovatieproject verschillende gebruiksmogelijkheden van programma's tegelijk propageert:

- a ze worden gebruikt als een vrijwel *integraal lesprogramma*
- b ze dienen als *aanvulling* op het gewone lesprogram
- c ze worden aangewend als *informatiebron* voor een eigen vormgeving van het onderwijs

De laatste mogelijkheid is ideaal; maar men moet leren leven met idealen; vandaar het belang van twee andere mogelijkheden.

Maar als men deze laatste mogelijkheden volgt, dan blijft het antwoord op de vraag open, of men wel voldoende leert aan de leerlingen:

- hoe weet een leraar, of hij wel in voldoende mate bezig is geweest met de verschillende taalverschijnselen?

Een taalmethode onslaet hem van dat probleem, omdat hij zich op 'zijn boek' kan beroepen. Als hij daarentegen van dat boek - al is het maar ten dele - afwijkt, dan komt zijn eigen verantwoordelijkheid . . . Dat is zonder een oplossing voor het probleem, gesteld in de gegeven vraag, kan men van een leraar redelijkerwijs niet verwachten dat hij zijn eigen weg zoekt. Daarom zocht het Innovatieproject naar een oplossing. We behandelen deze in par. 3, nadat eerst de twee andere methodes in de inleiding zijn besproken.

2.2 Jan de Wasser

De aktiveringsprogramma's geven vorm aan de vernieuwing van het onderwijs op de kleuterschool en in de eerste twee klassen van de lagere school. Maar zoals gezegd moet men deze themaboeken liever niet integraal in het onderwijsgebeuren opnemen. Soms

zal dat gewoon niet kunnen. Artis, Centraal Station en Haven zijn duidelijk 'Amsterdams' en zelfs daar nog sterk buurtgebonden, zoals Onderweg en Straat. Na de tweede klas wordt een integrale dagvulling door de activeringsprogramma's bovendien een onbegonnen zaak. Immers, in de eerste twee klassen gaat het vooral om taal en beginnend rekenen (dat nog zwaar op taal steunt). Daarna komen er allerlei vakken bij: aardrijkskunde, geschiedenis, kennis der natuur. Dan zal het niet anders kunnen, of aan te bieden programma's voor klas 3 en hoger zijn slechts te gebruiken als aanvulling, als informatie-bron of als voor-beeld. Maar als voor-beeld dient het wel opgezet te zijn volgens de beginselen die al de vorm van de Activeringsprogramma's bepaald hebben, zodat inderdaad sprake is van een vervolg, dat aangepast is aan de nieuwe situatie van de volgende schooljaren, met haar eigen eisen. Proto-type van zo'n program vormt JAN DE WASSER, een project waarin het onderscheid tussen man en vrouw aan de orde wordt gesteld n.a.v. een televisie-uitzending.

Onderwijs-elementen die van dit projekt deel uitmaken, zijn o.a. de volgende:

- 1 – individueel lezen, luisteren en/of kijken (naar een videoband of toneelstuk) van het verhaal dat mannen het werk van vrouwen doen, dus ook in een wasserette bezig zijn en klessebessen
 - klasgesprek mannen- en vrouwenrollen; kritische vragen; uitwisseling van ervaringen
 - maken van een strip n.a.v. het verhaal, bij wijze van structuuroefening: heeft men oog voor de volgorde van een verhaal
 - een eigen verhaal
 - zakelijk verslag van het besprokene
 - stukje toneel
- 2 – thuis wordt naar spreekwoorden gevraagd die met het gegeven te maken hebben; met betekenis
 - de mening van ouders of andere familie-leden
- 3 – interview over gewoontes vroeger en nu
 - onderzoek in de buurt naar de aantallen vrouwen die werken
 - verzamelen van advertenties die mannen- en vrouwenberoepen betreffen; commentaar hierop.

Deze gebeurtenissen betreffen meer onmiddellijk 'Nederlands'. Maar er zijn eveneens allerlei verbindingen met andere vakken:

- 4 – rekenopdrachten rond het wegen van wasgoed, huishoudgeld en het bedrag uitgetrokken voor wassen; de verschillende prijzen van wasmiddelen, de hoeveelheid per doos.
 - kennis der natuur: gebruik van het water; verontreiniging; winning van water; soorten water.
 - aardrijkskunde: waar vindt men de wasserijbedrijven en waarom?
 - geschiedenis: hoe was de verhouding vroeger tussen man en vrouw; rol van de heksen.

Zie voor een nauwkeurige beschrijving: C&W van Calcar 1975. De vraag die ons nu en hier belangrijk voorkomt, luidt: wat hebben de leerlingen na afloop van zo'n project geleerd? Wat weten ze nu precies méér in vergelijking met dáárvoor? Wat weten ze met name meer op de verschillende gebieden als spelling, syntaxis, semantiek en stijl? In het geval van Jan de Wasser, dat een voor-beeld is, waar bovendien verschillende mensen aan gewerkt hebben, is het een en ander (zoals spelling, woordbetekenis, ontleden, stijl) wel verwerkt en afgewogen tegenover elkaar. Maar wát als een leraar zelf een projekt opzet, b.v. in zijn eentje, op een soortgelijke wijze, wat dan? Hij zal natuurlijk er allerlei opdrachten in verwerken die de spelling enz. betreffen, máár:

a hoe kom je zo vlug aan die oefeningen of opdrachten?

b hoe weet je, of je er in voldoende mate mee bezig bent geweest?

