

## TAALBESCHOUWING

---

*Het hoofdthema van de deelnemers aan de stroom over taalbeschouwing was de spanning tussen theorie en praktijk. Gerard Hubers merkt erover op dat de uitwisseling wetenschap – onderwijs noodzakelijkerwijs plaats moet vinden in intensieve contacten van mensen die in de wetenschap werkzaam zijn en mensen uit de onderwijspraktijk. 'Mensen in de praktijk ondervinden wel moeilijkheden, maar ze komen nauwelijks toe aan de problemen. Mensen in de wetenschap komen niet toe aan de problemen als ze blijven vastzitten aan de theorie.'*

*Een belangrijk thema: het gebrek – ook in de VON? – aan een 'taalvisie' bij onderwijsgeevenden.*

---

### Inleiding

Het is niet altijd duidelijk wat het onderwerp van taalbeschouwing is. In het programma van het VON-congres leek taalbeschouwing te worden beperkt tot 'onderwijsgrammatica', in de voorinformatie bleek ze te zijn uitgebreid met pragmatiek. Omdat de stroom was opgedeeld in substromen met een praktisch onderwerp speelde dit algemene probleem niet zo.

Als je het onderwerp beschrijft als 'alles wat talig is', dan ben je enerzijds te ruim, omdat er dan ook literatuur bij zou horen, en eigenlijk de leerstof van alle andere schoolvakken, anderzijds te beperkt omdat je suggereert dat je de relatie taal en werkelijkheid wilt vermijden aan de orde te stellen.

### Doelstelling van de stroom

Tijdens de conferentie zou worden geprobeerd na te gaan hoe een onderwijsgrammatica er uit ziet, wanneer ze één van de navolgende doelen dient:

- a leren lezen, schrijven, spellen
- b kennis van vreemde talen
- c tekstontleding
- d kritiek van een tekst
- e taalbeschouwing in het algemeen.

Op grond van deze doelen werden vijf substromen voorgesteld, waarvan b echter bij gebrek aan belangstelling niet doorging. In de praktijk hield substroom c zich bezig met semantische aspecten van een tekst, d met pragmatische aspecten daarvan.

De onderwijsgrammatica diende zowel de mogelijkheden te bieden om taalgebruik te beschrijven (pragmatiek, ingebed in sociolinguïstiek), als on-

derdeel te zijn van een algemene theorie van taal. In de voorinformatie werd deze algemene theorie aangeboden.

### *Voorinformatie*

Te komen tot leerplanontwikkeling voor taalbeschouwing vooronderstelt: een algemene taaltheorie voor de school, een leerpsychologie/didactiek, en een doelstelling, die voortkomt uit een bepaalde mening omtrent onderwijs en maatschappij. Een taaltheorie op zich loont niet voor de afleiding van een leerplan. Toch suggereerde de presentatie van de theoretische voorinformatie dat wel, doordat er een hiërarchie in het begrippenapparaat werd aangebracht. Het bijbrengen van begrippen aan leerlingen werd niet louter afhankelijk gemaakt van het directe onderwijsdoel, bijvoorbeeld spellen, maar ook van verderliggende onderwijsdoelen, bijvoorbeeld vreemde talen of tekstontleding. Hierdoor lijkt het dat de taaltheorie, en de uiteindelijke doelstelling van het taalonderwijs, een bepaald leerplan dicteert, dat dan nog slechts met behulp van leerpsychologie en didaxologie behoeft te worden doorgevoerd. Hoewel deze voorstelling van zaken niet door de auteurs ervan beoogd werd, werd het wel door veel stroomdeelnemers zo opgevat. Deze spanning tussen theorie en praktijk van het onderwijs zal het hoofdthema zijn van dit verslag, omdat het ook het hoofdthema bleek van vele discussies.

Dit verslag is geen procesverslag, maar is een weergave van wat er in de discussies bereikt is, in verhouding tot wat beoogd werd, en in verhouding tot verdere discussie.

In de eerste paragraaf ga ik in op de verhouding theorie en praktijk zoals die in de stroom aan de orde is geweest, in de twee volgende paragrafen geef ik weer welke resultaten de verschillende substromen bereikt hebben. De vierde paragraaf zal die resultaten samenvatten voor zover ze een bijdrage zijn voor een algemene taaltheorie voor de school. In de vijfde paragraaf kom ik nog terug op de visie op onderwijs en maatschappij die ten grondslag ligt aan de uitwerking van de thema's die in de stroom werden behandeld.

