

## STROOM 7 EEN ANDER NEDERLANDS: TAALBESCHOUWING

*Helge Bonset, Wim van Calcar  
Herman Meddens, Andries Struijk*

### INLEIDING

Voor de vierde achtereenvolgende maal werd op het VON-kongres de stroom *Taalbeschouwing* verzorgd, ditmaal door Wim van Calcar, Herman Meddens en Andries Struijk. Samen met MOER-verslagger Helge Bonset brengen ze in onderstaand artikel verslag uit van de stroom.

Het verslag valt in drie delen uiteen: *Theorie, Praktijk en Bevrijding*. In het eerste deel: *Theorie*, beschrijven we de ontwikkelingen die het *taalbeschouwingsmodel* de afgelopen kongressen, en ook dit kongres weer, heeft doorgemaakt. (I a). Daarna verduidelijken we een paar begrippen uit de taalbeschouwingstheorie: *kommunikatie, metakommunikatie, en pragmatiek*. (I b). Een en ander is de vrucht van het werk van de zgn. *theoriegroepen* op het kongres.

Het tweede deel: *Praktijk*, is de neerslag van wat *praktijkgroepen* op het kongres geproduceerd hebben. Achtereenvolgens komen groepen aan het woord rond *bewerking van een schoolboek* in taalbeschouwelijke zin (II a), rond *praat- en luisteronderwijs* (II b), en rond een *nieuw - taalbeschouwelijk - boek Nederlands* (II c).

In het derde deel: *Bevrijding*, gaan we nog eens apart in op het emancipatorische aspect van de stroom. Wat deed de stroom passen in een kongres Emancipatorisch Moedertaalonderwijs? We beschrijven de bevrijding op twee verschillende nivo's: *bevrijding van de dwang van het schoolboek* (III a) en *bevrijding van de kommunikatieketen oorzaak-gevolg* (III b).

### HOOFDSTUK 1 THEORIE

#### *Vooraf*

Ook op het kongres 1975 heeft de theoriegroep gefunctioneerd: er waren er zelfs twee Hun functie was de door ons aangeboden theorie van taalbeschouwing verder uit te werken en te verduidelijken, en zodoende ook een bijdrage te leveren aan het werk van de praktijkgroepen op het kongres. Dankzij de theoriegroepen en de plenaire discussies over hun bijdragen zijn we met de theorie van taalbeschouwing stapjes verder gekomen. Die stapjes staan hieronder beschreven, en betreffen resp.: *het taalbeschouwingsmodel; de begrippen kommunikatie, metakommunikatie en pragmatiek*.

#### **Ia Het taalbeschouwingsmodel: een geschiedenis**

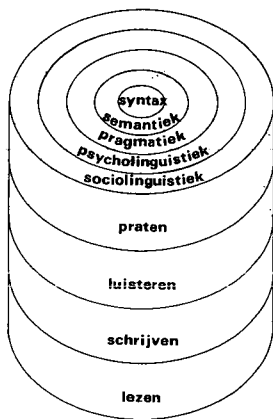
Het model zoals dat aanvankelijk ontwikkeld is op het VON-kongres 1974 is een schematische weergave van de onderwerpen, terreinen en aspecten waar de taalbeschouwing zich mee bezig houdt. In het model is ook aangegeven hoe taalbeheersing en taalbeschouwing zich verhouden: als doen en denken over doen. Oorspronkelijk ging het om onze taalbeschouwing om een vernieuwing van het grammatikaonderwijs. Daarbij

werd het grammatikaonderwijs (dat zich voornamelijk bezig hield met syntaxis: ontle- den) verwijd met twee andere belangrijke onderdelen van de taalwetenschap: seman- tiek (betekenisleer) en pragmatiek (de leer van doel en effect van taalgebruik). Daar- door wordt de oude grammatikalessen in een totaal ander, zinvoller kader geplaatst (en wordt de verbinding van taalbeheersing met taalbeschouwing ook duidelijker). Boven- dien beteugelt de taalbeschouwing allerlei wildgroei binnen het moedertaalonderwijs, aangezien zij de leraar Moedertaal/Nederlands wijst op zijn eigen specifieke vakverwor- venheden. De taalbeschouwing ontleent nl. geen termen (instrumentarium) aan bv. psychologie, sociologie of agogiek, maar hanteert als instrument primair de taalweten- schappelijke termen en resultaten. Nog een andere opmerking is hierbij van belang. De leraar Nederlands die aan taalbeschouwing wil doen kent taalwetenschappelijke stro- mingen en scholen en maakt daar gebruik van voorzover zijn onderwijs dat nodig heeft. Hij is geen dienaar van de wetenschap; de wetenschap dient hem.

Toen de taalbeschouwing eenmaal gedefinieerd was als taalwetenschappelijke reflectie op talig handelen, vloeide daaruit voort dat taalbeschouwing niet alleen een vernieu- wing van het grammatikaonderwijs kon zijn, maar feitelijk een verandering in het hele onderwijs in het Nederlands moest nastreven. Vandaar de titel van dit artikel.

Het model dat gekreeërd werd op het VON-kongres 1974 is sindsdien herhaaldelijk gewijzigd. Aan de hand van die veranderingen is op eenvoudige wijze een denkontwik- keling aan te geven die zijn voorlopig eind vond op het afgelopen VON-kongres 1975. (Het artikel wordt nu voortgezet als strip):

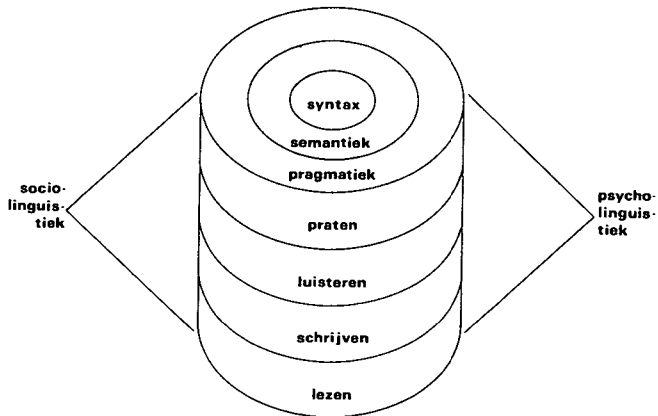
### *Eerste model, VON-kongres 1974*



Op het verticale vlak worden onderscheiden de onderdelen van taalbeheersing: praten en luisteren, schrijven en lezen. Op het horizontale vlak worden in concentrische cirkels de taalwetenschappelijke componenten aangegeven. In het centrum ligt de