Zolang deze twee problemen niet zijn opgelost, kan men van een leraar moeilijk verwachten dat hij vaker dan 1, 2 of 3 keer in het jaar met een project bezig gaat. Welnu, als het in die mate gebeurt, dan kan men moeilijk spreken van een begin tot wezenlijke verandering. Het wezen van de beoogde verandering bestaat immers hierin, dat de projecten gelegenheid geven tot aansluiting o.a. bij het leven van de buurt de beleavingswereld van het kind (zie par. 1, de Inleiding). Daartoe kan men zich niet 1 of 3 keer per jaar toe beperken.

De oplossing die het Innovatieproject heeft gevonden, stellen we ter discussie in par. 3. Voor we haar in bespreking kunnen brengen, moeten we eerst nog een andere manier van werken schetsen, de derde wijze van doen die we in de inleiding onderscheidde: de bewerking van de bestaande boeken.

2.3 Een methode van bewerking van taalmethodes

In C&W van Calcar 1975 worden twee proeven beschreven van bewerkingen van een les uit twee verschillende taalmethodes voor twee verschillende klassen². Die proeven dienden als bewijs, dat de mogelijkheid anders op school te werken, een werkelijke mogelijkheid is. Maar behalve het leveren van een proeve is daarvoor ook nodig, dat er een methode bestaat volgens welke te werk kan gaan. Immers, als bewerking afhankelijk is van de begaafdheid van een of meer individuen, dan is ze geen reële mogelijkheid. Daarom volgt zo'n methode hieronder: ze expliciteert de beginselen volgens welke wij te werk zijn gegaan en geeft handreikingen aan de leraren in de praktijk zodat onze bewerkingen inderdaad voor-beelden kunnen zijn. Voor de illustratie zelf, verwijzen we naar de bewerkingen, opgenomen in C&W van Calcar 1975.

Een methode geeft de weg waarlangs men iets kan bereiken, is de manier van voort-schrijden op een bepaald gebied, dus de ordening van een werkzaamheid, en wel voor een bepaald doel (Vgl. Bochenski, Wijsgerige methode, blz. 20. Aula 78.). Die voort-schrijding bevat voor ons de volgende stappen.

0 Invol oefeningen ontbreken, dus opdrachten met de z.g. puntjes. In plaats daarvan wordt uitsluitend gewerkt naar voorbeeld of analogie. Dus niet:

'Een inwoner van Japan is . . .'³

'Een inwoner van België is . . .',

wel: Een inwoner van Japan is een Japanner, van België een Belg. Doe hetzelfde voor enige andere landen die je kent of die op de kaart van Europa, Azië enz. staan. Groepeer ze daarna op grond van de uitgang of overeenkomst van verschil met het grondwoord.

Niet: 'De arme vrouw kon haar armen en benen helemaal niet bewegen. Ze was . . .'

Wel: 'De arme vrouw kon haar armen en benen helemaal niet bewegen. Ze was verlamd.' Doe hetzelfde met de woorden reumatisch, kreupel en stijf.

Niet: 'erg nieuw of gloednieuw; vul in: erg hoog of . . .'

Wel: Geef nu andere (bijvoeglijke) woorden die versterkt zijn, maar niet met *erg*; dus: gloednieuw, torenhoog enz.

Evenmin moet men zinnen laten aanvullen of afmaken, voltooien. In plaats daarvan moet men situaties scheppen waarin het gevraagde wordt uitgelokt. Niet: 'De dokters konden haar niet helpen. - Maak er een andere zin van: De dokters . . .'. Wel: Je vriendje moet naar een ziekenhuis, De dokter kan hem niet helpen. Wat weet jij dan, als je dat hoort?

Niet: Ik zou wel/niet voor de Unicef willen werken, omdat . . .'. Wel: Geef jij eens een reden waarom jij wel of niet bij Unicef wil werken. Maak er een volledige zin van.

Niet: Ga na, welk woord uit de ene rubriek hoort bij welk woord uit de andere rubriek. Wel: *zieke* verbind je met *ziekenhuis*, *soldaat* met *kazerne*, *burgemeester* met *stadhuis* en *veroordeelde* met *gevangenis*. Ga zo door.

- 1 De ontvangst-fase: wat lees, zie, hoor je? De ontvangst is eerst globaal, daarna kritisch/discriminerend (= in onderscheid met iets anders).

De leraar begint heel in het algemeen te vragen, wat de leerling leest, ziet of hoort: wat zie je op dit plaatje of in dit toneelstuk, wat lees je in dat verhaal, hoor je uit de vertelling? Daarop aansluitend gaat hij over tot onderscheidend, discriminerend of kritisch lezen, zien of horen. Als aangeef-vragen kunnen daarvoor dienen:

- 1.1 — wat zie/lees/hoor je in onderscheid met wat je gewend bent?
 - wat is het bijzondere van de situatie?
 - ben jij wel eens in zo'n situatie terecht gekomen? Waarom (niet)?
 - wat is het verschil met bij-jou-thuis? Speel wat bij jouw thuis gebeurt.
- 1.2 — is het waar volgens jou, wat gezegd wordt?
 - vind je dat ook zo? hoe denk jij erover? is dat ook jouw ervaring?
 - zou je ook zo handelen, b.v. als de hoofdpersoon?
- 1.3 — vergelijk de leestekst en eventuele tekening of toneelstuk. Zijn er verschillen?

- 2 De kennis-fase: zaak- en betekeniskennis. Ken je de woorden en zaken waarover het gaat? Noem jij dat ook zo?

