

OPEN EN GESLOTEN CURRICULA  
IN RELATIE TOT  
HET MOEDERTAALONDERWIJS  
EN MET NAME HET ONDERWIJS  
IN LUISTERVAARDIGHEID<sup>1</sup>

luisteren

---

*Alweer in Moer 1977: 4 heeft u het verslag kunnen lezen van de ideeën en verrichtingen door de stroom 'Luisteren' op het afgelopen VON-congres. In onderstaande bijdrage sluit Jan Griffioen daarop aan met een vraag, die toen nog nauwelijks uitvoerig beantwoord is, namelijk: Is het luisteronderwijs gediend met een gesloten dan wel met een open leerplan?*

---

## 1 Inleiding

Jan Sturm heeft een prima verslag van de activiteiten van de stroom 'Luisteren' op het laatste VON-congres geschreven, vind ik<sup>2</sup>. Maar wat erin opvalt, is dat een theorie over leerplanontwikkeling blinkt door afwezigheid, behalve dan misschien in de verwijzing naar een tekst van Bolle<sup>3</sup>. Ook de stroomdeelnemers hebben die theorie gemist blijkens het verzoek van een paar van hen daarop op de napraatdag in te gaan. Tijdens het congres ontstond een verhitte discussie tussen de stroomleiding, die een systematisch en hiërarchisch opgebouwd leerplan voor luisteren of mondelinge taalvaardigheid niet zo zag zitten, en een paar deelnemers die het daarmee grondig oneens schenen te zijn. In het vrij langdurige interview dat Jan Sturm de stroomleiding tijdens het congres heeft afgenomen, heeft hij ons gevraagd hoe wij tegenover leerplanontwikkeling stonden en of wij een open curriculum misschien wél zagen zitten. We riepen toen wel *ja*, omdat alles wat *open* is beter lijkt dan wat *gesloten* is, maar die voorkeur moest toch wat krachtiger onderbouwd worden. Alles bij elkaar dus voldoende redenen om nog eens stil

te staan bij de relatie tussen het begrip *leerplan of curriculum*, het *moedertaalonderwijs* en het *luisteronderwijs*. Het aardige daarvan is bovendien dat we aldus achteraf wat explicieter aan de hoofdvoorwaarde van de subsidiënt van het congres voldoen.

Mijn verhaal begint in de volgende paragraaf met een uiteenzetting over de verschillen tussen een open en een gesloten leerplan (2). Dan ga ik na waarheen onze voorkeur zou moeten uitgaan gezien vanuit de positie van de leraar (3) en vervolgens doe ik hetzelfde gezien vanuit de eigen aard van het vak (4).<sup>4</sup> Hier verklaar ik alvast dat ik regelrecht naar een voorkeur voor een open leerplan toe werk. Van een open leerplan geef ik twee voorbeelden in paragraaf 5. In de volgende paragraaf trek ik de consequenties uit het voorgaande voor een leerplan luisteren (6). De laatste paragraaf bevat een samenvatting (7).

## 2 Open en gesloten curricula<sup>5</sup>

We worden in toenemende mate geconfronteerd met institutionele leerplanontwikkeling, dat wil zeggen de ontwikkeling van leerplannen aan een instituut door professionele leerplanontwikkelaars. De leerplanontwikkeling is dan niet in handen van de school, van een sectie of van een leraar, maar berust bij een instituut zoals te onzent gerund gaat worden door de Stichting Leerplanontwikkeling (SLO)<sup>6</sup>. In het hiernavolgende ga ik uit van institutionele leerplanontwikkeling.

In het leerplandenken is het *gesloten curriculum* het oudst. Het heeft pas het epitheton *gesloten* bij zich sinds men in het begin van de zeventiger jaren is begonnen te spreken van *open curriculum*. Een leerplan of curriculum<sup>7</sup> wordt hier opgevat als een pakket met doelstellingen, een beschrijving van de gewenste of veronderstelde beginsituatie, een beschrijving van de onderwijsleersituatie, de onderwijsmiddelen en middelen ter evaluatie en ter toetsing.

Wat is nu een *gesloten curriculum*? In de eerste plaats zijn de doelstellingen in een gesloten curriculum in vergaande mate gespecificeerd, en wel tot op een operationeel niveau. Dat wil zeggen er wordt precies aangegeven wat een leerling moet doen na een tijdje onderwijzen en leren en tevens worden de criteria gegeven waaraan zijn handelingen moeten voldoen wil hij de succesgrens passeren. In de tweede plaats wordt exact beschreven wat een leerling moet kennen en kunnen voordat hij aan het curriculum(onderdeel) begint. Het leerplan kan materiaal dan wel aanwijzingen bevatten om de beginsituatie van de leerlingen te toetsen. Mocht de leerling nog niet 'rijp' zijn voor het curriculum, dan bevat het pakket 'remedial' materiaal, een hulpprogramma om achterstanden weg te werken. In de derde plaats worden tot in details de te volgen onderwijsprocedures beschreven, eventueel met alternatieven, dat wil zeggen dat de stof, de werkvormen en de te gebruiken onderwijsleermiddelen

