

# DIDAKTIEK TUSSEN VERBEELDING EN TECHNOLOGIE

*Fons Ravensloot*

---

*'Zo'n boek hadden we nog niet' is de conclusie van Fons Ravensloot over 'Zeggenschap' van Jan Griffioen. Fons Ravensloot, laatste V.O.N.-congresvoorzitter en leraar op een scholengemeenschap is verder van mening dat Griffioens werk '... een redelijk geslaagde synthese van inzichten en theorieën (is) die de laatste tientallen jaren zijn ontstaan.' Het boek is echter niet gemakkelijk toegankelijk, zodat het wel niet vlot tot de praktijk van alledag zal doordringen.*

---

## 0 INLEIDING

In onderstaand stuk wil ik proberen zonder deskundologische pretenties, voor mijn mede-hazen in het veld mijn indrukken te geven van het boek ZEGGENSCHAP, door Jan Griffioen. Het draagt als ondertitel: GRONDSLAGEN EN EEN UITWERKING VAN EEN DIDACTIEK VAN HET NEDERLANDS IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS en is uitgegeven bij (hoe kan het ook anders) Tjeenk Willink Wolters-Noordhoff, Groningen in 1975.

In deze bespreking geef ik waar dat mogelijk is, een antwoord op de volgende vier vragen aan de hand waarvan ik het boek heb gelezen.

- a. Welke aandacht krijgt in het boek de emancipatie van leerlingen en leraren?
- b. Welke aandacht besteedt het boek aan de 1) longitudinale en 2) latitudinale kanten van het moedertaalonderwijs: 1) wat zegt Gr. over moedertaalonderwijs van kleuteronderwijs tot en met universiteit of participatieonderwijs (stel dat Matthijssen het van de grond krijgt)? ; 2) wat valt er te melden over moedertaalonderwijs bij de andere vakken?
- c. Komen er nieuwe theorieën en principes omtrent moedertaalonderwijs in voor?
- d. Hoe praktisch bruikbaar is het boek?

De eerste twee vragen kwamen logisch voort uit de beleidsnota van de VON (najaar 1975) vragen c. en d. leken de redactie en mij zonder meer belangwekkend.

Ik ga als volgt te werk: van deel 1 Grondslagen geef ik per hoofdstuk een samenvatting (daarbij dankbaar gebruik makend van de handzame aankondigingen aan het begin van ieder hoofdstuk), gevolgd door een poging tot antwoord op de vier bovenstaande vragen. Bij de bespreking van deel 2 'Een uitwerking' heb ik uit tijd- en ruimte-overwegingen de samenvatting laten vervallen.

Aan de bespreking gaat een beschrijving van de opzet van het boek vooraf.

## **1 HET STUK IS ALS VOLGT INGEDEELD:**

1. INDELING
2. OPZET VAN HET BOEK
3. UITERLIJK VAN HET BOEK
4. DEEL 1 GRONDSLAGEN samenvatting + kommentaar aan de hand van de vier vragen.
  - 4.1. Doelstellingen
  - 4.2. Motivatie
  - 4.3. Evaluatie
  - 4.4. De leraar Nederlands en zijn klas.
5. DEEL 2 EEN UITWERKING + kommentaar aan de hand van de vier vragen.
  - 5.1. Productief mondeling taalgebruik.
  - 5.2. Receptief mondeling taalgebruik.
  - 5.3. Produktief schriftelijk taalgebruik.
  - 5.4. Receptief schriftelijk taalgebruik.
6. KONKLUSIE, nawoord

## **2 OPZET VAN HET BOEK**

Zoals in de indeling al te zien is, heeft Griffioen zijn boek in twee delen opgezet omdat hij het fatsoenlijk acht eerst zijn mens- en maatschappijbeeld uiteen te zetten (deel 1.), alvorens over te gaan tot het uitwerken van de met dat beeld samenhangende doelstellingen voor (bij voorbeeld) het vak Nederlands. Beide delen zijn geordend volgens een aan o.a. de Cecco ontleend didaktisch model (Zeggenschap, verder aangeduid als Z, blz. 2) dat de volgende componenten kent: doelstelling, beginsituatie, onderwijs/leersituatie, evaluatie. Met de bekende pijltjes worden terug- en tegenkoppeling aangegeven, dat er vanaf evaluatie geen pijltje terugwijst, zal wel onbedoeld zijn.

In deel 1. komen achtereenvolgens aan de orde: Doelstellingen, Motivatie, Evaluatie en De leraar Nederlands en zijn klas.

Deel 2. omvat: Produktief mondeling taalgebruik, Receptief mondeling taalgebruik, Produktief schriftelijk taalgebruik en Receptief schriftelijk idem. Daarna komen nog drie hoofdstukken, gewijd aan: Deel oefeningen, Onderwijsleermiddelen en Verdeling der lesuren.

In twee bijlagen wordt achtereenvolgens gesproken over De bemoeienissen van de rijksoverheid en worden een paar adressen (levende talen, de cmm, de von, niet het ngl of de abop) vermeld.

## **3 UITERLIJK VAN HET BOEK**

Door een artikel van Kees Fens kwam ik op het idee om bij de bespreking van dit boek ook het uiterlijk mee te nemen. Nou, erg fraai kan ik het omslag van Zeggenschap niet vinden. Wie voor het uiterlijk van het boek verantwoordelijk is, staat nergens vermeld. De eerste omslagpagina wordt geheel in beslag genomen door een foto van een naar het vogeltje kijkende jongen wiens blik misschien wat beïnvloed is door lang poseren. De