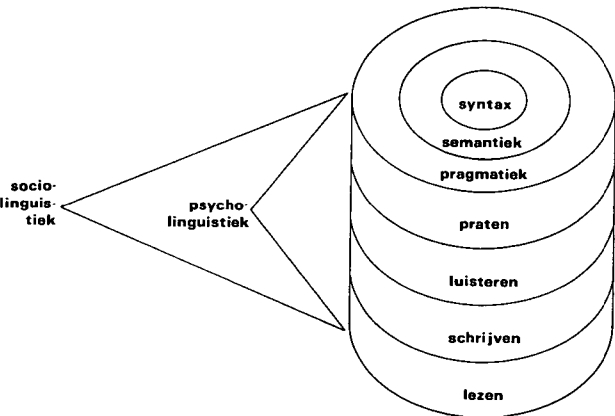
syntaxis, met daarin begrepen de fonologie (klankleer) en morfologie (vormleer). De volgende cirkel is de semantiek, waarbij ook de etymologie (leer van de herkomst en geschiedenis van woorden) moet worden betrokken. De derde concentrische cirkel behelst de pragmatiek. De twee buitenste cirkels vormen de psycholinguïstiek (studie van de taal als uiting van een individu) en de sociolinguïstiek (studie van de taal als kenmerkend voor een groep of klasse).

*Tweede model, VON-kongres 1974 België*



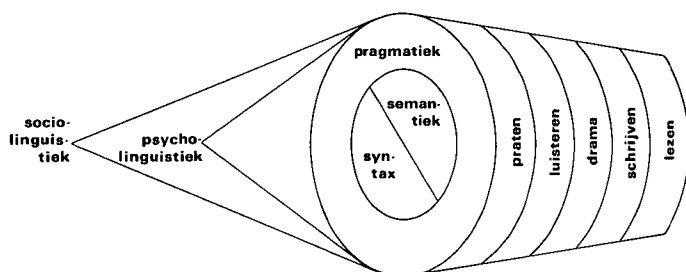
De psycholinguïstiek en de sociolinguïstiek zijn uit het model gehaald en vormen vleugeltjes ter weerszijden. Bedoeld is aan te geven dat syntaxis, semantiek en pragmatiek altijd onderdeel zijn van psycho- en sociolinguïstiek. Anders gezegd: taalbeschouwing geschiedt altijd vanuit psycholinguïstisch of sociolinguïstisch oogpunt.

*Derde model, voorbereiding VON-kongres 1975*



De psycholinguïstiek wordt overkoepeld door de sociolinguïstiek. Dit aksentueert dat de psycholinguïstiek een 'onderdeel' is van de sociolinguïstiek, nl. in zoverre ook mensen in hun persoonlijke ontwikkeling altijd onderdeel zijn van een (op bepaalde wijze ontwikkelde) groep of klasse.

*Vierde model, theoriegroep VON-kongres 1975*



De ton is gekanteld en de kegels psycho- en sociolinguïstiek liggen in het 'verlengde' van syntaxis, semantiek en pragmatiek. Een en ander laat duidelijker dan ooit zien dat syntaxis, semantiek en pragmatiek als zodanig niet bestaan, maar altijd beoefend worden onder óf een psycho- óf een sociolinguïstisch aspekt. Een tweede verandering in het model is eveneens belangrijk: tussen syntaxis en semantiek loopt een stippellijn (ten teken van hun nauwe verbondenheid); de stippellijn tussen hen beiden en de pragmatiek geeft aan dat beiden een direkt pragmatisch aspekt hebben. Immers, de keuze van zinsstructuur, de keuze van dit woord of dat woord heeft een onmiddellijk pragmatisch effect. Een derde verandering is de stippellijn tussen praten en luisteren (die aangeeft dat deze vaardigheden doorgaans geïntegreerd beoefend worden), en het toevoegen van de schijf drama. Drama níet als werkvorm, maar als integratie van praten, luisteren en handelen.

Een verdere ontwikkeling van het model is te verwachten aan de hand van een uitdieping van het begrip 'pragmatiek', waarbij termen als 'kommunikatie' en 'metakommunikatie' wellicht voor precisering zullen zorgdragen. Zie hiervoor de volgende paragraaf.

## Ib    Kommunikatie, metakommunikatie en pragmatiek

### *Kommunikatie*

Handelen is ingrijpen in de werkelijkheid; communicatie is: ingrijpen in de werkelijkheid met twee of meer, *in onderlinge afhankelijkheid* (leert mij de pragmatiek). Deze afhankelijkheid is *individueel gekleurd* (leert mij de psycholinguïstiek). Die individuele kleuring is weer *maatschappelijk bepaald* (leert mij de sociolinguïstiek). Onze maatschappij maakt dat deze afhankelijkheid de vorm aanneemt van een *machtsbetrekking* (leert mij het historisch materialisme/marxisme). Macht definieer ik dan als: het vermogen de keuzemogelijkheden van de ander te vergroten of te verkleinen.

Mensen die communiceren wisselen dus macht uit. Elke afhankelijkheid is nl. - marxistisch gezien - een afspiegeling van die ene fundamentele betrekking: die tussen bezitter en bezitsloze. Deze betrekking ligt ten grondslag aan andere, zoals man-vrouw; leraar-leerling. ouder-kind. Het zijn deze betrekkingen, beheerst door de tegenstelling bezitter-bezitsloze, die de onderlinge afhankelijkheid van de taalgebruikers kleuren: vorm en inhoud geven.

De ingrijping in de werkelijkheid noem ik de *inhoudelijke kant* van de taaluiting; de onderlinge afhankelijkheid van de taalgebruikers noem ik de *betrekkingskant*. De betrekking bepaalt hoe het inhoudelijke begrepen wordt: zo is de inhoud van 'Sodemieter op' en 'Wil je weggaan' dezelfde, maar de betrekking tussen spreker en hoorder zal verschillen naargelang de eerste of de tweede uitspraak gebezigd wordt. (Dit betrekkingaspekt trekt vooral de aandacht van de sociale wetenschappen: wat zegt een uiting over de verhouding tussen twee mensen, los van het feitelijk meegedeelde, dus los van het inhoudelijke).

Uit wat ik hierboven zei, volgt dat *het meest algemene doel* van communicatie luidt: in onderlinge afhankelijkheid inwerken op de werkelijkheid. Afhankelijk van weer *meer bijzondere doelen* kan ik vervolgens vijf vormen van ingrijpen onderscheiden, vijf herhalingsvormen.