voorgeschreven worden. Tenslotte bevat het pakket de toetsen die moeten vaststellen of de doelstellingen bereikt zijn. Als dat niet zo is, worden de mogelijke beslissingen die men op grond hiervan en andere gegevens moet nemen, beschreven. Een school die een gesloten curriculum volgt, krijgt dus grote pakken van een ergens in het land gevestigd instituut voor leerplanontwikkeling thuisbezorgd, want elk curriculum bevat uitvoerige instructies voor de docent, de onderwijsleermiddelen en het toetsmateriaal. Kenmerkend voor het gesloten curriculum zijn *productgerichtheid, efficiëntie en imperativiteit* (zó moet het). De leraar is de boekhouder van het leerplan.

Het *open leerplan* is wat moeilijker te karakteriseren. Eigenlijk is het meer een verzamelnaam voor curricula die in vergelijking met gesloten curricula duidelijk verschillende kenmerken bezitten. Die verschillen hebben grotendeels betrekking op het ontstaan, de structuur en de inhoud. Natuurlijk hebben open curricula ook doelstellingen, maar ze zijn breed geformuleerd en hebben niet alleen betrekking op cognitieve maar ook op affectieve resultaten. Ze vormen het kader waarbinnen keuzen gemaakt kunnen worden door leraren en leerlingen. Voor de schatting van de beginsituatie worden richtlijnen gegeven, maar er wordt minder aandacht aan besteed, omdat de onderwijsleersituatie verondersteld wordt gedifferentieerde mogelijkheden te bieden voor individuele wensen en capaciteiten. Voor het didactisch handelen worden richtlijnen gegeven, die moeten leiden tot een keuze uit een aantal mogelijke activiteiten tijdens het onderwijsleerproces. Die keuzes worden gemaakt op basis van de behoeften van de groep of van de betrokken individuen. Het onderwijsleermateriaal is overvloedig en gevarieerd; ook hieruit moet gekozen worden, het kan dienst doen als bronnenmateriaal en kan gemakkelijk vervangen worden. Vaak wordt de leraar verondersteld zijn eigen onderwijsleermiddelen te maken. De evaluatie geschiedt — in aansluiting op de doelstellingen — op grond van een model waarin zowel aandacht is voor het proces als aandacht voor het eindproduct. Slechts zelden is objectieve toetsing mogelijk doordat objectieve criteria ontbreken. Kenmerkend voor het open curriculum zijn *procesgerichtheid, kritische opstelling en optativiteit* (er zijn vele wegen die naar Rome leiden). De ontwikkeling vindt 'schulnahe' plaats, dat wil zeggen in aansluiting bij de praktijk en in overleg met de betrokkenen. Op scholen met open curricula heeft de PTT niet veel meer te bezorgen dan pakken blanco stencilpapier. De leraren zijn geroepen aan wier capaciteiten, inventiviteit en werkkraft hoge eisen worden gesteld.

### 3 De positie van de leraar in het open en het gesloten curriculum

Als ik een leraar was die zou moeten werken met gesloten curricula, dan zou ik me weinig gelukkig voelen. De rol van de leraar is in een gesloten

curriculum precies vastgelegd: hij hoeft alleen maar de voorschriften te volgen en een administratie bij te houden. Ik zou me een soort boekhouder voelen. Niet dat ik iets tegen boekhouders heb, maar ik heb nu eenmaal gekozen voor een beroep waarbij ik op een persoonlijke manier met levende mensen dacht te kunnen omgaan en daarvoor laat een gesloten curriculum mij weinig ruimte. Maar niet alleen dat, zo'n curriculum wordt gemaakt door allerlei experts op het gebied van het vak en de professie. Ik word dus verondersteld zelf geen leerplan te kunnen maken. Waar ben ik dan nog eigenlijk goed voor? Trouwens, zouden die ontwikkelaars maar niet eens beter naar de *praktijk* kunnen komen kijken in plaats dat ze achter bureaus dingen uitdenken die moeilijk te realiseren zijn. Het feit dat ik een leerplan moet uitvoeren in een moeizame praktijk — die mede moeizaam is door dat leerplan — terwijl ik op geen enkele wijze bij de fabricage ervan betrokken ben geweest, maakt me weinig enthousiast voor en over zo'n leerplan. Ik heb bovendien niet de vrijheid dingen te doen die ik of de leerlingen gegeven onze situatie interessant, prettig of nuttig vinden. Uur na uur, jaar in jaar uit moet ik hetzelfde doen. Wat er tussen mij en de leerlingen gebeurt, gaat bijna helemaal mechanisch. Bovendien: er gebeurt nooit iets onverwachts: door alle nauwkeurige voorschriften weet ik van tevoren precies wat eruit komt en als een leerling al eens iets produceert wat niet direct onder de doelstellingen thuisgebracht kan worden maar wat toch als een goed resultaat beschouwd moet worden, dan weet ik niet waarvoor dat meegeteld moet worden.