De kennis van de woorden moet benaderd worden middels de kennis van zaken die een leerling heeft of kan verkrijgen. De vragen en opdrachten in dezen kunnen luiden:

- 2.1 – kennen jullie de zaak? wat weet je ervan? waarmee verbind/associeer je hem? welk(e) kenmerk(en) kun je ervan geven? Welke zaken hebben dat kenmerk nog meer?
- 2.1.1 – wat wordt er van het hoofdonderwerp verteld (in het gegeven geval: van Unicef)? Weet je er nu voldoende van? Als je er meer over wilt weten, hoe kom je dan aan informatie?
- 2.1.2 – een woord als *filatelist* = *filatelie* + *ist*. Wat betekent *filatelie*? Geef andere voorbeelden zoals deze. (Het onderdeel van de grammatica dat woordvorming (= samenstelling en afleiding) heet, kan uitstekend dienst doen in het leren van zaken en betekenissen; eveneens de etymologie. Men moet dan ook niet vragen, b.v. '*filatelie*, vul aan tot *filatelist*')
 - Wat kun je allemaal *niet* zeggen van de zaak in kwestie? (*varken sist; huis loopt*)? geef andere namen voor de besproken zaak (i.p.v. *lopen: voeten*). In dezelfde richting gaan opdrachten tot het maken van nieuwvormingen, eigen woorden en eigen beelden (*zo klein als een pink*). Men kan dit de creatieve benadering noemen.
 - spreekwoorden, staande uitdrukkingen, gezegdes: in welke situaties passen ze, door wie en tegen wie worden ze gebruikt, wanneer?
- 2.2 – zou je dat ook zo noemen (b.v. stout, heldhaftig, eerlijk, vervelend)?
- 2.2.1 – Een zaak heeft vaak 'bij-betekenen' die tevoorschijn komen als men speelt: speel eens een postbode, een agent enz. Speel een huis(elijke situatie).
 - speel eens dat je struikelt, loopt, wandelt; kreupel, reumatisch, stijf of verlamd bent. Maar zeg niet wat je speelt: laat de anderen raden enz.
 - in samenhang daarmee vraagt men aandacht voor de maatschappelijke (gevoels)waarde of betekenis van woorden zoals kreupel, mank, oud, vrouwtje enz.
- 2.3 – welke woorden uit de leestekst verbind je met de zaken die je op de (eventuele) tekening ziet of in het toneelstuk zag?

3 De controle-fase: controle op het begrip van de ontvangen boodschap middels vragen uit de fases (1) en (2).

De leerling maakt de (controle)vragen die het boek stelt. Hij kan ook eigen vragen maken, individueel of per groep. Daarna vergelijking met de vragen van het boek. Discussie over zin en onzin van de twee groepen van vragen. Welke maken we?

4 De productie-fase. Men schrijft, vertelt of speelt een eigen verhaal (dat men b.v. interessanter vindt dan het verhaal uit het boek). Men maakt er vragen bij: opzettelijk gemakkelijke of juist heel moeilijke, bestemd voor zijn mede-leerling. Functie: inzicht in het vragen-stellen en de eisen die schrijven, vertellen of spelen stellen.

5 De fase van het leren lezen. Extra-oefening voor lezen: moeilijke stukken uit de krant of uit andere leerboeken: aardrijkskunde, kennis der natuur, geschiedenis.

Als methode kan men hanteren:

a onderstreep de vreemde of moeilijke woorden

b breng de (moeilijke) zinnen terug tot meer eenvoudige, d.w.z., tot de z.g. korte zin (onderwerp + gezegde + noodzakelijke aanvulling)

c geef een samenvatting m.b.v. de korte zinnen: de korte samenvatting

d ga van elke korte zin na, of je nog informatie krijgt over plaats, tijd, wijze, oorzaak, reden, voorwaarde enz., dus antwoord op de vragen: waar? wanneer? hoe? waardoor? waarom? in welk geval?

e geef een volledige samenvatting

- 6 De fase van de grammatica. - Voor de wijze van aanbrengen van de woordsoorten en zinsdelen verwijzen we naar W. van Calcar, 'De kleine grammatica voor het onderwijs', verschenen in '*Wees een heer in het taalverkeer; andermaal taalbeschouwen*', de syllabus voor de VON-België conferentie over taalbeschouwing (nov. 1974), samengesteld door Wim van Calcar, Herman Meddens en Elly Schaap; vervolgens naar het te verschijnen DCN-cahier, 'Taalbeschouwing; een bijdrage tot een materialistische taaltheorie voor het onderwijs', van W. van Calcar.

- 7 De fase van de spelling. - Een aantal suggesties voor opdrachten die verder gaan dan invuloefeningen zijn:

— Spelln van woorden met een bepaald kenmerk. In dat geval neemt men een woorddeel met het kenmerk en laat nieuwe vormen maken.

le-	spe-	spel-
gemakke-lijk	verve-len	vervel-len
heer-	he-	bel-

— Spelln van moeilijke woorden. In die gevallen laat men ze schrijven zoals men ze normaal uitspreekt; daarna zoals men ze zorgvuldig uitspreekt, b.v. met behulp van woordvorming, woordafleiding of lettergrepen. Daarna vergelijken en bespreken. (Tijdens de Kokopak-conferentie waren er bezwaren tegen deze benadering, i.v.m. het vastzetten van verkeerde spellingsbeelden, door visualisatie.)

— Spelling van het voltooid deelwoord, naar de verleden tijd: bedoeld, want bedoelde. Hulpmiddel: ga na, of het gezegde samengesteld is: *doelt* of *heeft bedoeld*.

— Spelling van vreemde woorden: zo veel mogelijk gevallen laten verzamelen

— Probleem-gevallen zoals d/t; s/z; f/v; dd; tt: oefenen naar voorbeelden, die men zelf verzamelt. (Liever niet invullen enz.; zie punt 0.)

— Gebruik van trema's, aanhalingstekens, punten en komma's leren door situaties te scheppen waardoor ze nodig blijken. Het mechanisme moet blootgelegd worden.