foto is genomen van achter de rechterschouder van een kennelijke leraar en gefokust op het gezicht van bovengenoemde jongen die achter een tafeltje zit, waarop (waarschijnlijk) een Boschatlas. Hij draagt een vertikaal gestreept overhemd waarvan de mouwen tot boven de ellebogen zijn opgerold, zodat wij aan de rechterpols, die over de linker onderarm heen ligt, een horloge waarnemen zonder te kunnen vaststellen hoe laat het is. Links van de jongen zit nog een andere van wie alleen de rechter gezichtshelft en armen zichtbaar zijn, zijn handen liggen op elkaar vóór hem op net zo'n atlas. Met het hoofd van de eerstgenoemde jongen als middelpunt zien we vier konsentrische sirkels, de tussenliggende gebieden zijn van licht tot donker groen gekleurd. *Van de dosent zijn alleen zuidoostelijk achterhoofd en rechterschouder onscherp in beeld.* Drie keer raaien: inderdaad, de leerling staat sentraal. Je vraagt je steeds weer af hoe het komt dat je boeken die niet voor je plezier bestemd zijn, altijd kunt herkennen aan hun uiterlijk; er moet wel een diepere wetmatigheid aan ten grondslag liggen. Het omslag kortom, boezemt mij een vage vrees in die verwant is met het gevoel dat ik had, toen ik eenmaal wist dat mijn studie onherroepelijk naar het onderwijs zou leiden (nou ja, 'leiden').

Indeling, bladspiegel en lettertype (hoe het heet, weet ik niet: er is geen kolofon) maken het geheel redelijk leesbaar.

De achterkaft is in het donkerste groen van de voorkant uitgevoerd, en hélemaal bovenaan, in wit, staat de reklametekst.

Aan het boven beschreven uiterlijk verbind ik verder geen konklusies omdat het waarschijnlijk buiten verantwoordelijkheid van de schrijver tot stand is gekomen.

#### 4 SAMENVATTING DEEL 1 GRONDSLAGEN + kommentaar

##### 4.1. Hoofdstuk 1. Doelstellingen

De school mag déze maatschappij niet om haar vormingsdoelen vragen; daarmee verloedert ze zichzelf en haar pupillen. De school moet ontschoold worden zodat ze beantwoordt aan de kenmerken van Von Hentig, dwz dat ze de bestaande vervreemding van schoolwerk, leraren en leerlingen opheft. (Zeggenschap, blz 8 en 9.) Doelen en objekten (goals en objectives bij Bloom) moeten altijd tot autonomie voeren. Via het definiëren van doelstellingen komt Griffioen terecht bij het operationalisme = het formuleren van doelstellingen in termen van leerlinggedrag. Hij verklaart zich daartegen, dat wil zeggen hij acht het geheel (de hele mens) méér dan de som van de delen (= de geformuleerde gedragingen). Een bruikbare ordening van doelstellingen vindt Griffioen niet in de bestaande (Bloom, Krathwohl, Gagné en de Block). Hij zou het liefst een ordening hanteren die loopt van *Kennen tot Kunnen naar Zijn* (NPI-Zeist), maar deze is nog niet op haar geldigheid onderzocht.

De rest van het hoofdstuk gaat over de doelstellingen van het moedertaalonderwijs die volgens Griffioen voldoende exclusief zijn om het vak op het rooster te handhaven. Hij bespreekt vervolgens: Taalvaardigheid, waarin een pleidooi voor de fantasie naast taalvaardigheid als techniek (Z, blz 22), sociolinguïstiek en pragmatiek waarin o.a. de autonomie van de taalgebruiker tegenover zijn medium (de taal) wordt benadrukt, en daarmee de verantwoordelijkheid die de taalgebruiker draagt. Konkluderend komt

Griffioen tot de volgende formulering van een algemene moedertaalonderwijsdoelstelling: 'De leerling is gemotiveerd in allerlei situaties zijn moedertaal te gebruiken om te ervaren, ervaringen te ordenen, te interpreteren, te evalueren en te internaliseren in en door betrekkingen met andere taalgebruikers.' (Z, blz 30.)

Kommentaar bij hoofdstuk 1. aan de hand van de vier vragen.

*a. Emancipatorische aspecten*

Nu zou ik eigenlijk een scherpe omschrijving moeten geven van wat ik met emancipatie precies bedoel, maar ik vertrouw erop dat dat uit mijn commentaar voldoende blijkt. Welnu dan. Griffioen heeft de autonomie van de leerling hoog in zijn vaandel staan. Hij pleit met Von Hentig voor een 'organisatie waarin de 'leraren' en 'opvoeders' ( . . ) hun doelen zelf en in eendracht bepalen en daardoor zelf tot modellen worden van dat waartoe zij willen opvoeden' (Z, blz. 8), hij pleit voor autonomie en verantwoordelijkheid als pedagogische doelen, kortom, hij pleit voor volgens mij goeie doelen die de bevrijding van onderwijzers en onderwezenen niet in de weg staan. De vraag hoe je die doelen in het bestaande onderwijssysteem kunt nastreven beantwoordt hij niet, en eerlijk gezegd, zou ik dat óók zo gauw niet kunnen. De spanning tussen individu en kollektief komt nauwelijks ter sprake, wél duidelijk is dat de huidige maatschappij niet deugt. Zijn moedertaalonderwijsdoelstelling tenslotte (Z, blz 30) is nog zo ruim, dat ook Wiegel er geen moeite mee zal hebben.

*b. Longitudinale en latitudinale aspecten*

Hierover kan ik kort zijn: Griffioen schrijft voor het voortgezet onderwijs, wat er aan longitudinaals te halen valt is hoogstens implisiet.

Latitudinaal is dit hoofdstuk in zoverre dat de inhoud ook voor alle andere schoolvakken dan Nederlands geldt, lijkt me.

*c. Nieuwe theorieën en principes omtrent moedertaalonderwijs*

De konstatering dat het moedertaalonderwijs zich steeds meer met communicatie en steeds minder met de universitair beoefende neerlandistiek bezig houdt, is niet nieuw, maar wel nuttig. Nieuw, in ieder geval in een boek dat zich bezig houdt met een didaktiek van het Nederlands, is de aandacht voor sociolinguïstiek en pragmatiek, ofwel de aandacht die de taalgebruiker en zijn situatie krijgen, meer dan het los van de taalgebruikende personen bestaande taalsysteem (niet de 'langue', maar de 'parole' ofwel het aktuele taalgebruik).