Gesloten curricula ontnemen de leraar zijn autonomie en daardoor is het uitgesloten dat hij zijn bijdrage kan leveren in de groei naar autonomie, die het belangrijkste opvoedingsdoel genoemd kan worden. Bovendien is zijn relatie met de leerlingen dor en oninteressant; de leraar is eigenlijk niet veel meer dan een baby-sitter of een surveillant in plaats van een pedagoog, iemand die als persoon actief bij een stuk opvoeding betrokken is. Het gesloten leerplan herbergt een vorm van *didactische verwaarlozing*, omdat het de leerling als persoon verwaarloost en hem te zeer beschouwt als consument en producent van kennis. Ik ben dus geen voorstander van gesloten curricula en wél van open curricula, die we nu nader onder de loep zullen nemen.

In het open curriculum is de leraar geen boekhouder en zijn de leerlingen geen kluizen waar men steeds maar van alles instopt en weer uithaalt, maar in het open curriculum zijn leraar en leerlingen mensen die 'levendig' allerlei activiteiten kiezen en uitvoeren, die doelgericht met elkaar bezig zijn en die daarbij het hele scala van menselijke gevoelens kunnen doorlopen én uiten. Ze worden bij dit alles geholpen door het leerplan; de leraar is initiator, begeleider en stimulator, niet alleen maar gebruiker en uitvoerder. Binnen het open curriculum is de leraar in vergaande mate autonoom: hij kan gegeven zijn situatie en zijn leerlingen

zijn eigen plannen uitvoeren. Waar hij richtlijnen volgt, is hij toch autonoom, omdat hij ervoor kan kiezen die richtlijnen te volgen of te laten voor wat ze zijn. Bovendien is hijzelf bij de opstelling ervan betrokken geweest. Daardoor kan de leraar het opvoedingsdoel autonomie helpen realiseren. Daarbij ontstaat een pedagogische relatie, dat wil zeggen een relatie waarbij een leraar een leerling inleidt in zijn vakgebied voorzover dat interessant is en voorzover de leerlingen er iets aan hebben in hun dagelijkse leven<sup>8</sup>, met aandacht ook voor de manier waarop ze ermee omgaan, te weten een zelfstandige. De leraar is in het open curriculum eigenlijk drager van het onderwijs, terwijl in het gesloten curriculum de voorschriften dat zijn. Dat betekent dat er in het open curriculum hoge eisen aan de beroepsbekwaamheid van de leraar gesteld worden. Eén van de grootste problemen zal vaak voor hem zijn, dat hij niet op een lange didactische traditie kan terugvallen en dat hij daardoor nogal eens in onzekerheid zal verkeren. Daar valt veel en weinig over te zeggen. Deze keer alleen maar dit: dat is het juist wat ons baantje interessant maakt. Waar automatisen hun intrede doen, wordt werk vervelend. En als ons werk vervelend wordt, wordt ons hele leven dat.<sup>9</sup>

Ik ben er nu van uitgegaan dat het leerplan elders dan in de school ontwikkeld wordt. Uiteraard kan een leraar voor eigen gebruik ook open en gesloten curricula maken. In de werkelijkheid zullen de curricula die leraren zelf maken, zelden gesloten zijn, omdat gesloten curricula wel een zeer grote technische bekwaamheid, ijver en beschikbaarheid van tijd vergen. Overigens zou ik vanuit de leraar gezien nog altijd de voorkeur geven aan het door hem zelf ontwikkelde gesloten curriculum boven het door een instituut ontwikkelde gesloten curriculum. Van twee kwaden is de eerste het minst erg. Immers, de arbeidsdeling is geringer, je weet als leraar waarmee en waartoe je bezig bent, je bent verantwoordelijk voor je eigen produkt en je staat erachter. De vervreemding zal wel geringer zijn dan wanneer je de uitvoerder bent van wat elders bekostigd is, waaraan je eigenlijk part noch deel hebt en dat alleen maar even door jouw handen mag gaan. De vergelijking met de lopende-bandwerker dringt zich op. Het kan best zijn dat een elders ontwikkeld leerplan beter, efficiënter, meer verantwoord, functioneler en dergelijke is dan een curriculum dat het resultaat is van huisvlijt. Maar als je je bij de uitvoering van zo'n curriculum verveelt of vervreemd voelt, dan slaat dat onherroepelijk op de klas over en de vraag naar het nuttig effect ervan wordt veel moeilijker te beantwoorden. Omgekeerd zul je als leraar helemaal achter je eigen, zij het naar zekere maatstaven gemeten ondeugdelijke leerplan staan en dát slaat ook over op de leerlingen, zodat er een prima interactie ontstaat. Ik ben geneigd om te stellen dat een schools functioneel gesloten leerplan van de leraar zelf minder vervreemdend is dan een normaal functioneel gesloten leerplan dat van elders wordt opgelegd en dat derhalve het eigen leerplan van de leraar als

het puntje bij het paaltje komt de voorkeur verdient boven het institutionele gesloten leerplan.