De eerste twee fases, de ontvangst- en kennisfase, kan men ook omdraaien. Wat de vierde fase betreft, de productie-fase: daarmee kan men beginnen. Men kan haar ook steeds laten terugkeren. In dat geval houdt ze het midden tussen de eerste drie fases en de overige drie, die namelijk oefening-fases zijn. Van deze sluiten (5) en (6), leren lezen en grammatica, op elkaar aan; eveneens (6) en (7), grammatica en spelling. Bij verandering van volgorde zou men die samenhang in het oog moeten houden.

Meer schematisch kunnen we nu de methode in drie hoofdfases samenvatten, waarbij we de terminologie wat gelijk trekken:⁴

- I *De ontvangst- of informatie-fase*
 - 1 het globaal en kritisch/discriminerend moment
 - 2 het kennis-moment en het kenkritisch moment
 - 3 het controle-moment
- II 4 *De productie-fase* (waarvan een controle-moment deel uitmaakt)
- III *De oefening-fase of de ambachtelijke fase*
 - 5 de fase van het leren lezen (tekstinterpretatie)
 - 6 de fase van het leren analyseren en structuren (grammatica), bemiddelend bij (5) en (7).
 - 7 de fase van het zuiver leren schrijven (spelling).

Het is natuurlijk zo, dat men in alle fases oefent, dus leert, maar in (III) gebeurt dit met meer nadruk, door de aandacht voor de vooral ambachtelijke kant van de zaak die ten grondslag ligt aan (I) en (II).

Welnu, deze drie fases dienen alle aan bod te komen, middels de soorten vragen en opdrachten die we hiervoor formuleerden: van (0) t/m (7).

Zo'n methode ziet er goed uit. Of ze ook goed is, maakt u als lezer uit. Maar haar bruikbaarheid is afhankelijk van het antwoord op de vraag die al eerder is gesteld:

hoe weet een leraar, of hij in voldoende mate bezig is geweest met de verschillende onderdelen; een taalmethode geeft hem de zekerheid dat hij bezig is zoals anderen bezig zijn, omdat hem geen verwijt kan treffen; maar wát als hij tot bewerken en variëren overgaat?

Daarvoor zorgt de hoeksteen voor deze vernieuwing: het apparaat van de bevrijding, dat ook de hoeksteen is voor de twee al eerder geschetste vernieuwingsmethodes. Daarover nu meer.

3.0 HET APPARAAT VAN DE BEVRIJDING

3.1 *Een taalschema*

Inpassing binnen de huidige onderwijspraktijk van delen uit de Activeringsprogramma's, van projecten als Jan de Wasser of van een kritische behandeling van taalmethodes, stuit op twee belangrijke bezwaren, zoals we zagen.

- a Het is ondoenlijk, elke keer weer zelf oefenstof te maken, als geconstateerd wordt, dat een leerling een bepaald taalverschijnsel maar niet beheerst; In de taalmethoden daarentegen staat een zekere afgewogen hoeveelheid.
- b De leraar die anders werkt dan de methodeboekjes aangeven, ontbreekt een maat, indien hij na wil gaan, of de leerlingen wel voldoende bezig zijn geweest met een aantal taalgebieden of taalactiviteiten.

Deze bezwaren worden door de leraren zo ernstig genomen, dat ze zonder een hand-

reiking projecten als Jan de Wasser enz. als een onhaalbare zaak ervaren. Dat is het motief geweest, om op het gebied van de taal een activiteiten- en leerstofoverzicht tot stand te brengen, in de vorm van een zogenaamd *taalschema*. Dit taalschema bevat een overzicht van:

- 1 Taalactiviteiten en leerstof zoals deze voorkomen in een aantal veel gebruikte taal-methodes.
- 2 Vervolgens een aantal taalactiviteiten die binnen het Innovatieproject van belang worden geacht en in de themaboeken voor de onderbouw beschreven staan.

Hieronder geven wij de voornaamste rubrieken uit het taalschema:

A Taalbeheersing

- I praten
- II luisteren
- III lezen
- IV schrijven

B Taalbeschouwing

- I spelling
- II de vorm van het woord (morfologie)
- III het maken van nieuwe woorden (woordvorming)
- IV semantiek (de wereld om ons heen)
- V syntaxis (taalstructuur)
- VI stijl

De verschillende rubrieken bevatten onderverdelingen. Voor taalbeheersing en taalbeschouwing geven wij hieronder één van deze onderverdelingen.

Ad A I De rubriek 'praten' op het gebied van de 'taalbeheersing'.

1 Individueel

- 1.1 zakelijk beschrijven n.a.v. zin, tekening of andere opdracht.
- 1.2 persoonlijk beschrijven
- 1.3 betoog
- 1.4 voordragen
- 1.5 samenvatting
- 1.6 ...

2 In de groep

- 2.1 gesprek
- 2.2 discussie
- 2.3 vergadering
- 2.4 interview
- 2.5 drama
- 2.6 ...

Ad B II De rubriek 'de vorm van het woord' op het gebied van de 'taalbeschouwing'.