- 1 *Mededeling*; doel: iets *als* werkelijkheid geven, zodat men er rekening mee moet houden in zijn gedrag. 'Ik ben bang'; 'Het regent'; 'Er staat iemand achter je'; 'Een woordvoerder in Saigon verklaarde dat Thieu overweegt af te treden'.
- 2 *Vraag*; doel: willen weten of iets werkelijkheid wordt; willen dat iets werkelijkheid wordt; iets willen weten over wat *als* werkelijk wordt gesteld. 'Kom je?'; 'Heb je het gedaan?'; 'Hoe laat is het?'; 'Waarom doe je dat?';
- 3 *Belofte*; doel: meedelen dat iets werkelijkheid zal worden dankzij de spreker. 'Ik zwijg'; 'Ik kom'.
- 4 *Bevel*; doel: meedelen dat je wil dat iets werkelijkheid wordt door een ander. 'Zwijg!'; 'Kom!';
- 5 *Wens*; doel: meedelen dat je hoopt dat iets werkelijkheid wordt door bemiddeling van iemand of iets anders. 'Welkom!'; 'Slaap lekker'.

De samenhang tussen de eerste twee handelingsvormen, dus tussen mededeling en vraag, is in verband met ons onderwerp taalbeschouwing van groot belang. Die samenhang is deze.

Wanneer een spreker iets meedeelt, dan stelt hij dat *als* werkelijk. Bijgevolg moet de

hoorder nagaan of het dat ook *is*: is het gestelde overeenkomstig de werkelijkheid? Is het waar? Met andere woorden: taalgebruik veronderstelt kritiek, aangezien taalgebruik nooit iets werkelijk stelt, maar *als* werkelijk. Een mededeling lokt dan ook per definitie vragen uit! En een vraag lokt een mededeling uit, óf betwist (gedeelten van) een mededeling. Kortom: door de aard van de mededeling is er de (kritische) vraag, en omgekeerd. Kritiek is dus niet iets verderfelijks, iets slechts, wat men maar moet dulden bv. in de vorm van zgn. 'opbouwende kritiek', bekend van de schoolbanken, maar een wezenlijk deel van taalgebruik.

### *Metakommunikatie*

Het algemene doel van metakommunikatie is de behandeling van de werkelijkheid (door jezelf of door iemand anders) te betwisten óf te bevestigen. Ik kan drie vormen onderscheiden.

- 1 De *sturende* metakommunikatie of metakommunikatie *vooraf*. Deze is bekend uit het zakenleven: 'Hierbij doe ik u toekomen'; 'Hierbij deel ik u mee'; 'Hierbij verklaar ik'.
- 2 De *bij-sturende* metakommunikatie of metakommunikatie *achteraf*. Deze is bekend uit de agologie: 'Daarmee bedoel ik'; 'Dit was een verzoek, geen bevel'; 'Je moet dat niet zo opvatten'. In dat geval probeer je wat je gezegd hebt bij te sturen, opdat je bedoelingen overkomen.
- 3 De *begeleidende* metakommunikatie, bekend uit de traditionele taalkunde. Ik denk hierbij bv. aan intonatie en mimiek die de inhoud van de boodschap kleuren, aangeven hoe de boodschap begrepen moet worden.

De drie gegeven vormen van metakommunikatie kunnen op één van vijf manieren tot uiting komen. Deze manieren zijn de volgende.

- 1 Er is sprake van een vorm van *niet* (bv. maar, toch, hoewel, althans). De ontkenning zegt namelijk niet iets over de werkelijkheid zélf, maar wel iets over de behandeling van de werkelijkheid door een taalgebruiker: wat jij zegt of denkt klopt niet!
- 2 Er is sprake van een vorm van modaliteit, dus van een vorm van *zeker* of *misschien* (bv. mogelijk, waarschijnlijk, noodzakelijk).
- 3 Er is sprake van een - uitdrukkelijk vermelde, uitgesproken - vorm van *denken*, *zeggen* of *doen* (bv. ik vind, denk, hoop, wil, zeg, verzeker).
- 4 Er is sprake van *hele mededelingen* zoals: dit is een grap; zo bedoelde ik het niet.
- 5 Er is sprake van een bepaalde *intonatie* of *mimiek*, bv. aangevend dat men iemand iets kwalijk neemt, of dat men scherst.

Kenmerkend voor ménselijke communicatie is dat mensen bewust communicatie kunnen plegen, en over die communicatie ook weer kunnen communiceren = metakommunikatie plegen. Metakommunikatie vormt daarmee de kritische keerzijde van de communicatie, zoals de vraag de kritische tegenhanger is van de mededeling (zie hiervoor). Metakommunikatie is op zich dus al een (belangrijke) vorm van taalbeschouwing.

### *Pragmatiek*

Wat ik hierboven besproken heb komt vanzelf in het onderwijs naar voren, wanneer we

ons niet alleen afvragen: hoe ontleed je een gegeven zin, wat is haar structuur en betekenis?, maar ook: wat *doet* zo'n zin; *waarvoor* wordt ze gezegd, met welk oogmerk? Of: hoe wordt ze begrepen, dus welk oogmerk wordt eraan gehecht? Kortom: *wie zegt tegen wie waaarvoor een gegeven zin?* Dan zijn we bezig met pragmatiek.

## HOOFDSTUK 2 PRAKTIJK

### *Vooraf*

De praktijkgroepen op het kongres 1975 hielden zich bezig met twee onderwerpen: het bewerken van bestaande schoolboeken Nederlands in taalbeschouwelijke zin (*de roze bladen van het boek Nederlands*) en het praat- en luisteronderwijs (*de witte bladen van het boek Nederlands*). Een derde onderwerp: *het maken van een nieuw boek Nederlands*, werd door de deelnemers niet aangedurfd. Verslagen van de resultaten van de praktijkgroepen vindt u in dit hoofdstuk.

### **IIa De roze bladen van het boek Nederlands**

Het bewerken van een traditionele methode in taalbeschouwelijke zin is de eerste stap naar een bevrijdend (emancipatorisch) onderwijs. Bevrijdend onderwijs houdt o.a. in dat én leerling én leraar verlost worden van de dwang die het schoolboek hen oplegt.

Nu zal iedere leraar wel eens variëren op zijn schoolboek, maar de vraag is dan of dat systematisch, volgens een bepaalde methode gebeurt, en niet intuïtief. De subgroep Roze bladen is uitgegaan van een bewerkings*methode* en heeft deze toegepast op taak 5 uit het bekende schoolboek *Taal leren door zelf corrigeren* (brugklasdeel). Deze bewerkingsmethode, uitvoerig behandeld in de voorinformatie voor het kongres (STRUIJK 1975) volgt hier wegens de geringe plaatsruimte in beknopte versie.