#### 4 Moedertaalonderwijs en het open en gesloten curriculum

Ik kan me eigenlijk geen gesloten leerplan voor het moedertaalonderwijs voorstellen; dat is voor mij zo evident dat ik het zelfs moeilijk vind om er argumenten voor te bedenken. Ik moet dat uiteraard niettemin doen. Zoals bekend<sup>10</sup> werk ik met drie typen van doelstellingen, doelstellingen op het niveau van het *kennen*, doelstellingen op het niveau van het *kunnen* en doelstellingen op het niveau van het *zijn*; anderen gebruiken liever de termen *kennis*, *vaardigheden* en *attitudes*.<sup>11</sup> De vraag nu is *hoe* je op school kennis, vaardigheden en attitudes opdoet respectievelijk aanbrengt.

Het moeilijkste van deze trits zijn eigenlijk de attitudes. Een voorbeeld. De doelstelling *de leerling is geïnteresseerd in literatuur* lijkt een breed verspreide doelstelling binnen het moedertaalonderwijs. Deze doelstelling behoort tot het type waarin werkwoorden als *geïnteresseerd zijn*, *belangstelling hebben voor*, *houden van*, *gemotiveerd zijn* voorkomen en bij dat soort doelstellingen voel ik me heel onzeker worden. Kun je iemand geïnteresseerd *maken*, *doen* houden van, etcetera? Als ik aan literatuur denk bijvoorbeeld, dan denk ik dat je houdt van literatuur of niet en dat geen leraar daaraan iets kan veranderen. Een leraar die dat wel probeert, bevindt zich in de pragmatische paradox die te vergelijken is met die welke optreedt bij het bevel *wees spontaan*<sup>12</sup>. De Groot vindt dat dit soort doelstellingen niet thuishoort in de leerdoelstellingen van de school<sup>13</sup>. Maar, aldus De Groot, 'dat betekent niet dat wij ze moeten afwijzen, maar: wij moeten ze uitwerken. Wij moeten hun *cognitieve infrastructuur* analyseren en proberen die in onderwijsdoelen om te zetten. Wat uitvoeriger gezegd:

1 Wenselijke attitudes zijn niet zo maar "wenselijk". Er zijn goede redenen voor die wenselijkheid, en die zijn uit te pellen: zij berusten op *inzichten*.

2 Wenselijke attitudes zijn niet alleen maar gevoelens, niet alleen maar "bereidheden". De bereidheid heeft alleen betekenis als zij berust op verworven *gewoonten*. Verworven gewoonten echter, die men zich bewust is, zijn tevens *vaardigheden*.

3 Tenslotte: inzichten en vaardigheden zijn zeer wel op te nemen bij onderwijsdoelen; zij vormen samen wat ik de *cognitieve infrastructuur* van een attitude heb genoemd.<sup>14</sup>

Voor mij heeft De Groot het probleem niet wezenlijk opgelost. Ik zou me kunnen voorstellen dat de cognitieve infrastructuur van *geïnteresseerd zijn in literatuur* is, dat je weet *wat*, *hoe* en *waarom* je kunt lezen<sup>15</sup> en dat je dat in onderwijs- en leerdoelstellingen vertaalt, maar

een attitude als *geïnteresseerd zijn* bevat niet alleen cognitieve elementen, maar ook affectieve componenten zoals *liefhebben*, *sensitief zijn* en het zijn die componenten waardoor de cognitieve infrastructuur van een attitude in feite pas gestalte krijgt. De affectieve componenten zijn weliswaar moeilijk onder controle te houden, maar ze liggen wel binnen ons bereik en daar haak ik aan waar De Groot afhaakt: in het voordoen, het voorbeeld geven, het voorleven van volwassenen aan onvolwassenen. Ik sta daar zo uitvoerig bij stil, omdat ik dat bij luisteren van zo'n eminent belang vind. Het luisteren van de leraar naar de leerlingen, naar hun ideeën, hun wensen, hun gevoelens, hun opvattingen is een uiterst herkenbaar deel van zijn attitude, in eerste instantie tegenover zijn leerlingen, in tweede instantie tegenover leven en samenleven, *waarin hij zijn leerlingen voorgaat*.