- 1 Het zelfstandig naamwoord
 - 1.1 meervoud en enkelvoud
 - 1.2 overige verbuiging
- 2 Het werkwoord
 - 2.1 algemeen
 - 2.2 bijzonder
 - 2.2.1 '-d' werkwoord (bv. vinden)
 - 2.2.2 'kofschip'
 - 2.2.3 hebben, zijn, zullen, etc.
 - 2.2.4 ...
- 3 Het voornaamwoord
 - 3.1 onderwerps en voorwerpsvorm
 - 3.2 bezittelijk en persoonlijk
 - 3.3 voornaamwoordelijke aanduiding

zie ook Moer 1974:3/4, blz. 124 voor een andere illustratie

M.b.v. dit Taalschema kan de leraar aantekenen, wat hij tijdens een project of bij een kritische behandeling van een methode-les aan feitelijke taalactiviteiten heeft gedaan. Men moet zich namelijk voorstellen, dat dit schema in het groot in de klas hangt; maar eveneens aanwezig is in de vorm van een klapper (of klappers: voor elke leerling één). Het schema kan hem dienen als controle-middel, om te voorkomen dat hij later zelf vindt dat hij wel aardig bezig is geweest, b.v. met zoiets als het maatschappelijk onderscheid tussen man en vrouw, maar zich aarzelend afvraagt, wat voor *feitelijks* zijn leerlingen geleerd hebben. Het kan dan ook dienen als verantwoording naar de inspectie en naar de ouders toe, wanneer die zelfde vraag stellen: hoeveel heeft u aan spelling gedaan en hoeveel aan ontleden?

Nu kan hij in een bepaalde tijdsmaat aangeven, dat hij zo of zo lang met dat en dat probleem bezig is geweest: zo lang met de spelling van werkwoorden als *vinden*, zolang met de woordvorming en zolang met het zelfstandig naamwoord.

De vulling van het schema zal menigeen verbazen, met name de opname van b.v. de truuk van het z.g. kofschip. We willen hierover erg duidelijk zijn.

Het kost ons geen enkele moeite, in het kader van een publicatie de meest moderne taalinzichten aan te bieden. In een vernieuwingsbeweging gaat het er echter om, met instemming van het grootst mogelijk aantal de overgang van het oude vertrouwde naar het nieuwe en gedeeltelijk onbekende zichtbaar te maken. Voor de vrouw of de man in de klas zijn er ambachtelijke herkenningstekens nodig. Het gelijktijdig voorkomen van oud en nieuw achten wij de meest wezenlijke kenmerk van een verandering die zich op het vlak van de algehele schoolorganisatie wil verwerkelijken.

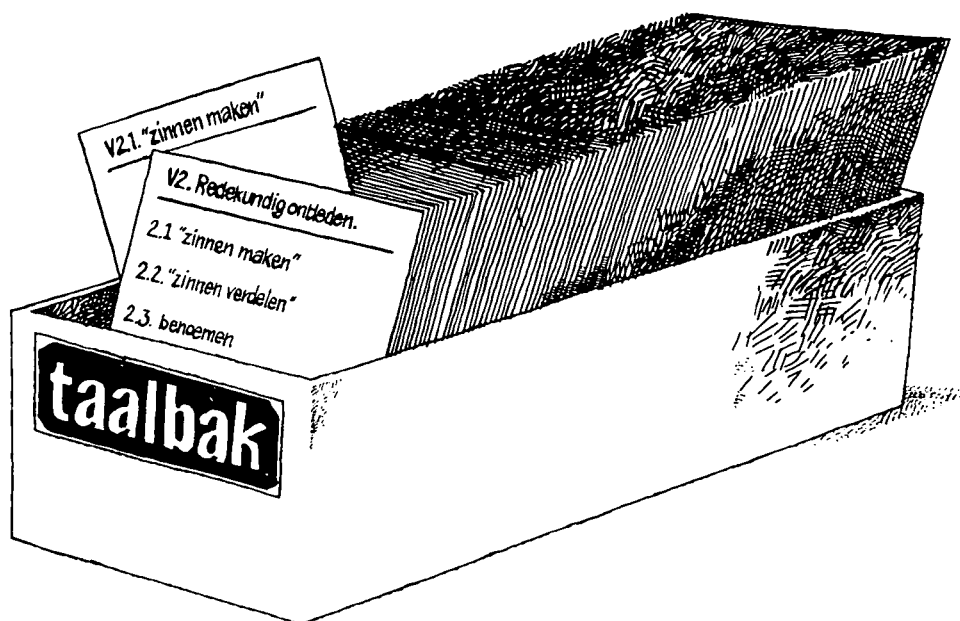
Dat is één argument: het ambachtelijk beginsel. Een ander argument is dit. Het voortgezet onderwijs wil een basiskennis volgens bepaalde procedures bijgebracht zien. Zichtbaarmaking van wat men wil temidden van wat gebruik is, biedt de mogelijkheid in een openbare discussie te komen tot een gesprek inzake doelstellingen en afstemmingen tussen de schoolsoorten. Intussen is iedereen die sneller wil tijdens de realisering van vernieuwd onderwijs, in geen enkel opzicht gebonden aan alle kolommen van het Taalschema noch is het verboden nieuwe kolommen toe te voegen. Het gaat ons om het principe.

Dat beginsel is, dat het schema de mogelijkheid biedt, overzicht te houden van wat aan taal in de klas wordt gedaan en hoe; het biedt daarmee een uitstekend uitgangspunt voor discussie over doelstellingen: wat doe ik in welke mate - naar tijd en hevigheid - waarom?

3.2 *Van Taalschema naar Taalbak*

Als nut van het schema gaven we: (1) het vormt een controle-middel voor de leraar; (2) het kan bemiddelend zijn tussen oud en nieuw; (3) het kan functioneren in het overleg tussen basisschool en voortgezet onderwijs; (4) het vormt een goed uitgangspunt voor een onderzoek naar doelstellingen; Het heeft daarenboven voor een onderzoek naar doelstellingen; nog een heel andere gebruiksmogelijkheid, een heel ander nut. (5) M.b.v. het schema is het mogelijk de verschillende taalmethodes 'uit te trekken' of 'in kaart te brengen'. Daarmee bedoelen we dit.