De methode bestaat uit drie hoofdfases, die op zich weer onderverdeeld zijn:

#### **I De ontvangst- of eerste verwerkingsfase: wat lees, zie, hoor je?**

- 1 Het globaal moment: de leraar begint heel in het algemeen te vragen wat de leerling leest, ziet of hoort.
- 2 Het onderscheidend, diskriminerend of kritisch moment. Als aangeefvragen kunnen daarvoor dienen:
  - wat zie, lees, hoor je in onderscheid met wat je gewend bent?
  - is het waar volgens jou wat er gezegd wordt? Vind je dat ook zo? Zou je ook zo handelen?
  - Vergelijk de gesproken of geschreven tekst met de bijkomende illustraties.
- 3 Het kennis- en denkkritisch moment. Als aangeefvragen kunnen dienen: kennen jullie de zaak? Wat weet je ervan? Welke associaties heb je? Zou je dat ook zo noemen?
- 4 Het kontrolemoment: er heeft controle plaats op het begrip van de ontvangen boodschap uit de fases 1, 2 en 3. De leerling maakt de controlevragen die het boek stelt of die hij zelf met zijn medeleerlingen gemaakt heeft.

#### **II De produktiefase (met een kontrolemoment)**

De leerlingen vertellen, schrijven of spelen een eigen verhaal (dat ze bv. interessanter vinden dan het verhaal uit het schoolboek). Ze maken er vragen bij: opzettelijk

gemakkelijke of juist moeilijke, bestemd voor de medeleerling.

III *De ambachtelijke fase*: oefening van de middelen die een taalgebruiker ter beschikking staan.

1 Leren lezen en tekstinterpretatie:

- onderstreep de vreemde of moeilijke woorden.
- breng de zinnen terug tot een zgn. korte zin, dus tot onderwerp + gezegde + noodzakelijke aanvulling (te weten het voorwerp of de voorwerpen).
- geef de korte samenvatting, te weten die met de korte zinnen.
- ga van elke korte zin na of er informatie gegeven wordt over plaats, tijd, wijze, oorzaak en gevolg.
- geef een volledige samenvatting m.b.v. de informatie uit het vorige.

2 Leren analyseren en structuren (grammatika), bemiddelend bij lezen en schrijven.

3 Zuiver leren schrijven (spelling).

Onze toepassing van de methode op taak 5 leverde het volgende op.

Wij vonden allereerst dat er een fase 0: *Voorfase*, ingevoerd moest worden om de beginsituatie van de leerlingen t.a.v. de tekst (en teksten i.h.a.) na te gaan. Mogelijkheden in dit geval (de tekst van taak 5 is een fragment uit Arendsoog):

- een klasgesprek over het boek Arendsoog
- voorlezen uit Arendsoog
- n.a.v. Arendsoog een bibliotheek bezoeken
- praten over: hoe lees je? Wat lees je? Waarom lees je? Kende je Arendsoog al? Hoe vind je Arendsoog?

Na deze voorfase volgt dan de *ontvangst- of eerste verwerkingsfase*. T.a.v. het globaal moment besloten we tot een klasgesprek: Waar gaat het verhaal over? Wat voor soort verhaal is het? Begrijp je alles?

Het onderscheidend moment en het kennismoment lopen bij ons door elkaar heen.

Vragen bij de Arendsoogtekst die we gemaakt hebben:

- 1 Lijkt de bar uit het verhaal op een bar die je kent?
- 2 Zijn er café's bij jou in de buurt? Zo nee, hoe zou dat komen?
- 3 Waar komen bij jou in de buurt de mensen bij elkaar?
- 4 Waar kan jij zeggen 'Ik ben voor de duivel nog niet bang' en waar kan jij dat niet zeggen?
- 5 Welke woorden of zinnen uit het verhaal vind je echte 'boekentaal', dus anders dan de woorden of zinnen die jij spreekt?
- 6 In geschreven taal kan je niet horen of iemand boos is, minachtend spreekt, vrolijk is. Je moet dat beschreven zien. Zoek een paar van die beschrijvingen op in de tekst.
- 7 Wanneer vind jij dat iemand een mislukking is in de maatschappij, op school, in het dagelijkse leven?
- 8 Zoek in een encyclopedie naar 'goudzoeken'. Vergelijk wat daar verteld wordt met wat in het verhaal over een goudzoeker staat.
- 9 Is een mislukking altijd lui? Hoe kan de schrijver weten dat alle goudzoekers mislukkingen waren?

Deze vragen, *waarin de wereld van de leerling steeds verbonden wordt met de wereld*



van het verhaal, komen slechts zeer sporadisch in het schoolboek voor.

De controlevragen voor het kontrolemoment zochten we uit de vragen bij de tekst zoals ze in het schoolboek voorkwamen. Wel brachten we veranderingen aan, bv. vraag 3: Wat voor gevoel spreekt uit de woorden 'Die Arendsoog van jullie'? bewerkten we tot: Wanneer zeg je 'Die Arendsoog van jullie' i.p.v. 'Jullie Arendsoog'? Het is een vraag betreffende de pragmatiek omdat naar het effect gevraagd wordt; dat komt zo duidelijker tot uiting.

Vraag 4 vonden wij zinsloos: Kun je iets zeggen over het uiterlijk van de vreemdeling, en over zijn karakter? Het vragen naar het uiterlijk is dom, omdat het letterlijk in de tekst staat, en over het karakter valt weinig uit de tekst af te lezen.

Een goede vraag zou zijn: Waaróm zijn de mensen bevreesd?

Tenslotte: in het schoolboek staat 'Beantwoord de volgende vragen in goedgebouwde zinnen'. Als daarmee bedoeld wordt: *volledige* zinnen, vinden wij deze manier van antwoorden onnatuurlijk. Een natuurlijk antwoord op de vraag 'Naar welke tijd verplaatst de schrijver ons en naar welk land' is: 'Naar de dagen van de goudkoorts in Amerika' en niet: 'De schrijver verplaatst ons naar de dagen van de goudkoorts in Amerika'.

Voor de *produktiefase* verzonnen we allereerst een aantal dramaopdrachten, waarbij we uitgingen van de situatie van de leerlingen. Speel: Je komt zelf in een groep mensen waarvan je niemand kent. Speel hierna de vreemdeling van het verhaal. Klassegesprek over het verschil.

Speel: Je bedreigt een groep mensen. Vergelijk met het verhaal. Speel: gesprek tussen de vreemdeling en een barbezoeker; de vreemdeling en Arendsoog. Een mogelijke schrijfp opdracht: schrijf het verhaal alsof je in de bar bij het gebeuren bent en de vreemdeling aardig vindt en Arendsoog niet. Het leek ons i.h.a. nuttig om een *inventarisatie* te maken van alle productieve activiteiten die de leerlingen aan de hand van een schoolboektekst kunnen uitvoeren. De produktiefase moet nl. iedere keer anders zijn vanwege de verschillen tussen teksten en vooral om de zo broodnodige afwisseling in de lessen te krijgen.