*d. Praktische bruikbaarheid*

Daar kan ik alleen van zeggen dat voor zover je die niet vindt in hoofdstuk 1, of deel 2, het aan de beleefdheid van meneer wordt overgelaten de theorie te verwerken tot praktisch bruikbare lessen (operationaliseren maar! ).

## *4.2. Hoofdstuk 2. Motivatie*

In dit hoofdstuk gaat het naar aanleiding van de alom heersende motivatiekrisis als beginsituatie over onderwerpen als machteloosheid, vervreemding en de remedie: opvoeding tot autonomie. Kort gezegd komt wat Griffioen hierover opmerkt op het volgende neer: Ieder mens bezit een ingeboren drang tot leren/ervaren (intrinsieke motivatie), deze wordt door het onderwijssysteem zoals wij dat kennen, om zeep geholpen. We moeten, betoogt Griffioen de mens in het voetspoor van de 'perceptuele

psychologie' (Z, blz. 39) zien als 'een wezen in groei, (. . .) dat waarschijnlijk maar één belangrijke drijfveer heeft: zichzelf worden, zichzelf zijn.' (Z, blz. 39). 'De inhoud van wat tijdens de les Nederlands aangeboden wordt, moet (. . .) betekenisvol zijn.' (Z, blz 42).

Kommentaar bij hoofdstuk 2. aan de hand van de vier vragen.

*a. Emancipatorische aspecten*

Evenals bij hoofdstuk 1. van het emancipatorisch front niets dan goeds, maar ook hier blijven natuurlijk een paar hamvragen onbeantwoord: hoe los je de spanning tussen individuele belangen en kollektieve belangen op, hoe doe je dat binnen het bestaande onderwijssysteem? Wat zijn de konsekwenties voor dat systeem als wat je wilt, daarbinnen niet kan? Wat zijn de konsekwenties voor jezelf dan? Aardige discussievragen voor de door Griffioen dmv zijn boek bedoelde discussie.

*b. Longitudinale en latitudinale aspecten*

Ook hier kan ik volstaan met op te merken dat wat in hoofdstuk 2 gezegd wordt, implisiet geldt voor alle onderwijs en in het voortgezet onderwijs voor alle schoolvakken.

*c. Nieuwe theorieën en principes omtrent Moedertaalonderwijs*

Geen, tenzij de mededeling dat 'het vak' middel en geen doel is, als nieuws moeten worden beschouwd.

*d. Praktische bruikbaarheid*

Praktisch bruikbaar is wat Griffioen beweert natuurlijk maar tot op zekere hoogte: veel hangt af van het 'onderwijskundige klimaat' in de school waar je werkt, dwz hoe zijn je leerlingen gekonditioneerd door thuis en rest van de school, hoe staan kollega's tegenover je vak in het algemeen en tegenover jou in het bijzonder, hoe liggen de verhoudingen binnen de sekte Nederlands? Let wel: wat Griffioen beweert over motivatie snijdt wel degelijk hout, maar eigenlijk zou er een toepasbare innovatiestrategie bijgeleverd moeten worden.

### *4.3. Hoofdstuk 3. Evaluatie*

Als je de grondslagen van je didaktiek in welk vak dan ook bespreekt, ligt het voor de hand dat je onder de kop Evaluatie ideologisch met de billen bloot moet. Zoals te verwachten verzet Griffioen zich tegen de bestaande selectie die ten onrechte evaluatie genoemd wordt en zich beperkt tot 'kennis, geheugen en convergent denken' (Z, blz 50). Hij betoogt dat daardoor uiteindelijk de mens gereduceerd wordt tot 'een van zijn potentialiteiten vervreemde creatuur.' (Z, blz. 54). Niet alleen moet bij evaluatie zowel produkt als proces worden gewaardeerd, maar met name het 'zijn' (zie hierboven 4.1.) onttrekt zich aan objectieve en eksakte beoordeling. Doelstellingen op het gebied van het kennen en kunnen zijn van belang, maar kunnen niet selektief zijn, 'omdat ze slechts een deel van de mens (de leerling) regaderen.' (Z, blz 56). De vorm van eindevaluatie waar Griffioen voor pleit kan beplakt worden met het etiket 'dossioma': 'Een leerling verlaat de school met een map waarin papieren voorkomen waarin beschreven staat hoever hij gekomen is, waarin werkstukken zitten, verslagen van evaluatiegesprekken, etc., kortom van alles wat een bijdrage kan leveren tot de beeldvorming omtrent een leerling wanneer hij zich in gesprek moet begeven om

nieuwe leerwegen uit te stippelen.' (Z, blz 58).

Kommentaar bij hoofdstuk 3 aan de hand van de vier vragen.

*a. Emancipatorische aspecten*

Die liggen voor het opscheppen, lijkt me: de vorm van evalueren die Griffioen aanbeveelt geeft de leerlingen grote invloed op het wat en hoe van het leren. De realiseerbaarheid binnen het vak Nederlands lijkt me daarbij niet zo gering, ook niet als je de marge in het oog houdt die het rijksleerplan biedt.

De moeilijkheden zullen hier eerder komen van de leerlingen zelf (ze zijn meestal gekonditioneerd op cijfers) en de kollega's + directie. Als je Griffioens evaluatie-suggesties wilt volgen, zul je moeten overschakelen op een nieuwe vorm van rapporteren en dan heb je de nodige weerstanden te overwinnen. Als uiteindelijk het examen náákt, moet je toch weer overschakelen op cijfers, dat zal de eerstkomende twintig jaar nog wel zo blijven.

*b. lo- en la-aspekten: zie kommentaar onder 4.1.*

*c. Nieuwe theorieën en principes omtrent moedertaalonderwijs.*

Geen voor het moedertaalonderwijs specifiek nieuws.

*d. Praktische bruikbaarheid*

Als je je leerlingen, je kollega's en de ouders kunt wennen aan de evaluatie zoals boven aangeduid, zul je waarschijnlijk merken dat het je veel meer tijd kost dan de 'gewone' manier en dat het je leraarstaak minder vervreemdend maakt. (zie verder onder a.).