De methodes bevatten bepaalde taalverschijnselen en oefenstof, b.v. het taalverschijnsel: 'In de 2e persoon heeft de persoonsvorm dezelfde vorm als de 1e persoon, als het onderwerp erop volgt'. Hieraan zijn oefeningen verbonden zoals 'Vul de juiste werkwoordsvorm in' (zie Taalschema rubriek II, 2.2.1 en 2.2.2) of 'geef de vervoeging van het werkwoord *lopen*' (zie Taalschema rubriek II, 2). Welnu, met behulp van de rubriecken uit het Taalschema, die immers ontleend zijn aan de methodes, kunnen we alle oefeningen afhankelijk van het behandelde taalverschijnsel op kaarten bij elkaar brengen, met vermelding van de bladzijde en het deeltje waarin de betrokken verschijnselen behandeld worden, met de daarbij behorende oefeningen. Het resultaat is een serie kaarten waarop alle activiteiten van een of meer taalmethodes geïnventariseerd zijn. Door de vermelding van methodedeeltje en pagina is er in beginsel een opklimming in moeilijkheidsgraad aanwezig, namelijk zoals de auteurs van de taalmethodes deze vorm gegeven hebben. Deze kan al of niet aanzienlijk afwijken van de werkelijke moeilijkheidsgraad. Het lijkt ons echter juist eerst te steunen op het werk dat al door anderen is verricht. De kaarten die op deze wijze voor de verschillende taalmethodes zijn verkregen kunnen in een kaartenbak worden geplaatst. Vervolgens kunnen de taalbakken gebruikt worden om de leerling en leraar op het terrein van de gewenste activiteit te verwijzen naar oefeningen, die in bepaalde taalmethode-deeltjes op de vermelde bladzijden te vinden zijn. Tenminste, wanneer inderdaad meer oefening *gewenst* is dan het eigen boek geeft; of wanneer meer oefening verlangd wordt dan een



project als Jan de Wasser of een bewerking van een schoolboek heeft geboden. - Want persoonlijk geloven wij, dat het bezig zijn à la Jan de Wasser veel meer op het ambachtelijke vlak leert dan veel (inval)oefeningen en overschrijfwerk. Maar dit terzijde.

Dus, nadat een taalbak gemaakt is, kan een leraar tijdens of na afloop van een thema of project zijn leerlingen oefenstof aanbieden voor een bepaalde moeilijkheid, door verwijzing naar de gegevens die in de taalbak verzameld zijn. In dat geval staan de oefeningen inderdaad los van het project of thema waaraan gewerkt is; dat moeten we ons niet verhehlen. Wel is het zo, dat eerst vanuit het thema of project de moeilijkheid aan de orde moet zijn gesteld, zodat vandaaruit de noodzaak tot oefening met ander materiaal duidelijk is kunnen worden.

Maar behalve de oude taalboeken en de vertrouwde taalmethodes zijn er andere en nieuwere boeken, die men eveneens kan 'uittrekken'. Zo kan ook de inhoud van de Activeringsprogramma's gerubriceerd worden en op kaarten gezet. En in het algemeen geldt dat voor alle vernieuwingen in de onderbouw die een voortzetting vereisen in de bovenbouw: oefeningen of uitwerkingen passend bij die vernieuwde activiteiten kunnen we op kaarten zetten en opnemen in het bakkensysteem. In dat geval gaan de bakken twee typen kaarten bevatten:

- 1 De kaarten die naar een type oefeningen verwijzen met vermelding van alle plaatsen in de methodes waar het betrokken type concreet voorkomt. (zie tekening)
- 2 De kaarten met suggesties en oefenstof voor taalactiviteiten die niet in de methoden voorkomen maar door de klasse-onderwijzer wel als wenselijk worden ervaren.

V 2. Redekundig ontleden.

- 2.1. "Zinnen maken" (redekundig samenstellen).
- 2.2. "Zinnen verdelen" en " met de stukken spelen".
- 2.3. Benoemen van de belangrijkste zinsdelen.

V 2.1. "zinnen maken " (redekundig samenstellen)

Taaltuin 3a:

6-5b/8-8/9-11b/17-c/18-8/19-* /20-13/27-b(2e ged.)+8/29-* /30-14b/
37-8/38-* /47-8/48-* /49-13/57-8/59-* /67-8/69-* /76-8/77-* /

Taaltuin 3b:

7-8/9-*+13(B II 2.1.) /15-6b/16-8/18-* /27-8/29-* /35-8/38-* /39-13/
47-8/48-* /57-8/59-*+13(B II 2.1. en 2.2.1.) /67-8/69-* /76-8/77-* /

Basisschool 3a:

15-e/21-a/22-1/23-5b/25-8a/29-3d/ 39-Vrij werk b/45-d/46-1/
57-Taak c/70-1/

Basisschool 3b:

16-Taak b(2e.ged.) /23-1/32-c/41-c/47-c/48-1/52-9/64-Vrij werk c/
70-e/71-1/82-Taak a(2e ged.) /88-Taak a(2e ged.) /95-c/

Taal voor de basisschool 3:

27-4/29-8/33-14/39-7/41-13/60-11/70-12/88-7/106-5/

Taal voor de basisschool 4:

21-7(2e ged.) /64-10/75-10/84-7(2e ged.) /86-12/94-3/95-6/106-6+8,1/
109-11(2e ged.) /

Naar aanleg en tempo 3a:

6-B.2./11-11(2e ged.) /17-6(2e ged.)+B.2/28-B2

De stappen die kunnen leiden tot het gebruiken van de Taalbak door de leerlingen, verlopen dan als volgt:

- stap 1 Men gaat bezig met taal; men neemt b.v. (a) een deel van een Activeringsprogramma; (b) een project als Jan de Wasser; (c) de bewerking van een taalmethodes.
- stap 2 Men kiest bepaalde activiteiten: lezen, schrijven, praten, woordvorming, ontleding, spelling.
- stap 3 Men bepaalt het niveau waarop voor een klas of groep oefeningen nodig zijn. Men wil b.v. oefeningen van een moeilijkheidsgraad die in het deeltje 2B van 'De Taaltuin' voorkomt; of van een andere taalmethode die men gebruikt.
- stap 4 Deze oefeningen kunnen als *voorbeeld* of wegwijzer gebruikt worden om soortgelijke oefeningen te maken n.a.v. het thema dat men heeft aangepakt. De leerlingen maken die oefeningen zelf, individueel of per groep of met z'n allen. (*maken* heeft hier niet de normale betekenis, maar heeft hier als inhoud: scheppen.). Zie voor voorbeelden, C&W van Calcar 1975. – Het blijkt tijdens het werken dat sommige leerlingen problemen hebben met bepaalde taalactiviteiten, waarvan de leraar meent dat zij ze toch wel moeten beheersen.
- stap 5 De taalbak wordt geraadpleegd, zodra een leerling een bepaalde moeilijkheid niet onder de knie heeft. Met behulp van de oefeningen die in de taalbak zijn opgenomen, kan hij namelijk zichzelf helpen. - Dus, een leerling kan slecht overweg met de werkwoordsvormen (zie Taalschema 2.1). Hij zoekt in de Taalbak naar de rubriek 'de vorm van het werkwoord' behorende bij de 2e klas. Hij treft een of meer kaartjes aan waarop is aangetekend in welke deeltjes van welke methodes hij oefeningen kan vinden.
- stap 6 Er is nog een laatste, noodzakelijke stap. - Nadat de taken van stap 5 in een schrift zijn gemaakt, volgt een controle-opdracht. Is deze naar het oordeel van de leraar onvoldoende gemaakt, dan kan nog eens extra-oefenstof worden doorgenomen, wanneer hij meent dat een leerling de betreffende zaak toch wel moet kennen, gevolgd door een nieuwe controle. Alleen deze controles hoeft hij na te kijken.

Een voorwaarde voor deze werkwijze is wel, dat de leerlingen geleerd hebben, zelfstandig te werken en zelfstandig bezig te zijn (stap 5 en 6) met zaken die niet direct met het klassegebeuren verband houden.

Op deze wij is het mogelijk een evenwicht te bereiken tussen thematisch en cursorisch onderwijs, tussen leren binnen een zinvol geheel en oefenen op een bepaald onderdeel, tussen procesmatig en productgericht onderwijs, tussen het zich ontwikkelend individu en de eisen van een maatschappij, tussen nieuw en oud, tussen leven en school.

3.3 Voorlopig besluit

Het Taalschema is geen onveranderlijke grootheid: het moet een wapen zijn en blijven in de strijd om vernieuwing en bevrijding. Wel, een wapen dient zich aan te passen.

De Taalbak is niet klaar: voor de derde en vierde klas is het werk voor een belangrijk aantal taalmethodes gedaan. Voor de andere klassen zijn Pedagogische Academies te Amsterdam en Hilversum bezig: studeren onder begeleiding van hun leraren en van mensen van het Innovatieproject. Maar méér mensen zijn nodig. En om mee te doen heeft men niet eens idealisme nodig, aangezien men er zelf voordeel bij heeft. Immers, als een student aan dit werk meedoet, dan is het volgende het geval:

- hij leert de inhoud en opbouw kennen van een taalmethode(deel)
 - hij geeft zich rekenschap, welke activiteiten in welke hoeveelheid voorkomen (wat de schrijvers van de methode zelf onbekend is!)
 - hij leert die activiteiten rubriceren, dus op hun waarde of onwaarde schatten (wat de schrijvers veelal nalaten of hen gewoon onbekend is)
 - hij leert de grammatische en taalbeschouwelijke termen en begrippen in de praktijk.
- Dat wil zeggen: hij bereidt zich grondig voor op zijn later gebruik van taalmethodes.

4 EEN VERVOLG IN DE BRUGKLAS

Peter van Huizen (onderwijskunde), Herman Meddens (taalbeheersing), Frans van de Pieterman (lbo/vormingswerk) en één van ons (taalkunde) werken aan een serie cahiers voor de brugklas. Het eerste cahier, 'Proeve van een introductiepakket voor eerste klassers/brugklassers' A'dam 1974, behandelt de kennismaking van de leerlingen met elkaar en met de school; de verhoudingen in onze maatschappij middels een stratificatiespel; de betrekking tussen leerling, school en maatschappij in de vorm van een contractspel; tenslotte de aansluiting van huis en school. De volgende cahiers zullen zich met meer talige zaken bezig houden.

Het doel van de samenstellers is niet, dat zij een gewoon schoolboek maken, gaan concurreren met andere boeken of de markt nog meer overvoeren. De bedoeling die zij hebben, is deze.