Iets overzichtelijker wellicht is de situatie met doelstellingen op het niveau van het kennen en op het niveau van het kunnen. Hoe kun je iets leren kunnen? Hoe verwerf je je een vaardigheid? Door te doen. Welke leerpsychologie men ook maar aanhangt, iedereen is het erover eens dat je een vaardigheid onder de knie krijgt door te proberen, door te oefenen, uit te voeren, etcetera. En merkwaardigerwijs laat vrijwel elke leerpsychologie dat doen begeleiden door verbale explicitering. Dus je leert bijvoorbeeld een band plakken door het te doen, maar het is ook noodzakelijk dat je zegt wat je doet, dus: ik zet de bandelichters tussen de buitenband en de velg, ik zet ze vast aan de spaken, als er drie zitten, neem ik de eerste weer en zo ga ik verder, dan ... enzovoort. Wat gebeurt er nu eigenlijk als iemand op die manier praat? Volgens mij neemt zo iemand afstand van zichzelf en van wat hij doet, hij kijkt als het ware op een afstandje naar zichzelf en bekijkt wat hij doet; hij neemt een metapositie ten opzichte van zichzelf in en door te praten maakt hij zich bewust wat hij aan het doen is. Dat bewuste doen leidt op den duur tot een automatische vaardigheid, dat wil zeggen een vaardigheid waarover hij bij het gebruik ervan niet meer hoeft na te denken, althans niet zo precies en zo bewust. Wil een vaardigheid een vaardigheid worden, dan is kennelijk niet slechts *doen* vereist, maar ook *reflectie op dat doen*. De reflectie bouwt uiteindelijk het kennisbestand op dat nodig is voor een vaardigheid, het doen op zijn beurt verschaft het materiaal voor de reflectie. En zo zien we dat er een cyclisch verband bestaat tussen *kennen* en *kunnen*: ze veronderstellen elkaar en ze zijn voorwaarde voor elkaar.

Wat betekent dit voor het moedertaalonderwijs. Heel eenvoudig dit: willen we leerlingen taalvaardiger maken, dan zullen we hen taal moeten laten gebruiken; we zullen ze aan de gang moeten laten gaan met veel praten, veel schrijven, veel luisteren en veel lezen en dát samen met een echt publiek en met veel verschillende mensen: hun klasgenoten dus. En over al dat spreken, luisteren, schrijven en lezen moet *nagedacht* wor-

den. Ziehier de twee ingrediënten van het moedertaalonderwijs: *doen* en *denken over doen*.

Het spreekt voor zichzelf dat niemand precies kan voorspellen wat leerlingen zullen zeggen, wat ze zullen beluisteren, wat ze zullen lezen en wat ze zullen schrijven. Al die dingen variëren per individu, per situatie, per regio, al zul je zowel over kwaliteit als kwantiteit op ervaring berustende globale voorspellingen kunnen doen. De reflectie kun je dus nooit plannen; het enige wat je kunt plannen is het *kader* waarbinnen het taalgebruik zich afspeelt. Iets anders gezegd: je kunt als leraar normaal functionele lessen met een complete communicatieve situatie organiseren, maar niet invullen; invullen doen de leerlingen. Hieruit volgt dat een leerplan moedertaalonderwijs alleen maar open *kán* zijn, dat wil zeggen alleen maar richtlijnen en/of mogelijk materiaal kan bevatten. Het is onmogelijk een gesloten curriculum voor Nederlands te ontwikkelen. Wie dat toch nastreeft, verspilt zijn krachten en doet het wezen van het moedertaalonderwijs tekort, tenzij men van mening is dat het bij dit vak niet zozeer gaat om *vaardigheden in* dan wel om *kennis van*. Maar eigenlijk hebben we het *dán* al lang niet meer over hetzelfde: er zijn vele wegen die naar Rome leiden, maar we hebben het niet over de wegen naar Athene.

## 5 Twee voorbeelden van een open curriculum

*A student-centered Language Arts Curriculum* van Moffet<sup>16</sup> is een prima voorbeeld van een open curriculum dat longitudinaal is opgebouwd van de kleuterschool tot en met de laatste klas van het voortgezet onderwijs. Ik kan ieder die op enigerlei wijze bij het moedertaalonderwijs betrokken is, bestudering van dit boek van harte aanbevelen. Het staat vol met praktische lesideeën en concrete richtlijnen die voortkomen uit een hecht doortimmerde theorie. Moffet gaat ervan uit dat taal een symbool-systeem is, dat wil zeggen dat het een systeem is dat *over* wat anders gaat c.q. de buitentalige werkelijkheid. Iemand die een symbool-systeem leert, leert in eerste instantie *hoe* hij ermee moet omgaan en niet wat *erover* te zeggen valt. In wezen is moedertaalonderwijs dan ook onderwijs in denken. Conceptualiseren en verbaliseren gaan gelijk op en moeten dan ook in het onderwijs gelijk opgaan. Het object van dat verbaliseren en conceptualiseren wordt niet gevormd door taalbeschouwing<sup>17</sup>, maar door het volle leven. Waar het om gaat, is dat een leerling zich ervan bewust is of wordt hoe hij zijn taal gebruikt en hoe hij zijn taal zou kunnen gebruiken. De rol van de leraar daarbij is dat hij begeleidt, aanmoedigt, reageert, mee evalueert, zodat de leerlingen hun cognitieve en verbale repertoire zoveel mogelijk vergroten. De meest effectieve manier van leren is de 'trial-and-error'-methode. Die komt erop neer dat de leraar in de vorm van opgaven de trials uitzoekt en dat hij



de leerlingen helpt door hen feed-back te geven. De manier waarop men een maximum aan taalgebruik kan garanderen, is werken met kleine groepen (work shops), waarin gesproken, geluisterd, geschreven en gelezen wordt. Ik zou graag een paar voorbeelden uit het boek geven, maar het bestek van deze tekst laat dat niet toe<sup>18</sup>.