T.a.v. de *ambachtelijke fase* hadden we de volgende opmerkingen vooraf t.a.v. de methode:

- het onderstrepen van vreemde woorden in een tekst leek ons alleen zinvol als de leerling de zin niet begrijpt. Hij kan de woorden dan in het woordenboek opzoeken.
- de bewerkingen t.a.v. korte zin en korte samenvatting leken ons maar matig zinvol.
- wat grammatika betreft wilden we ons voor de zinsontleding beperken tot een soort basisgrammatika, m.b.t. de woordbenoeming wilden we slechts onderscheiden zelfstandige naamwoorden, werkwoorden, woorden met een verwijfsfunctie en bijvoeglijke naamwoorden.

De vragen in *Bij de les* van taak 5 vonden we voor het grootste deel alleen al slecht omdat ze niets of zeer weinig met het verhaal te maken hadden. Het zijn allemaal vragen naar woordbetekenis of de betekenis van uitdrukkingen, ook al slecht door de manier waarop ze gesteld zijn: 'Wat is een bar?'. Op deze manier kunnen de antwoorden verbalisaties, pseudo-begrippen blijven.

Bij de semantiek is niets zo belangrijk als kennis van zaken. Het is noodzakelijk om de

kennis van een zaak en kennis van de naam van een zaak te onderscheiden: vaak kent de leerling het laatste wel, omdat hij dat uit zijn hoofd heeft moeten leren, maar het eerste niet; Daarom is het belangrijk uit te weiden over gebouwen waar je iets kan eten en/of drinken, en over de symbolen die daarbij horen, bv. het woord 'bar'. Didactisch hulpmiddel hierbij kan de associatie zijn: associeer bij het woord 'bar': café, hotel, restaurant enz.

Een zinloze oefening vonden we ook A2: *Kies het juiste woord*. Vul in: De meeste toehoorders hadden moeite om de rede van de professor te begrijpen. Hier kan de leerling dan kiezen uit geleerd, verstandig en schrander. Dit doodt o.i. de taalkreativiteit van de leerling. Voor gevallen als dodelijk-doods geldt weer het bezwaar dat verbalisaties worden aangeleerd, woorden zonder begrip erachter. Evident is dat ook bij A3: *Leer de volgende vreemde woorden*. Laboratorium - werkplaats voor technisch of chemisch onderzoek; sanatorium - herstellingsoord voor zieken enz.

Het laatste waar de groep Roze bladen zich mee beziggehouden heeft is de *spelling van de werkwoordsvormen*. Oefening C1 bestaat uit zinnen als: De bediende serveer . . . de maaltijden en kijk . . . of er niets ontbreekt . . . Ons bezwaar is dat leerlingen die goed spellen dat door deze oefeningen niet beter zullen gaan doen, en dat leerlingen die veel fouten maken dat blijven doen. Zie voor bewijsmateriaal het boek van Van der Velde: *De tragedie der werkwoordsvormen*. Beter is het het analogieschema te gebruiken dat Van der Velde daarin geeft.

## II b De witte bladen van het boek Nederlands

Op het congres hebben zich twee substromen met het onderwerp 'praten en luisteren' bezig gehouden. Achtereenvolgens volgt hun verslag onder de hoofdjjes 'Praten en Luisteren 1' en 'Praten en luisteren 2'.

### *Praten en luisteren 1*

Allereerst werd de voorinformatie doorgenomen en onderzocht in hoeverre het taalbeschouwingsmodel ideeën kon opleveren voor het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid. Het resultaat daarvan was:

#### *a. op syntaktisch en semantisch niveau:*

- Uitspraken kunnen ekelvoudig of samengesteld zijn (Een enkelvoudige uitspraak geeft de 'werkelijkheid-zonder-meer' weer; een samengestelde uitspraak ontkent, modificeert de weergegeven werkelijkheid of zegt of die opgeroepen werkelijkheid een mening of een feit is).
- Elke monoloog, dialoog of polyloog heeft een bepaalde structuur, binnen die structuur gelden argumenten.
- In het taalgebruik worden woorden en begrippen gebruikt: wat is de inhoud daarvan voor spreker en hoorder?
- Wat is de betekenis (inhoud) van de gehele gesproken tekst?

#### *b. op pragmatisch niveau:*

- Onder welke taalbehandeling vallen bepaalde uitspraken (mededeling, vraag, bevel, wens, belofte) en zijn ze dat ook? (immers een bevel kan best de vorm van een vraag aannemen).

- Op welke wijze hangen het inhouds- en betrekkingaspect samen? (De zin *je moet de koppeling langzaam omhoog laten komen* en de zin *laat de koppelingspedaal omhoog schieten* en je *fictie is naar de knoppen* hebben dezelfde inhoud maar een verschillend betrekkingaspect).
- Hoe wordt de keten van oorzaak en gevolg door de diverse partners gezien? (Ter verduidelijking: zie III b).
- Meer maatschappelijk: wie zegt wat in welke hoedanigheid en met welk doel?

Deze vragen en opmerkingen die ontwikkeld werden vanuit het taalbeschouwingsmodel en de voorinformatie werden naderhand omgezet in nabesprekingspunten voor het onderwijs in de mondelinge taalvaardigheid. Daarbij werden de volgende kanttekeningen gemaakt:

- de nabesprekingspunten zijn van taalwetenschappelijke aard; we hoeven geen leentjebuur in psychologie of sociologie te spelen.
- de nabesprekingspunten kunnen worden ondergebracht in bestaande nabesprekingschema's voor monoloog, dialoog en groepsgesprek. Die traditionele schema's kunnen in de confrontatie met de nieuwe punten bovendien gezuiverd worden van al te vage en ongreepbare elementen (zoals b.v. in een nabesprekingschema van het groepsgesprek als punt werd aangegeven: *heft spanningen op, maakt grapjes . . .*)
- de nabesprekingspunten kunnen worden geordend in een lessencyclus of leerplan waarbij telkens enkele van de vele nabesprekingspunten centraal komen te staan.

Inmiddels had een ander deel van deze substroom zich niet enkel en alleen maar beziggehouden met de beschouwing (het nabespreken), maar men had zich de vraag gesteld: hoe organiseer ik taalacties in mijn klas: hoe krijg ik leerlingen aan het praten en luisteren? Dit deel van de substroom koos daarvoor als item 'het kleine groepsgesprek'; hoe komt dat tot stand in een klas of hoe kan een leraar dat tot stand brengen?

Men onderscheidde twee soorten groepsgesprekken:

- a. die welke geïntegreerd zijn in andere onderdelen van het vak Nederlands, b.v. probleemoplossende gesprekken n.a.v. een tekstverklaring, het kiezen van een onderwerp voor b.v. een werkstuk enz.
- b. die waarin alleen het leren luisteren en praten doel zijn. Hierbij werd vnl. gedacht aan gesprekken over praten en luisteren waarbij steeds een van de onderdelen van de taalbeschouwing aan de orde kon komen.