In hun cahiers geven zij aanwijzingen voor of schetsen van lessen, op zo'n manier dat de leerlingen bezig kunnen gaan vanuit een zinvol geheel waar ze zelf allerlei zaken kunnen inbrengen. Het tweede cahier b.v. dat in het najaar klaar zal komen is gewijd aan informatie-winning en probleem-oplossing. Daarin wordt o.a. ingegaan op de verschillende soorten vragen, op de wegen van informatie-winning, gebruik van informatiebronnen als woordenboek en encyclopedie, op zaken als waarheid en leugen, maar ook op het belang van de leerling om dat allemaal al dan niet te weten. Maar in zo'n cahier staat niet alles. Met name staat er niet in, wat als overvloedig in andere schoolboeken voorkomt: spellings-, ontleed-, woordvormings-, stijl-, interpunctie-, vervoegings- en verbuigingsoefeningen; of oefeningen met vaststaande uitdrukkingen, spreekwoorden, gezegdes en voorzetsels. Dat gemis wordt goed gemaakt op een wijze die verwantschap vertoont met de Taalschema- en Taalbak-strategie. Op bepaalde momenten wordt namelijk verwezen naar bepaalde bladzijden van andere boeken waar men het een en ander kan aantreffen aan oefening, of aan meer informatie over een bepaald onderwerp dat ter sprake is gekomen. Want wat een ander al gedaan heeft, hoeft jij nog niet een keer over te doen. (Het is bekend, dat veel schoolboekenschrijvers van elkaar

stelen als de raven; wel, de samenstellers van de cahiers stelen niet, maar geven de gelegenheid . . .).

De redenering achter deze strategie is, dat copieëren steeds meer deel gaat uitmaken van de onderwijspraktijk. Binnen een zekere tijd beschikt iedere school over zijn stencil-, fotocopieer- of offsetmachine. Welnu, de leraar kan presentexemplaren aanvragen van allerlei boeken en eruit halen wat hij voor zijn leerlingen nodig acht. Of, als men terugschrikt voor de onlangs aangenomen antie-copieëerwet: alle presentexemplaren komen in de klas te liggen. Met behulp van de verwijzingen in de cahiers kunnen leraren en leerlingen zelf heel gemakkelijk zo'n cahier aanvullen met delen uit die andere schoolboeken, als dat gewenst is. Op deze wijze kunnen leraar en leerling zich bevrijden van de macht van het schoolboek en de uitgever.

Men moet zich overigens geen illusie maken: wanneer deze strategie werkt, dan zullen de uitgevers zich werpen op de aanmaak van het aanvullende materiaal dat zo'n cahier moet ondersteunen. Maar dit materiaal komt dan wel terecht in een kader (het project) dat principieel afwijkt van dat van alle andere schoolboeken.

5 EEN STRATEGIE VOOR BEVRIJDING

Het voorgaande verhaal is geschreven met dit uitgangspunt: creativiteit, oorspronkelijkheid of vernieuwing in het onderwijs moet een materiële basis hebben. Een traditionele basis is een taalmethode of een taalboek die nadruk leggen op het ambachtelijke in de vorm van veel oefeningen. Wanneer men de oorspronkelijkheid binnen het onderwijs wil doen toenemen en voor de wereld van de leerling een belangrijke plaats inruimen, dan dient men dat ambachtelijke te waarborgen. Dat dient dan wel zo te gebeuren, dat het een en het ander niet naast elkaar komen te staan, - b.v. in twee aparte boekjes! -, maar in elkaar verweven. Deze waarborg vormt het Taalschema en de Taalbak. De beschrijving die we daarvan hebben gegeven, biedt een strategie voor de bevrijding van de leraar en leerling. Want zo'n strategie is noodzakelijk, aangezien *vrijheid* een kreet is die teleurgestelden en reactioneren kweekt, wanneer geen strategie voor een bevrijding wordt geboden⁵. Het ontbreken van een dergelijke strategie speelde in de discussie tussen Loek Zonneveld enerzijds en Fie van Dijk en Helge Bonset anderzijds (Moer 1974:2). De vraag die de laatste twee stelden aan de eerste luidde o.i.: welke strategie kun je een leraar en leerling aanbieden? Hoe zorg je dat gebeurt, wat je wil of goed dunkt? Inderdaad, hoe? Ons voorstel staat hierboven.

Op een muur in Frontignan (l'Hérault, France) verscheen ná de mei-dagen van 1968 een tekst die we tot de onze rekenen: LA LIBERTE, IL NE SE DONNE PAS, MAIS SE PREND. Vrijheid krijg je niet, die pak je. Maar gebruik wel een strategie, zoals diezelfde mei-dagen bewezen.

NOTEN

- 1 Advies- en Begeleidingscentrum voor het onderwijs in A'dam/Research Instituut voor Toegepaste Psychologie, verbonden aan de Universiteit van A'dam. Zie MOER 1973:3; 1974:2; 1974:3/4.
- 2 Oorspronkelijk dienden deze bewerkingen voor de conferentie van Kokopak die in dit najaar gedurende drie afzonderlijke dagen aandacht heeft besteed aan 'Grammatica & Taalbeschouwing'. Een van ons werkte daaraan mee, samen met Herman Meddens.
- 3 Deze en volgende voorbeelden zijn ontleend aan *De basisschool: Taalboek 4a*, het deel voor de vierde klas, hfdst. 3, door J. A. Michels-Scholten, R. Corporaal en N. G. Verbaan. Groningen 1968. Dit diende als voorbeeld op de tweede dag van de Kokopak-conferentie, waaraan een van ons meewerkte, samen met Herman Meddens.
- 4 Zie voor de wetenschappelijke grondslag van de voorgestelde methode: W. van Calcar en C. Hülsenbeck: *Leren lezen met begrip* Arnhem 1974; verder het eerder genoemde, nog te verschijnen DCN-cahier over *Taalbeschouwing*.
- 5 Die strategie is overigens niet af. De maat namelijk met behulp waarvan de leraar moet meten hoeveel tijd en intensiteit hij besteed heeft aan een bepaald onderwerp van het Taalschema, is niet duidelijk; noch het rekenwerk dat dit meten met zich meebrengt; noch de maat voor de weging van de aandacht die hij aan de verschillende onderwerpen besteedt. Er blijft dus nog werk te doen.