#### *4.4. Hoofdstuk 4. De leraar Nederlands en zijn klas*

Dit hoofdstuk is het langste van deel 1 en er wordt dan ook heel wat in besproken.

Aan bod komen achtereenvolgens: de persoon van de leraar, zijn bekwaamheid, daarmee samenhangend zijn leiderschap. Griffioen onderscheidt autoritair, taakgericht, democratisch-coöperatief-sociaal-geïntegreerd leiderschap, verder niet-direktief-groepsgericht leiderschap en tenslotte de leiderloze groep. Hij stelt dat 'pedagogie die gericht is op autonomie een sociaal-geïntegreerd leiderschap dwingend voorschrijft.' (Z, blz. 65). Daarna volgen de percepties van de leraar: deze komen erop neer dat een goede leraar 'iemand is' of wordt in het werken met zijn leerlingen, iemand die van en met zijn leerlingen leert en hen als autonome wezens aanvaardt. (De percepties zijn die van A. W. Combs, *The professional education of teachers. A perceptual view of Teacher Preparation*. Boston (65.) Wat verder nog over de doelen en het werk van een goede leraar wordt gezegd kan worden samengevat in de niet geringe opgave: leerlingen die volledig zijn aangepast aan onvrijheid tot vrijheid opvoeden. (Z, blz. 73). De rest van dit hoofdstuk, 18 bladzijden, is gewijd aan het taalgedrag van leraren en leerlingen in verband met het sociale klimaat en middelen om een positief socio-emotioneel klimaat te bevorderen. Aan de orde komen de verhouding tussen leraar- en leerlingen-spreektijd, groepswerk ter opvoering van leerlingen-spreektijd, een bespreking van de soorten vragen die leraren in lessen stellen: hoofdzakelijk kennis- en geheugenvragen en convergente vragen (Z, blz. 83, volgens de typologie van Gallagher en Asscher.), de reversibiliteit van taalgebruik (: mag een leerling een leraar ook uitschelden? ) en methoden voor kwantitatieve en kwalitatieve analyse van verbale interactie, dwz methoden waarmee het mogelijk is te konstateren hoeveel en wat voor taaluitingen (bv

vragen, aanwijzingen, aanvullingen, antwoorden, verbeteringen - ik noem er lukraak een paar) leraar en leerlingen in een les hanteren. Tenslotte, want we zijn er nog niet, volgen nog bijna tien bladzijden over 'het taalgedrag van leraren en leerlingen in verband met beider achtergrond' (Z, blz. 87 vv) en 'het voeren van een evaluatie-gesprek' (Z, blz 94 vv). Dit laatste bespreekt zowel produkt- als procesevaluatie en wijst op de mogelijkheid van terugkoppeling naar de doelstellingen. Bladzijden 87 e.v. behandelen de verschillen in taalgebruik tussen leerlingen en leraren. De leraar moet zich in zijn taalgebruik richten naar zijn leerlingen. Griffioen wil de leerlingen wel de 'standaardtaal' aanleren, of dat lukt, receptief en produktief, hangt af van hun motivatie (en dat is gezien 4.2. minstens problematisch).

Kommentaar bij hoofdstuk 4 aan de hand van de vier vragen.

*a. Emancipatorische aspecten*

In ruime mate voorhanden alweer, daarom zal ik me hier beperken tot het laatst genoemde onderdeel van dit hoofdstuk, 'het taalgedrag van leraren en leerlingen'. Griffioen gaat in op de theorieën van Bernstein (kompensatie) en Labov (armeluis-taal is niet minder maar anders dan de standaardtaal). De kloof tussen beide 'talen' moet volgens hem worden overbrugd doordat de leraar te beginnen in het basisonderwijs (een longitudinaal aspect! ) de leerlingen op vriendelijke wijze went aan zijn standaard-taal, om ze dan verderop met een zoet lijntje zover te krijgen dat ze bereid zijn in 'een communicatieve gemeenschap die de standaardvariatie gebruikt' te stappen. (Z, blz. 91) Dus toch compenseren geblazen?

Mogelijk doe ik hiermee Griffioen onrecht, en ik moet onmiddellijk toegeven dat ik ook geen alternatief bij de hand heb. In ieder geval zie ik de milieutaal-schooltaal-kloof nog niet gedicht worden en ik wacht dan ook met teveel spanning op de vruchten die de milieutaal-schooltaal-werkgroep van de cmm laat rijpen.

*b. Lo- en la-aspekten*

Het lijkt mij noodzakelijk dat de stof die in dit hoofdstuk over de leraar Nederlands en zijn klas wordt behandeld in een of andere vorm tot verplichte leerstof wordt gemaakt voor allen die een opleiding tot onderwijsgevende volgen.

*c. Nieuwe theorieën en principes omtrent moedertaalonderwijs*

Echt nieuws omtrent moedertaalonderwijs geeft Griffioen niet, wel een zeer nuttige en voor niet-moedertaalleraren waarschijnlijk nieuwe beschrijving van de componenten van de professionele bekwaamheid van de leraar.

*d. Praktisch bruikbaar* is zeer veel van wat in dit hoofdstuk aan de orde komt, het is alleen de vraag wie de tijd en de moed opbrengt die nodig zijn om dat allemaal te doen. Paragraaf 4.4.3, over het stellen van vragen, lijkt me een toepasbaar stuk theorie, dat geldt zeker ook voor wat gezegd wordt over het werken met groepen op blz. 75, waarbij trouwens het op bladzijde 78 wat vreemd geplaatste, heldere schema hoort.

## 5 DEEL 2 EEN UITWERKING, kommentaar aan de hand van de vier vragen

### 5.1. *Produktief mondeling taalgebruik*

#### a. *Emancipatorische aspecten*

De spreekbeurt vervalt, dit zal voor veel leerlingen een bevrijding betekenen. Wel worden in dit hoofdstuk dramatische werkvormen en de discussie besproken. Of dramatische werkvormen een emancipatorische werking hebben, hangt, zoals bij elke didaktische werkvorm, af van de onuitgesproken en uitgesproken inhoud. Wil men de grammatikale bouw van een zin ermee laten uitbeelden dan zal dat hoogstens bevrijdend werken voor zover leerlingen eindelijk es een keer mogen bewegen. Toch wordt er onuitgesproken ook een sociale vaardigheid beoefend: men moet het bij voorbeeld bij de voorbereiding eens worden over de rolverdeling. Dramatische werkvormen zijn dan wel niet per se emancipatorisch, maar ik denk toch dat bewustwording en ervaring erdoor meer kansen krijgen dan bij andere werkvormen en dat die bewustwording en ervaring, als ze optreden, nooit alléén maar op het gebied van het kennen en kunnen zullen liggen.