Daarnaast werd het rollenspel genoemd als mogelijkheid, waarbij onderscheiden werd een rollenspel van incidentele relaties (wachtkamerpraat, wasserette, trein e.d.) en van vaststaande relaties (ouder-kind, leraar-leerling e.d.). In de rol instructie kunnen eventueel codes doorbroken worden teneinde dit te bespreken (b.v. een jonge man vraagt een oude dame voor hem op te staan in tram of bus, omdat hij zo moe is).

Beide onderdelen van de substroom (de nabesprekers en de taalontlokkers) wisselden tenslotte hun verkregen resultaten uit.

## *Praten en luisteren 2*

De groep startte met een vergelijking te maken tussen spreektaal en schrijftaal, teneinde het begrip spreektaal zo helder mogelijk te krijgen. Na enkele proeven werd

geconstateerd: het spreektempo ligt hoog, er worden veel stopwoorden gebruikt, er wordt veel gesteld en weinig bewezen, vele zinnen zijn onafgemaakt, maar toch was het taalgedrag van deze spreker adequaat: hij werd begrepen. De algemene conclusie die na meer proeven getrokken werd was dat schrijftaal abstracter is, langere zinnen gebruikt en afstand schept. Spreektaal maakt veel meer gebruik van metacommunicatieve elementen en heeft de neiging zich in te dekken tegen kritiek en te vragen om bevestiging. De groep realiseerde zich overigens dat juist hierdoor spreektaal niet los gezien kan worden van de situatie waarin ze gebruikt wordt, en dat dus van 'de' spreektaal geen sprake kan zijn. Uit de losse pols kwamen verschillende vormen van spreektaal: ABN - Goed Nederlands - Gesproken schrijftaal - vrije spreektaal - moedertaal - praattaal - borrelpraattaal - prietpraat enz.

De groep wist niet goed welk taalgebruik, m.a.w. welke taalgebruiksregels in de mondelinge communicatie ze op school zou moeten aanleren en/of verbeteren.

Om hier enige greep op te krijgen inventariseerde men eerst wat er in de eigen lespraktijk gedaan werd aan mondelinge taalvaardigheid. Een der groepsleden poneerde de stelling dat praten voor kinderen een leermiddel bij uitstek is. Omgekeerd zou dat betekenen dat leerlingen die niet (goed, adequaat, voldoende) kunnen praten ook niet (goed, adequaat, voldoende) kunnen leren, m.a.w. als praten met elkaar een verantwoordende vorm van leren is, dan moet de leerkracht zorgen dat iedereen evengoed kan praten - leren.

Dat riep nogal wat vragen op:

- Hoe ontdek je dat kinderen een te beperkte taal hebben om zich te uiten of anderen te begrijpen?
- Hoe kun je er als docent voor zorgen dat ieder gelijke kansen krijgt zodat iedereen mee kan doen, weerbaar is in het groepsgesprek?
- Zou je moeten proberen wegen te vinden om praat-strategieën bij leerlingen bewust en bespreekbaar te maken?

De groep koos (uiteraard) voor het laatste. Omdat de groep uitging van het emotionele-persoonsgerichte groepsgesprek (zie J. Sturm, *Leren door praten*, MOER 1975:1) realiseerde zij zich wel dat de begeleiding beperkt zou moeten blijven:

- een dergelijk gesprek kan je niet opnemen op de band en nabespreken zoals, b.v. een discussie;
- de docent kan in een dergelijk gesprek geen leiding geven, hij mag er zich niet in mengen;
- over welke criteria kun je praten, wat is in deze situatie 'goed' praten?

De pretentieuze doelstelling werd toen: zoeken naar mogelijkheden om de praatstrategieën van een persoonsgericht groepsgesprek bespreekbaar en hanteerbaar te maken.

De groep ging weer proeven nemen: men ging met elkaar praten over de avonden op het VON-congres. In de analyse zocht men naar zinsstructuren, zinswendingen, woorden en intonaties, die 'aanzwengelend', 'stimulerend' of 'afremmend' werkten.

*'Aanzwengelend':*

- voorstel tot werkwijze;
- sterk persoonlijke, emotionele openingszin: 'De avonden vind ik doodvermoeiend, ik voel me altijd zeer ongelukkig'. De vraag was of zo'n zin veroorzaakte dat de

inventarisatie van andere meningen overgeslagen werd, terwijl meteen drukke interactie in de groep ontstond.

- iets nieuws inbrengen;
- Uitnodigen tot stellingname.

*'Stimulerend':*

- Opmerkelijk is dat de taaluitingen, waarop men graag en snel reageerde, vaak de werkwoorden *bedoelen*, *menen*, *afvragen* bevatten;
- Nadere verklaring vragen; herhaling van termen, woorden en denkbeelden van de vorige spreker;
- Spreken in zinnen die de luisteraar zelf moet aanvullen, b.v. 'Moet je eens horen, als ze de bar gaan sluiten . . .'
- Gebruik van tussenwerpsels, die de spreker het gevoel geven begrepen of bevestigd te worden door de hoorder.

*'Afremmend':*

- Duidelijk het gevoel van de ander afwijzen;
- Puur vanuit jezelf spreken: ' . . . je bedoelt natuurlijk . . . ' en daarop verder gaan zonder te verifiëren of spreker dat wel bedoelt;
- Iemands opmerking ontkennen zonder alternatief;
- Weinig rekening houden met de gedeelde kennis;
- Verbeteren van uitspraken van anderen;
- Zwijgen terwijl anderen niet weten waarom;
- Je beroepen op niet te controleren feiten;
- Voorstel het gesprek te beëindigen.

Een opmerkelijke ervaring had de groep t.a.v. de zogeheten roezemoesperiodes. Het zijn de momenten die elke schoolmeester verafschuwt, maar de groep ontdekte dat juist na die momenten van geroezemoes het praten verder kwam. Daarom werd van toen af gesproken over meta-communicatieve pieken i.p.v. geroezemoes.

In het verlengde van deze theorievorming moet een en ander getoetst worden in de vorm van lesontwerpen en het creëren van praatsituaties.

De groep zou graag een aanzet geven om besprekingscriteria te hebben bij het praten (zoals bij het schrijven en het spreken) een tot nu toe verwaarloosd aspect in ons onderwijs.