Een ander voorbeeld van een open curriculum is *Language in Use*. Ik zal daarbij niet lang stilstaan, want op het moment dat dit artikel verschijnt, is een Nederlandse bewerking ervan verschenen onder de titel *Taal gebruiken*<sup>19</sup>.

## 6 Leerplanontwikkeling en luisteren

Als een open curriculum voor het moedertaalonderwijs het meest aangegeven curriculum is, dan geldt dat uiteraard ook voor het onderwijs in de luistervaardigheid. Spreken en luisteren zijn verso en recto van een en hetzelfde blad en het heeft dus niet zoveel zin alleen over 'een leerplan luisteren' of 'een les luisteren' of zoiets te spreken. Het gaat hier dus in feite over onderwijs in mondelinge taalvaardigheid. We hebben gezien dat we in de les het kunnen luisteren en het kunnen praten nastreven door dat te laten doen, met andere woorden door leerlingen te laten praten en luisteren, door hen mondeling hun taal te laten gebruiken. Welnu, wat A zegt, kan nooit precies voorspeld dan wel geconditioneerd worden, dus óók niet wat B hoort.

Het mondelinge taalgebruik laten we zoveel mogelijk op normaal functionele wijze plaatsvinden, dat wil zeggen zoveel mogelijk in overeenstemming met het dagelijkse leven. Dat wil hier zeggen: in complete communicatieve situaties, dat wil zeggen situaties waarin de communicatieve modaliteiten spreken en luisteren in hun geheel aan de orde komen. Dus niet een aspect ervan. Als we spreken en luisteren zouden kunnen knippen in een aantal delen, dan zouden we die delen over een aantal lessen kunnen verdelen en we zouden ook kunnen plannen wanneer welk deel aan de orde zou komen. Dat doen we dus niet: niet omdat het niet normaal functioneel is en niet, omdat een totaalvaardigheid niet bestaat uit een optelsom van deelvaardigheden.<sup>20</sup>

Normaal functioneel betekent ook dat wat er in de communicatieve situaties aan de orde komt, intrinsiek interessant moet zijn. Het probleem is dat nooit te voorspellen valt wat deze groep leerlingen op dat moment interessant zal vinden, laat staan dat je weet wat leerlingen in het algemeen te allen tijde interessant zullen vinden.

Kortom: het gaat om het spontane spreken en dat kan niet geprogrammeerd worden en dus is er geen geprogrammeerd materiaal voor luisteren voorhanden. Wat evenmin geprogrammeerd kan worden is *wie er met welk doel* luistert. In 'Luisteren' hebben we gezien dat de luisteraar vrij ingewikkeld in elkaar steekt<sup>21</sup>. Zijn luisterresultaat kan niet voor-

speld worden, omdat je niet weet wat zijn luistermodus is en omdat je niet weet waardoor die luistermodus beïnvloed wordt. Uiteindelijk valt dus in abstractie van de concrete complete communicatieve situatie van tevoren weinig over luisteren te zeggen en dat maakt een gesloten curriculum tot een onmogelijkheid. Ik denk echter wel dat een open curriculum voor mondeling taalgebruik tot de mogelijkheden behoort en daarbij wil ik dan nog even stilstaan.

Zo'n curriculum bevat een groot aantal lesideeën voor complete communicatieve situaties, situaties dus waarin leerlingen spreken en luisteren. Bij al die lesideeën kunnen aandachtspunten gegeven worden, bijvoorbeeld door middel van vragen die leidraad zijn bij de nabespreking van een complete communicatieve situatie. Die vragen zijn niet meer dan voorbeelden van aspecten die aan de orde *kunnen* komen. Wat aan de orde behoort te komen, wordt in de communicatieve situatie zelf aangereikt. De nabespreking is een soort uitgestelde observatie en aldus het taalbeschouwelijke element van de les op basis waarvan de leerlingen het nodige te weten komen. Daarnaast kunnen ze dingen over luisteren (en spreken) te weten komen door directe observaties en de bespreking daarvan (bijvoorbeeld een observatie van een interview) en door demonstraties en de bespreking daarvan (bijvoorbeeld het geruchterspel<sup>22</sup>). In feite beschouw ik hoofdstuk 6 van 'Luisteren' als een aanzet tot een curriculum<sup>23</sup>.