De discussie biedt natuurlijk vele mogelijkheden aan leerlingen en leraar tot bewustwording, kritiek en verandering, maar ook hier geldt dat de doelstelling bepalend is voor het eventuele bevrijdende karakter ervan. Enigszins wantrouwig (ik hoop ten onrechte) werd ik bij de zinsnede op bladzijde 117: '( . . ) taalonderwijs is geen doel in zichzelf, maar een middel om de werkelijkheid voor de leerling te structureren en communicatieve vaardigheden bij hem te ontwikkelen.' De woordgroep 'voor de leerling' had ik liever achter 'middel' zien staan en 'vaardigheden bij hem te ontwikkelen' klinkt mij ook wat sport-trainer-achtig in de oren. Maar laat ik geen muggen ziften. Daar staat in ieder geval tegenover dat Griffioen o.a. als onderwerp voor een interview de aktuele klassesituatie aanbeveelt. In de paragraaf over evaluatie van de discussie legt Griffioen, citerend uit een Evaluatie-handboekje van A. H. Bos, er de nadruk op dat het bij discussie-evaluatie niet om een beoordeling, 'om een morele kwalificatie' gaat. (Z. blz. 123) 'Het enige wat men kan en mag doen is het objectiveren van het sociale gebeuren, ( . . )'. Ik kan daar vrede mee hebben als in voorkomende gevallen bij voorbeeld manipuleren en stemming maken door discussiedeelnemers (om van de leraar even te zwijgen) bij de naam genoemd mogen worden. De op bladzijden 124 en 127 afgedrukte observatieformulieren vermelden vrijwel uitsluitend positieve bijdrage-kategorieën.

#### b. *Lo- en la-aspekten*

Komen niet eksplisiet aan de orde.

#### c. *Nieuwe theorieën en principes omtrent moedertaalonderwijs*

Alweer: geen echt nieuws, wat alweer niet wil zeggen dat er geen waardevolle bijdrage aan de didaktiek wordt geleverd. (ik zal b. en c. niet meer opvoeren tenzij daar aanleiding toe is.)

#### d. *Praktische bruikbaarheid*

Voor beide onderwerpen, drama en discussie geldt dat de geboden theorie goed toepasbaar is, wat bij allebei nog wordt vergemakkelijkt door konkrete voorbeelden en suggesties. Dramatic movement, tableau vivant en charade worden bij voorbeeld helder



uitgelegd, verder vindt men op blz. 109 en 111 enige speelopdrachten. Wat betreft de discussie geeft paragraaf 1.3.2 op bladzijde 118 een duidelijke uiteenzetting van de 'variabelen die de discussie bepalen'. Praktische aanwijzingen bevat paragraaf 1.3.4 (blz. 122) en zeer bruikbaar zijn, dat zeg ik uit eigen ervaring, de observatieformulieren in paragraaf 1.3.5 (blz. 123). Tenslotte bevordert het gebruikte didactische model als ordeningsprincipe voor elk hoofdstuk de bruikbaarheid uiteraard in niet geringe mate.

## *5.2. Receptief mondeling taalgebruik*

### *a. Emancipatorische aspecten*

Dit hoofdstuk begint niet zoals de andere met de doelstellingen, maar geeft na de inleiding een 'Analyse van het luisterproces' (Z, blz. 130).

Onderdelen van dat proces zijn volgens Griffioen: horen, opmerken, opnemen, responderen, begrijpen (onderverdeeld in kennis en begrip van de taal en van de zaak van de communicatieve situatie en van de context), oordelen en integreren. Met name in het onderdeel 'oordelen' vond ik maatstaven en activiteiten die gericht zijn op het vormen van een waarlijk zelfstandig oordeel. Bovendien krijgt het onderdeel 'oordelen' bijna evenveel tekst als 'begrijpen'. Enkele onder oordelen genoemde activiteiten als voorbeeld: '-beoordelen van de denkprocessen die aan het gesprokene ten grondslag liggen, -beoordelen of subjectieve gegevens niet als objectieve worden gepresenteerd, -stellingnemen inzake impliciete en expliciete (voor)oordelen van de spreker, -beoordelen wat de gevolgen zouden zijn als de spreker zijn zin zou krijgen en wat de luisteraar van die gevolgen vindt.' In paragraaf 2.5.2 Luisteroefeningen, wijst Griffioen een type luisteroefeningen waarvan hij enige voorbeelden geeft, af omdat men daarbij de indruk krijgt 'dat luisteren een kwestie van gehoorzamen, geheugen en verstaanbaarheid' is, eerder 'dan van persoonlijkheidsvorming'. (Z, blz 138). Meer heil ziet hij in het observeren van een discussie als luisteroefening. In de korte paragrafen over het interview en t.v.-kijken komen, voornamelijk bij tv toch wel, enige emancipatorische aspecten aan bod. Ik volsta met het noemen van de tv-reklame-analyse en het begrip objectiviteit.