## **II c Een leergang die niet werd aangedurfd**

Als derde toepassing van de taalbeschouwingstheorie was door ons voorgesteld: het ontwerpen van een leergang. In dat geval moest men van een nulpunt uit beginnen. Als voorbeeld werd verwezen naar ons DAR-project voor de brugklas (VAN CALCAR e.a. 1974). De deelnemers wilden er echter niet aan gaan staan. Met roze en witte bladen beladen kon men terug naar de klas zonder meteen revolutie te hoeven maken; met een nieuwe leergang zat dat laatste er misschien niet in. Dit gegeven heeft ons tot nadenken gebracht, met als voorlopig resultaat het volgende

- Zo'n leergang moet niet een volwaardige of hele methode willen zijn. Het mag niet gaan om een 'andere' OPBOUW, een 'andere' TAAL LEREN DOOR ZELF CORRIGEREN, een WEGWIJS. Het DAR-boek heeft deze pretentie toch wel een beetje, al

is het goede ervan dat het niet wil geven wat bij anderen al even goed staat, en daar dan ook naar verwijst.

- Zo'n leergang moet de vorm hebben van een raamwerk van steunpunten met aanvullend materiaal, bv. als volgt.

Uitgangspunt en eerste bladzijde is het taalbeschouwingsmodel: waaruit bestaat het vak 'Nederlands', dus wat gaan we - leraren en leerlingen - doen? (Dit uitgangspunt is natuurlijk deel van iets anders: van een - nadere - kennismaking met elkaar, de school en de maatschappij. Als de andere leraren dit niet mede tot hun taak rekenen, zal Nederlands er toch iets aan moeten doen.) De volgende bladzijden zijn gewijd aan de vaardigheden die men binnen Nederlands kan onderscheiden. Deze worden in twee afdelingen gepresenteerd. In de eerste afdeling worden de vaardigheden beschouwd: wat is nou zo'n vaardigheid; welke eisen stelt hij; wat zijn de punten die aandacht verdienen opdat je tot een grotere beheersing komt; wat zijn de uitlokkings- en besprekings technieken van de vaardigheid. In de tweede afdeling wordt een voorbeeld geschetst hoe de verschillende vaardigheden in verbinding met elkaar en elkaar opvolgend gepresenteerd kunnen worden.

Hieronder volgt een opsomming van de vaardigheden uit de eerste afdeling voor een indruk, en zonder veel woorden of verantwoording.

- 1.1 persoonlijk (kreatief) schrijven
- 1.2 persoonlijk lezen (vertellen over de boeken die men uit eigen beweging leest, of puur alleen maar lezen wat men wil)
- 2.0 zakelijk lezen en schrijven
- 2.1 lektuur en recensie
- 2.2 tekstinterpretatie
- 2.3 samenvatting van een tekst
- 2.4 knipselboek: samenvatten en kommentaar leveren
- 3.0 zakelijk en kommunikatief schrijven (met kommunikatief bedoel ik de vorm die het midden houdt tussen zakelijk en persoonlijk, bv. schrijven dat je goed bent angekommen of dat de zon lekker schijnt: de vaak onderschatte kletspraat)
- 3.1 verhaal
- 3.2 ingezonden stuk
- 3.3 brief(kaart), prent(brief)
- 3.4 interview
- 4.1 toneelspel
- 4.2 taalspel
- 4.3 lied
- 4.4 affiche
- 4.5 strip
- 4.6 reklame
- 5.1 praten en luisteren in het algemeen
- 5.2 dialoog; kleine groeps-gesprek; diskussietechniek
- 6 de krant (als synthese)
- 7 de grammatika (als dienstverlenend instituut)

In de tweede afdeling kunnen dan gesproken of geschreven teksten gezien worden naar

(1) hun structuur of vorm: uitwendig (bv. alinea's) en inwendig (bv. spanning); (2) hun inhoud; (3) hun doel; (4) hun formulering; (5) hun (on)volledigheid van informatie. Naar aanleiding van die teksten spreken of schrijven de leerlingen ook zelf; ook dat kan weer gezien worden, enz.

### HOOFDSTUK 3 BEVRIJDING

#### *Vooraf*

Taalbeschouwing kan, ja moet bevrijdend werken, en deze bevrijdende werking mogen we misschien wel emancipatorisch noemen, waarmee taalbeschouwing dan werkelijk tot *emancipatorisch moedertaalonderwijs* zou bijdragen.

De bevrijding speelt zich af op tenminste twee nov's: bevrijding *van de dwang van het schoolboek* en bevrijding *van de communicatieketen oorzaak-gevolg*. In dit hoofdstuk wordt - als besluit van dit artikel - e.e.a. nader uitgewerkt.

#### **III a Bevrijding van de dwang van het schoolboek**

Wie zich bevrijdt van het schoolboek, kan zich ook bevrijden van een kapitalistische maatschappijvisie, die bv. uit Taal leren door zelf corrigeren blijkt. Zo wordt een 'mislukking in de maatschappij' verbonden met 'te lui om te werken' en toch 'verlangend zo spoedig mogelijk rijk te worden'. Over andere oorzaken waardoor iemand mislukken kan wordt niet gesproken. De zin 'Zijn vader is nu al drie maanden werkeloos' staat in de omgeving van zinnen als 'Toch moet hij (de kunstenaar) zorgen dat hij zijn dagelijks brood verdient' en 'Zou je niet eens een handje helpen in plaats van werkeloos toe zien'. Hieruit spreekt dat het niet best is als je zonder werk zit: je bent dan een negatieve figuur die te lui is om zijn handen uit de mouwen te steken, kortom wederom een maatschappelijke mislukking. Dat je eerder door bedrijfssluitingen zonder werk komt, komt niet ter sprake.

Om bij de ekonomie te blijven: zinnen als 'Wij zouden uw aanbod wel hebben willen aanvaarden indien u ons beloofd had de kwantiteit te vergroten' passen goed in het liberaal-ekonomische denken. Wat de schoolsituatie betreft zijn de leerlingen wel be-treurenswaardige wezens: de zweep gaat erover; als zij 'zulke woorden bezigen' worden zij van school verwijderd; de onderwijzer bepaalt dat zij 'alle coupletten van het lied uit het hoofd moeten leren'; leraren 'bekommeren zich trouwens niet om hun over-werkte leerlingen'. Maar gelukkig: 'Mijn broer studeert op een lyceum en behaalt daar goede resultaten'. Wat straffen betreft: 'Alle leerlingen moesten toegeven dat de straf, hoewel zwaar, toch rechtvaardig was'. De vrouw heeft ook een vaste sociale rol: 'Moeder breidt de manchetten voor mijn nieuwe sweater' en 'verbiedt beide dreumesen om op het houten hekje te klimmen', terwijl Ans 'het aquarium schoonmaakt en het water ververst'.

Voor ons zijn bovenstaande zinnen een reden te meer om de leerlingen te laten ontdekken dat de dingen niet zo onwrikbaar vast liggen, ook anders kunnen. Dankzij taalbe-schouwing kunnen wij deze zinnen nl. ook semantisch en pragmatisch bekijken, en gebruiken we ze niet alleen voor spelling en ontleding. We kunnen dan vragen stellen als: *Wie* kan (heeft de macht te) zeggen dat de leerlingen alle coupletten van een lied

uit hun hoofd moeten leren? In welke *situatie* kan hij dat bepalen? *Wie* kan beslissen dat leerlingen die zulke woorden bezien van school verwijderd worden, en in welke situatie? *Wie* kan/kunnen zulk soort dingen *niet* beslissen, en waarom niet? Hoé kunnen we ons van de dwang van het schoolboek bevrijden, d.w.z. volgens welke methoden?