Tot slot een voorbeeld van zo'n lesidee. In het *Nieuwsblad van het Noorden* van 13 oktober 1977 vinden we het volgende aangrijpende bericht:

*Pekelder wethouder:*

**'FRIES IS GEEN TAAL'**

(Van een onzer verslaggevers)

De Pekelder wethouder en locoburgemeester P. Boschma is van mening dat het Fries geen taal is, maar een dialect in Friesland zoals alle andere provincies ook een dialect hebben.

Hij kwam op dat idee toen hij van handelsverenigingsvoorzitter Hoekstra, zelf een Fries, hoorde dat die burgemeester Sake van der Ploeg die in het ziekenhuis ligt, wel even zou inlichten over het schoon waterfeest in Pekela. Boschma: 'Dat kunt u dan mooi in uw dialect doen.' Waarop mevrouw Klaaske van der Ploeg zei: 'Het Fries is geen dialect, maar een taal.' Boschma: 'Ik vind het een dialect. Je hoeft immers je paspoort nog niet te laten zien als je op de Afsluitdijk wilt visen.' Mevrouw Van der Ploeg schudde het hoofd over zoveel onbegrip en later liet de heer Hoekstra weten de mening van zijn wethouder niet te delen.

- \* De leerlingen kunnen er met elkaar over praten of het Fries een taal of een dialect is.
- \* De nabespreking kan gewijd zijn aan vooroordelen. Opvallend is meestal dat ook degenen die Fries als een afzonderlijke taal zien, daarvoor meestal geen argumenten hebben.
- \* In de nabespreking kan aan de orde komen hoe vooroordelen invloed hebben op de luistermodus; te denken valt aan minachting of juist positieve discriminatie.
- \* Men kan *unit H9 (Being tactful)* uit *Language in Use* introduceren.
- \* De situatie kan in een rollenspel uitgespeeld worden. Misschien komen de inferioriteitsgevoelens van de dialectspreker ('ik praat maar boers') erin naar voren.

Het probleem nu is dat het extreem moeilijk is aan dergelijke lesideeën te komen, maar er moeten er niettemin heel wat zijn. Daar zie ik nu duidelijk een taak voor de SLO weggelegd: zij moet al die ideeën, die in het veld voorhanden zijn, verzamelen, redactioneel uniformeren en vervolgens distribueren. Ik geloof dat we zoiets heel erg nodig hebben voor het onderwijs in mondeling taalgebruik, meer dan voor schrijven en lezen. Want voor schrijven en lezen hebben we al zo'n lange traditie achter de rug en op die terreinen is al zoveel onderzoek gedaan, dat we er voorlopig mee vooruit kunnen en dat het tijd wordt dat we beginnen aan het weerbarstige terrein van de mondelinge taalvaardigheid. We hebben kortom behoefte aan een materiaalverzameling die de leraar helpt in alle vrijheid zijn leerlingen te leren van en over mondeling communiceren.

## 7 Conclusie

We hebben gezien dat de voorkeur van moedertaalleraar op grond van humanitaire en vaktechnische overwegingen dient uit te gaan naar open curricula. Moffet en Doughty c.s. leveren ons voorbeelden van open curricula: een verzameling samenhangende richtlijnen en/of een verzameling materiaal voor leraren en leerlingen waaruit een keuze gemaakt kan worden. We hebben dat alles nog eens gedemonstreerd gezien aan de hand van het onderwijs in luistervaardigheid.

*Onderdendam, 14 oktober 1977*

### *Aantekeningen*

- 1 Tekst van een lezing gehouden op 5 november voor de deelnemers aan de na-praatdag van de stroom Luisteren van het VON-congres van 1977. Ik dank Ineke Bulte (Nijmegen), Arend-Jan Evenboer (Groningen) en Leo Lentz (Amsterdam) voor hun kritische aantekeningen, waarvan ik in deze versie druk gebruik ge-