### *c. Nieuwe theorieën en principes omtrent moedertaalonderwijs*

Niet geheel nieuw natuurlijk maar toch de moeite van het vermelden waard vind ik dat in een boek over didactiek van het Nederlands aandacht aan tv-kijken wordt besteed, al is het dan maar één bladzijde. Ook vermeldenswaard vind ik de eis dat luistervaardigheid beoordeeld wordt in een reële communicatieve situatie en niet dmv een bandje met voorgebakken vragen. Die eis mag niet nieuw zijn, veel instemming heeft hij nog niet gevonden. (Z, blz 150)

### *d. Praktische bruikbaarheid*

De analyse van het luisterproces biedt mogelijkheden om vragen die leraren stellen, te kategoriseren, waardoor ze zich kunnen realiseren hoeveel onthoud- kennis- en begripvragen ze stellen en hoe weinig oordeelsvragen. De analyse kan gebruikt worden om als je toch eenrichtingsverkeer-luistertoetsen 'afneemt', daar ook vragen in te stoppen die de luisteraar uitnodigen het gehoorde aan objectieve en subjectieve maatstaven te toetsen. De antwoorden moet je dan natuurlijk wel - als ze voor het cijfer meetellen - intersubjectief, dwz samen met de luisteraars beoordelen.

Emancipatorisch mag ook de volgende opmerking heten (Z, blzdn 136/137): 'Slecht luisteren en een slecht geheugen zijn uiteraard gecorreleerd voorzover zij te herleiden zijn tot een gebrekkelijk emotioneel, sociaal en/of intellectueel functioneren. Wie daaraan iets wil doen, moet de totaliteit aanpakken.' Maar over bruikbaarheid gesproken, hoe doe je dat? De luisteroefeningen van het NPI op blz 142 zijn volgens Griffioen voor de lagere klassen niet zo geschikt (het zijn driemansoefeningen: één probleemsteller, één weergever van het probleem die pas mag reageren als zijn versie van het gehoorde door de eerste in orde bevonden is, het geheel wordt door een derde procedureel bewaakt, na een tijdje verwisselt men van rol), die lagere klassers moeten het dus doen met interviews en discussie-observaties en ook dan is het gevaar dat geen echte problemen worden aangesneden niet denkbeeldig.

Met de paragraaf interview 2.5.5 is nog wel een serie interviewlessen in elkaar te zetten, maar ontoereikend is daarvoor het paragraafje tv-kijken 2.5.6.

### 5.3. *Productief schriftelijk taalgebruik*

#### a. *Emancipatorische aspecten*

Omdat het hier een nogal uitgebreid hoofdstuk betreft, zal ik me beperken tot enkele, door mij belangrijk geachte, losse grepen.

Om te beginnen is Griffioen tegen de gangbare praktijk in het stelonderwijs o.a. omdat alweer geen sprake is van een reële communicatieve situatie, dus de intrinsieke motivatie bij leerlingen over het algemeen zal ontbreken. Verder acht hij het m.i. terecht onjuist dat een leerproces (het laten schrijven van opstellen) meteen wordt gebruikt ter selectie: ze krijgen er een cijfer voor. In het ergste geval wordt een leerling dus gedwongen een stukje proza te schrijven over een opgegeven onderwerp dat hem geen bal interesseert en waarvan hij ook nog de ballen afweet. Gewoon gezond verstand lijkt me voldoende om in te zien dat het onrechtvaardig is als zo'n leerling o.a. op grond van wat hij daar nog van terecht brengt, geselecteerd wordt. Goed, dat is een open deur, maar zijn er andere mogelijkheden behalve de steeds meer ingang vindende alternatieve vorm van het examenopstel, vroeger B-2 geheten, nu door de cmm omgedoopt tot Gericht Schrijven, die nu trouwens ook bij wijze van eksperiment in 42 mavo- en lbo-scholen geprobeerd gaat worden (CMM-bericht nr. 11)? Het grote probleem voor het schrijfonderwijs blijft natuurlijk de 'reële communicatieve situatie', zelfs al is het onderwerp, de inhoud ter keuze van de leerling. Griffioen ziet een mogelijkheid ter verbetering in ieder geval in de invoering van het aan Groth (in een artikel getiteld Aufsatzunterricht, voorkomend in Taschenbuch des Deutschunterrichts, Esslingen 1972) ontleende begrip 'stelperspektief'. Dit stelperspektief wordt bepaald door de afstand tussen schrijver (leerling) en onderwerp, en bij elk stelperspektief moet de leerling dan een daaraan beantwoordende tekstsoort leren kiezen. Dit alles aldus Griffioen zorgt ervoor dat de leerling in het stelonderwijs centraal staat. Laten we het hopen. Terecht merkt hij op dat 'subjektieve tekstsoorten', bv. verhalen, schilderijen, fiktionele monologen alleen subjektief te beoordelen zijn, dwz. hij acht het zinnig dat de docent erop reageert. Bij voorbeeld aan de hand van de categorieën van Dijkstra of de semantische schalen van Lubbers (blz. 185 t/m 187). Elke tekstsoort, aldus Griffioen in paragraaf 3.6.5, moet beoordeeld

worden 'op de kwaliteiten die hij heeft als *tekstsoort*.' (Z, blz 188). Objectieve teksten (verslagen, beschrijvingen ed) kunnen wel aan de hand van concrete criteria als bv doelstelling, publiekgerichtheid, leesbaarheid beoordeeld worden, maar 'Het cijfer is niet meer dan een in een symbool uitgedrukt vermoeden omtrent de kwaliteit van een tekst.' (Z, blz 188). Hij stelt dan ook voor om bij beoordeling een zo groot mogelijk aantal geproduceerde teksten per leerling te laten meedoen. Omdat een met objectieve en valide maatstaven tot stand gekomen beoordeling uiteindelijk niet te geven is, wil Griffioen het opstel uit het schriftelijk eindeksamen halen en onderbrengen in het schoolonderzoek. (paragraaf 3.6.6).

Ik vind zijn argumenten wel redelijk, maar omdat er, lijkt me, toch al een tendens is waar te nemen om bijna uitsluitend waarde te hechten aan de resultaten van het gedeeltelijk onder de vleugelen van het cito rustende schriftelijk, geloof ik dat we in het belang van de leerlingen onze hoop dan maar moeten vestigen op B-2 in het centraal schriftelijk óf het traditionele opstel, intersubjectief beoordeeld aan de hand van pak weg minstens twee jaar tevoren met de leerlingen overeengekomen én geoefende beoordelingsmethoden en criteria.