- 1 Het eerste stadium van de bevrijding is het bewerken van schoolboeken (zie IIa: *De roze bladen van het boek Nederlands*)
- 2 De volgende stap is het maken van nieuwe bladen die in het schoolboek geschoven kunnen worden. Een voorbeeld hiervan zijn de *witte bladen van het boek Nederlands* voor praten en luisteren (zie II b).

Zijn de eerste twee stadia door de individuele leraar te realiseren, de volgende twee zijn meer het werk voor een groep leraren of een groep mensen in verbinding met het 'veld':

- 3 Het ontwerpen van een leergang. Een voorbeeld hiervan: het DAR-VOORBOEK (VAN CALCAR e.a. 1974). Zie II c: *Een leergang die niet werd aangedurfd*.
- 4 Het opzetten van een taalbak- en kaartstelsel voor het voortgezet onderwijs, zoals dat reeds voor de basisschool door het ABC-RITP verzorgd wordt (VAN CALCAR 1974). Zo'n stelsel kan bij de fase 1 t/m 3 ondersteunend werken.
- 5 De o.i. ideale situatie: u stelt uw eigen schoolboek samen met als ruggesteun het taalbak- en kaartstelsel, en gebruik makend van de eerste drie fases.

### III b Bevrijding van de kommunikatieketen oorzaak - gevolg

Taalgebruik is het middel taal gebruiken, aanvankelijk door een spreker, in antwoord op iets. Doet hij dit, dan bereikt hij altijd een doel, bedoeld of niet; geweten of niet. De hoorder antwoord afhankelijk van het door de spreker bereikte doel, dus van het effect, en raakt op zijn beurt een doel, of hij wil of niet. Taal funktioneert dus in het gebruik als een oorzaak die iets tot gevolg heeft dat weer oorzaak is van iets anders dat - aanvankelijk gevolg - op zijn beurt oorzaak wordt. Kortom: het ene woord haalt het andere uit, woord en weerwoord die oorzaak en gevolg van elkaar zijn.

Deze analyse brengt twee zaken aan het licht.

- 1 Een spreker reageert, zelfs de eerste spreker. De eerste spreker reageert op iets wat te maken heeft met de hoorder, direkt of indirekt. Hij zal bv. reageren op iets dat voorafgegaan is in hun verhouding, of op iets in de onmiddellijke situatie, maar hij reageert, zodat ook zijn taalgebruik gevolg is. Wie 'begonnen' is valt dan ook nooit uit te maken.
- 2 Elke handeling bereikt een doel, heeft dus effect. Dat effect heeft men niet onvoorwaardelijk in de hand. Een spreker zegt wat en moet vaak maar afwachten welk doel hij treft.

Inderdaad, wie begonnen is valt niet uit te maken, en het doel dat men met zijn taalbehandeling bereikt heeft men niet onvoorwaardelijk in de hand. Maar een spreker reageert *in taal*, en dat is iets substantieels waarover te praten valt! En al kan men zijn taalgebruik niet altijd voor zijn (behalve als zakenman: metakommunikatie vooraf), men kan er wel op terugkomen (als gewoon mens: metakommunikatie achteraf): ik



bedoelde eigenlijk; zo moet je dat niet opvatten; jij zei toch en toen dacht ik, maar nu zeg je . . .

Men hoeft zich m.a.w. blindelings over te geven aan de keten van oorzaak en gevolg in het proces van communicatie. Men kan metakommuniquerend aangeven wat men wilde zeggen of in elk geval niet wilde zeggen. Ook kan de hoorder verhaal halen: maar dát heb ik niet gezegd!

Een dergelijke opstelling is mogelijk binnen persoonlijke zowel als binnen maatschappelijke verhoudingen. In het laatste geval kan metakommunikatie gebruikt worden ter verduidelijking van de machtsituatie: is dit een vraag, verzoek, (dienst)bevel, een suggestie, voorstel of verplichting?

Maar maatschappelijk kan men nog meer. Men kan dan het middel taal zelf ter sprake brengen, met name de betekenissen die de taal in zich bergt en waarvan we ons bedienen of we willen of niet, en die ons soms dingen laten zeggen die we niet willen zeggen. Bv. ik heet 'medewerker', i.p.v. 'werknemer', wat ik werkelijk ben zoals de praktijk uitwijst. Of ik spreek zelf van blanke, jood, Surinamer in plaats van (mede)mens.

Behalve de semantiek kan men ook de pragmatiek ter sprake brengen: bv. het gebruik dat van de taal gemaakt wordt in reclame en politiek.

Dit alles, al deze vormen van taalbeschouwing, zal des te gemakkelijker gaan wanneer spreker en hoorder geleerd hebben - door schade en schande, of op school - wat de rol en de aard is van de taal. Dat betekent: de school moet aan taalbeschouwing doen, een taalbeschouwelijke houding helpen ontwikkelen bij de leerlingen.

Op deze wijze kan men individueel tot een zekere bevrijding komen: men weet wat taalgebruik is en stopt zo nu en dan de keten van oorzaak en gevolg. Voor een maatschappelijke bevrijding is meer nodig, laten we zeggen een revolutie. Maar intussen hoeft het individu niet bij de pakken neer te zitten: hij kan alvast gaan oefenen.

#### LITERATUUR

VAN CALCAR, W., en C. VAN CALCAR, *De bevrijding van het schoolboek*, in: MOER 1974:6 (VAN CALCAR 1974)

VAN CALCAR, W., P. VAN HUIZEN, H. MEDDENS, en F. VAN DE PIETERMAN, *Proeve van een introductiepakket voor eerste klassers/brugklassers*, A'dam 1974 (VAN CALCAR e.a. 1974)

VAN CALCAR, W., *Van horen zeggen: taal(gebruik)*, papier voor het VON-kongres 1975, (VAN CALCAR 1975)

MEDDENS, H., *Mondelinge taalvaardigheid: een onmogelijk onderdeel van het vak?* Papier voor het VON-kongres 1975. (MEDDENS 1975)

STRUJIK, A. e.a., *Taalbeschouwing: stiefmoedertaalonderwijs of Nederlands?* Papier voor het VON-kongres 1975 (STRUJIK 1975)

In GRAMMATIKOM 2e jrg. 1974/1975 nr. 3 (te verwachten mei of juni) zal een uitgebreider verslag van de stroom op het kongres verschijnen.