- maakt heb.
- 2 Alleen tegen de titel hadden de stroomleiders ernstige bezwaren: we houden niet van dat soort reclame-achtige bla-bla die dient om de aandacht te trekken en verder geen, inadequate of zelfs onjuiste informatie verschaft. Zo is het duidelijk dat Jans verslag helemaal niet over de koffer van Henk Lammers gaat. De auteur heeft evenwel in zijn onmetelijke wijsheid gemeend onze wensen naast zich te moeten neerleggen. Zie Sturm 1977.
  - 3 Bolle 1976.
  - 4 Ik zou b.v. kunnen gaan praten over het nut resp. de nutteloosheid van operationele doelstellingen, maar daar hebben we hic et nunc veel minder aan. Ik geef de voorkeur aan deze beide invalshoeken, omdat we daar als leraren het gemakkelijkste greep op kunnen krijgen. Je kunt je ook nog op het standpunt van de leerling stellen en dan zou wel eens kunnen blijken dat wat open heet voor de leraar dat nog lang niet is voor de leerling, vgl. b.v. Skilbeck 1973. Ik zal dat in het kader van deze tekst niet doen; ik denk dat vanuit het oogpunt van autonomie als opvoedingsdoel ook voor de leerlingen een open curriculum gewenst is.
  - 5 Een eerste inleiding tot deze materie geven Bolle 1976, Halkes/Nijhof 1976, Kieviet 1976, Lagerweij 1976, p. 15-42, Pierik/Streumer 1975, Skilbeck 1973.
  - 6 Het adres van de SLO en de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaalonderwijs (ACLOM) is: Klanderij 204, Enschede, tel. 053 – 840 840. De postadressen zijn resp. postbus 2041 en 2061.
  - 7 Ik gebruik de termen *leerplan* en *curriculum* als synoniemen. De onderwijskundigen zijn er m.i. nog niet in geslaagd betekenisonderscheidende definities voor deze begrippen te formuleren.
  - 8 Het gaat hier om het principe van normale functionaliteit zoals geïntroduceerd door Ten Brinke 1976.
  - 9 Als ik kijk naar Van den Heuvel 1977, dan denk ik hiermee op de VON-lijn te zitten.
  - 10 Zie hiervoor: Griffioen 1975, p. 17-18.
  - 11 Vgl. over deze materie Griffioen 1976.
  - 12 Vgl. Watzlawick e.a. 1972, p. 167-206.
  - 13 Het belangrijkste argument dat De Groot daarvoor aanvoert, is dat men aldus de doelstellingen van het onderwijs onder controle houdt.
  - 14 De Groot 1977, p. 162.
  - 15 Vgl. Ten Brinke 1976, p. 71-100.
  - 16 Moffet 1973 en daarbij Moffet 1968.
  - 17 Zie voor het begrip *taalbeschouwing*: Griffioen 1975a, *Levende Talen* nr 315.
  - 18 Zie b.v. Moffets lessen met haiku's op p. 409-413 van Moffet 1973.
  - 19 Ankone e.a. 1977 is een bewerking van Doughty e.a. 1971, waarbij Doughty 1974 de moeite waard is.
  - 20 Uitvoerder hierover Griffioen 1975, p. 13-17.
  - 21 De Geus e.a. 1977, p. 25-31.
  - 22 Zie Griffioen 1975, p. 139.
  - 23 De Geus e.a. 1977, p. 84-113.

---

**De tekst leest door na het register. U kunt het register uit dit nummer halen door voorzichtig de nietjes open te buigen, het register eruit te halen en de nietjes weer dicht te buigen. Het is voor u een kleine moeite en het spaart ons erg veel kosten.**

## Literatuur

- Ankone, R. e.a. *Taal gebruiken* Groningen 1977 (DCN-cahiers nr 6)
- Bolle, C.M. *Over leerplanontwikkeling* Den Bosch 1976 (ongepubl. stencil 412/6-1668 van de CMM)
- Brinke, J.S. ten *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education* Groningen 1975
- Doughty, P. e.a. *Language in Use* London 1971
- Doughty, A. & P. *Using Language in Use* London 1974
- Griffioen, J. *Zeggen-schap* Groningen 1975
- Griffioen, J. 'Taalvaardigheid + taalgebruik = taalbeschouwing' in: *Levende Talen* 1975a, nr 315, p. 478-491
- Griffioen, J. 'Meer duidelijkheid over Zeggen-schap' in: *Levende Talen* 1976, nr 317, p. 143-157
- Groot, A.D. de 'Na de school op eigen kracht. Over communale eindtermen voor alle middelbare-onderwijsprogramma's' in: *Pedagogische Studiën* 54 (1977), nr 5, p. 157-167
- Halkes, R. & W. Nijhof 'Praktijkgerichte kurrikulumontwikkeling' in: *Pedagogische Studiën* 53 (1976), nr 6, p. 194-214
- Heuvel, T. van den 'Van CMM naar ACLOM. Moet de VON mee overstappen?' in: *Moer* 1977, nr 5, p. 30-36
- Kieviet, F.K. *Open en gesloten curricula* Groningen 1976
- Lagerweij, N. *Handleidingen in het onderwijs. Een onderwijskundig onderzoek naar het functioneren van handleidingen bij schoolboeken in de brugklas* Meppel 1976
- Moffet, J. *Teaching the Universe of Discourse* Boston 1968
- Moffet, J. *A Student-Centered Language Arts Curriculum. Grades K-13: A Handbook for Teachers* Boston 1973
- Pierik, L. en J. Streumer *Open en gesloten kurrikula* Utrecht 1975 (stencil Vakgroep Onderwijskunde RUU, Aidadreef 7, Utrecht)
- Skilbeck, M. 'Openness and Structure in the Curriculum' in: Taylor, Ph.H. & J. Walton (Edrs) *The Curriculum. Research, Innovation and Change* London 1973
- Sturm, J. 'Het koffertje van Henk: over luisteren in complete communicatieve situaties' in: *Moer* 1977, nr 4, p. 43-55
- Watzlawick, P. e.a. *De pragmatische aspecten van de menselijke communicatie* Deventer 1972