De intersubjectiviteit kan tot stand komen door een hele of gedeeltelijke sectie Hollands te laten beoordelen. Dat ik dit meld onder het kopje Emancipatorische aspecten is natuurlijk eigenlijk onzin, want het gaat hier om selectie.

Alle fraaie beoordelingstechnieken kunnen niet verbloemen dat onvervreemd schrijven in een reële situatie zijn reële beoordeling vindt in de reactie van de geadresseerde(n). Dat is natuurlijk een utopistische gedachte, maar alleen zo krijgt de schrijver relevante informatie over het effect van zijn schrijfvaardigheid en wordt voldaan aan één van de voorwaarden van Von Hentig die Griffioen op blz 8 onderschrijft: 'herstel van open en reële niet kunstmatig geïsoleerde ervaring.' Bij een B-2-opdracht kan je daar als leraar een schijntje van redden door je opdracht te formuleren als volgt: 'leg mij, met behulp van je materiaal uit wat je vindt van . . .'

Wel emancipatorisch is de aandacht te noemen die Griffioen onder paragraaf 3.3.7 Informatieverwerving besteedt aan het creatieve denken en schrijven (dit laatste aan de hand van een voorbeeld uit Creatief Taalonderwijs van Paul Dijkstra ea, Purmerend 1973.) in paragraaf 3.5.2.4 op blz 177.

#### *d. Praktische bruikbaarheid*

Veel van wat het hoofdstuk produktief schriftelijk aan theorie en suggesties en voorbeelden biedt, is praktisch bruikbaar. Ik noem paragraaf 3.3, Variabelen in alle tekstsoorten, de in paragraaf 3.5.1 genoemde oefeningen speciaal gericht op een aantal van die variabelen. Verder in 3.5.2 de behandelde tekstsoorten, waaronder ook aandacht wordt besteed aan de B-2 stel-opdrachten en officiële richtlijnen en de ervaringen vermeld in de rapporten van de vakgroep 'Eigen Zorg'. Jammer is dat Griffioen geen poging heeft gedaan de door veel leerlingen positief gewaardeerde vrij-schrijven-opdrachten in verband te brengen met het veel minder gewaardeerde convergente schrijven van zakelijke opstellen.

De paragraaf Evaluatie tenslotte geeft veel nuttige stof tot nadenken, maar kan natuurlijk binnen het bestaande school- en examensysteem geen oplossing aanreiken die waarlijke vreugde verschaft; dat zou ook werkelijk teveel gevraagd zijn.

#### 5.4. *Receptief schriftelijk taalgebruik*

##### a. *Emancipatorische aspecten*

De vraag is bij leesonderwijs of je de emancipatie van je leerlingen bevordert, door ze met zachte of harde hand van 'lektuur' naar 'literatuur' te voeren. Immers, als er iets in het moedertaalonderwijs gebonden is aan de 'burgerlijke cultuur' dan is het wel 'literatuur'. Ik ben dan ook blij te kunnen melden dat Griffioen, hoewel hij het bestaan van literatuur vaststelt, liever een onderscheid maakt tussen wat hij noemt referentiële en niet-referentiële teksten. In ieder geval wil hij jeugdliteratuur in het tekstonderwijs opnemen (Z, blz 192). Toch wil hij wel naar die literatuur toe, maar op grond van een 'pedagogische', liever dan een ('literair)-wetenschappelijke' doelstelling. De analyse van het leesproces die op de inleiding volgt (Z, blz 193) is mutatis mutandis gelijk aan die van het luisterproces (blz 130), dus met evenveel aandacht voor de component 'oordelen'. Zie daarvoor paragraaf 5.2 van dit stuk. Onder paragraaf 4.4.3; Het aanleren van een leesmethode (ongeveer de bekende SQ3R-methode), besteedt Griffioen flink wat aandacht aan het evaluerend lezen, door sommigen de ontbrekende 4e R, reactiefase, van de SQ3R genoemd. In 4.4.2, het stellen van vragen, staat bij wijze van voorbeeld een vragenschema waarin naast cognitieve, oordeelsvormende vragen staan als: 'Zijn de feiten feiten?' - 'Is de redenering zinnelijk?' - 'Hoe sta ik tegenover de inhoud van de tekst?' - 'Welke gevoelens wil de schrijver bij mij oproepen?' - 'Heb ik die gevoelens inderdaad?'.

Paragraaf 4.5, Fictionele teksten, beslaat tien bladzijden meer dan die over referentiële teksten. Griffioen formuleert een doelstelling van literatuur en literatuuronderwijs die emancipatorisch kán werken: '(ze) kunnen een bijdrage leveren tot de bewustwording bij de leerling van de wereld en van zijn positie daarin.'

Het hangt er natuurlijk maar vanaf hoe je dat 'zijn' positie opvat. De 'enculturatie en socialisatie' waarin literatuur een belangrijk element is, zijn 'dialectische processen (. . .) waarbij geenszins verlies van individualiteit en conformisme de doelstellingen zijn'. Leesplezier acht Griffioen belangrijker dan kennis van en inzicht in de letterkunde, want dat leidt tot lezen ook na en buiten de school en dan kan men 'hopen, dat het desem dat literatuur is, werkt.' Ik vind wel dat hier de waarde van het lezen voor de vorming overschat wordt.

Griffioen besteedt aandacht aan de vele opvattingen die bestaan tav literatuuronderwijs, van 'alleen voor vrijwilligers' tot en met 'alles en alles voor iedereen'. Van belang is dat hij (met Bloom! achter zich) stelt dat toetsing ter selectie bij literatuuronderwijs onmogelijk is. (Z, blz 212). Verder pleit hij voor het recht van een leerling om een boek dat hem niks te zeggen heeft, weg te leggen. Ook wil ik nog met instemming vermelden dat Griffioen ten aanzien van poëzie een lang citaat van Marcuse plaatst waarin onder meer staat: 'Hij (de dichter, f.r.) zou kunnen zeggen: Wil men mijn poëzie begrijpen, dan is het allereerst nodig dat juist die wereld van taal en gedrag waarin jullie het willen vertalen, in elkaar stort en niet meer geldig is.' En verderop: 'Jullie verdraagzaamheid is bedrog. Door voor mij een aparte ruimte van betekenis en zinvolheid te reserveren, geven jullie me vrijstelling van geestelijke gezondheid en rede, maar volgens mij moet je het gekkenhuis ergens anders zoeken.' (Z, blz 223, geciteerd uit 'de ééndimensionale mens' Bussum 1969).

#### *d. Praktische bruikbaarheid*

Wat is er allemaal praktisch bruikbaar in dit hoofdstuk? Heel wat.

Ik doe weer enkele losse grepen. Paragraaf 4.4.3, Het aanleren van een leesmethode. Paragraaf 4.4.2, Het stellen van vragen. Methode en criteria voor (als het dan per se moet voor 't eksamen) het hardop vóórlezen blz. 209. De suggesties op bladzijde 224 voor het aanbieden van poëzie, de suggesties volgens Drop/Steenbeek op blz 225, voor het bestuderen van poëtische teksten. Tenslotte de hele laatste paragraaf van dit hoofdstuk, 4.5.4, Didactische werkvormen voor het literatuuronderwijs.

*5.5. De drie laatste hoofdstukken, Deel oefeningen, Onderwijsleermiddelen, -Verdeling der lesuren, staan er niet voor niks, maar ik zal ze niet bespreken*

### **6 KONKLUSIE, nawoord**

Het woord konklusie vind ik eigenlijk iets te dik, vandaar het nawoord.

Laat ik beginnen met te zeggen dat ik Zeggenschap een uiterst bonafide (omdat Griffioen zijn mens- en wereldbeeld in deel 1 tracht duidelijk te maken) en nuttig boek vind voor iedereen die zich in het voortgezet onderwijs met moedertaalonderwijs bezighoudt en dat er naast veel andere waardevolle informatie voor leraren-andere vakken, in ieder geval één hoofdstuk in staat dat iedere leraar zou moeten lezen: deel 1 hoofdstuk 4, De leraar Nederlands en zijn klas.

Voor wat betreft de specifieke von-aspekten longitudinaliteit en latitudinaliteit, heb ik daarmee het voornaamste gezegd. Ik geloof dat het niet reëel is, te verwachten dat iemand die zich ten doel stelt een didaktiek-Nederlands voor het voortgezet onderwijs te schrijven, anders dan impliciet aandacht besteedt aan de longitudinale aspecten van het vak.

Hoe emancipatorisch is Zeggenschap?

Ik zou zeggen dat het boek misschien niet de hele, maar dan toch minstens twee-derde van de marge die het bestaande onderwijssysteem (voortgezet onderwijs) openlaat, tracht te gebruiken door tamelijk konsekwent wegen aan te geven die inderdaad kunnen leiden tot autonomie van leraar en leerling. Ik zal niet zeggen dat mannen als Illich en Freire daarnaast verbleken, maar we moeten natuurlijk wel in de gaten houden dat Griffioen, zoals wij vrijwel allemaal doen, werkt binnen het systeem. Brandende kwesties als milieutaal-schooltaal los je niet in zo'n boek op evenmin als je door middel van het onderwijs de maatschappij verandert. Kan moedertaalonderwijs, zoals in paragraaf 2.3 van de jongste von-beleidsnota staat vermeld, 'een bijdrage leveren tot vermindering van de maatschappelijke ongelijkheid en onrechtvaardigheid', als het 'gegeven' wordt in de geest van Zeggenschap? Ik kan in ieder geval zeggen dat Zeggenschap daarbij geen sta-in-de-weg zal zijn. Wel vind ik dat Griffioen wat veel nadruk legt op de individuele leerling en wat weinig op het kollektief, dat hij wat meer nadruk had mogen leggen op de dialektiek van de sociale vorming, dat hij weinig oog heeft voor het gegeven dat onze leerlingen dan wel (natuurlijk) niet onze natuurlijke vijanden zijn, maar dat ze in steeds toenemende hoeveelheid uit een andere subcultuur afkomstig zijn dan die waarin wij onze diploma's gehaald hebben. Soms kan ik mij niet

aan de indruk onttrekken dat hij uit de door hem nagestreefde autonomie bijna automatisch 'beschaafde en tolerante lieden' verwacht te zien groeien die in de premiewoning naast de onze zouden willen wonen. Kortom, ik weet het zelf ook niet en met wat ik hier zit te tikken spreek ik mijn eigen twijfels aan mijn eigen onderwijspraktijk uit.

Zeggenschap bevat op het gebied van de didaktiek van het Nederlands voor zover ik dat kan bekijken geen absoluut nieuws, wel zou ik het een redelijk geslaagde synthese willen noemen van inzichten en theorieën die de laatste tientallen jaren zijn ontstaan. Zo'n boek hadden we nog niet, en heus niet iedereen had de door Griffioen zo veelvuldig aanbevolen Whitehead gelezen. Ik wil me niet gaan mengen in de inmiddels in Levende Talen aangesneden polemieken over de wetenschappelijke waarde van deze didaktiek, die zich nadrukkelijk EEN didaktiek noemt, maar vind wel dat de Grondslagen en Een uitwerking een duidelijk verband vertonen.

Tenslotte de praktische bruikbaarheid van theorie en suggesties in Zeggenschap. De ordening volgens het in de paragraaf Opzet al genoemde model maakt het boek hanteerbaar. Ik vind het wel jammer dat het gemeten naar taalgebruik én door de vele onvertaalde Engelse en Duitse citaten lijkt te mikken op een publiek van universitair geschoolden of in het onderwijs minstens even goed betaalden. Waarmee ik weer niet bedoel dat theorie en suggesties voor bijvoorbeeld het lbo onbruikbaar zouden zijn. Des te jammerder dat het boek niet uitblinkt door gemakkelijke toegankelijkheid. Rest mij nog te vermelden dat het boek een uitgebreid alfabetische literatuur- tevens auteursregister bevat + een zaakregister. Hoewel ik het niet present heb gekregen, ben ik de prijs vergeten, maar die zal wel niet mis zijn.