### **De verhouding theorie en praktijk**

Zowel in de manier waarop de algemene taaltheorie in de substromen opgenomen werd, als in de

verdere discussies bleek er een verzameling misverstanden te bestaan over het verband tussen theorie en praktijk. Dat die misverstanden er zijn is niet verwonderlijk: enerzijds hebben onderwijsmensen niet geleerd hoe ze resultaten van wetenschap kunnen gebruiken voor hun praktijk, hebben ze er soms te hoge verwachtingen van, of worden ze geïrriteerd door arrogantie van wetenschapsmensen, anderzijds zijn wetenschapsmensen vaak onvoldoende op de hoogte van de concrete moeilijkheden die zich in het onderwijs voordoen, onderschatten ze de praktische – en ideologische – beperkingen van het werk in het onderwijs, en is hun werk te theoretisch om door de onderwijsgeveden in de alledaagse lespraktijk te kunnen worden 'vertaald'.

### *Een leerplan voor moedertaalonderwijs*

Bij de ontwikkeling van een leerplan voor moedertaalonderwijs doen zich veel problemen voor, afhankelijk van doelstelling en perspectief waaronder het moedertaalonderwijs wordt gezien.

a Zal een leerplan een cursus bieden, waarin van fase tot fase is vastgelegd welke begrippen en termen, al dan niet expliciet, aan de leerlingen worden aangeboden? In zo'n geval worden vanuit een globale doelstelling directe, korte-termijn doelstellingen afgeleid. Bijvoorbeeld: willen we dat iemand op z'n tiende jaar foutloos kan spellen, dan zullen we minutieus moeten nagaan op welke wijze spellinginstructie moet worden gefaseerd. Moeten we de meervoudsvormen behandelen vóór de werkwoordsvormen, dat wil zeggen, moet het ene foutloos gekend worden voor we aan de volgende moeilijkheid toekomen. Of zijn er bepaalde overeenkomsten bij de spellinginstructie van meervoudsvormen en werkwoordsvormen. Zo kun je je voorstellen dat een gemeenschappelijk begrip hierbij dat van 'de open lettergreep' is, want dat speelt zowel een rol bij meervoudsvorming van zelfstandige naamwoorden als van werkwoorden (*schapen*, *lo-pen*). Dan hebben we een keus gemaakt wat betreft de instructie van bepaalde taalbeschouwelijke begrippen. Of behandelen we, om welke didactische reden dan ook, eerst de zelfstandige naamwoorden en gaan we daarna pas over tot de werkwoordsvormen? Kunnen we misschien eerst de infinitiefvorm van de werkwoorden instrueren (*lopen*), daarna lettergreepvormen (*lo-pen*), waarna we van die kennis gebruik kunnen maken bij de instructie van meervoudsvormen (dus: eerst *schapen*, dan

*schaap*)?

Een andere mogelijkheid is dat we de eis van foutloos spellen niet binden aan een bepaalde leeftijd, maar dat we, uiteraard op basis van een elementaire kennis van spellen, steeds ad hoc lessen ontwerpen, of in voorraad hebben, zo gauw zich een bepaalde moeilijkheid blijkt voor te doen? Dat houdt in dat in elke groep en op elke leeftijd opnieuw een bepaalde moeilijkheid zich voordoet, en dat de onderwijsgevende voor de individuele leerling, of misschien voor de groep als geheel, minileerplannen of lessen ontwerpt om die moeilijkheid 'uit de wereld te helpen'.

Het verschil tussen die twee mogelijkheden wordt vaak dat van 'gesloten' respectievelijk 'open' leerplan genoemd. In het eerste geval wordt de didactiek gedictieerd door het leerplan, ontwikkeld op basis van bepaalde taalkundige en leerpsychologische inzichten. In het tweede geval wordt de didactiek gedictieerd door de moeilijkheden die zich bij leerlingen blijken voor te doen. Of: in het eerste geval worden de leerlingen onderworpen aan het regiem van de school, in het tweede geval wordt de schoolpraktijk aangepast aan de leerlingen.

Nu is dat in geval van spellen een voornamelijk praktische zaak, omdat de eindtermen in beide gevallen dezelfde zullen zijn. Anders ligt dat met bijvoorbeeld tekstverklaring. Hierbij gaat het meer om de inhoudelijke aspecten van het moedertaalonderwijs. Spellens kunnen gezien worden als een technische vaardigheid die misschien door taalkundig inzicht, van onderwijsgevende en/of leerling, effectiever verworven kan worden. Tekstverklaring houdt meer in dan een technische vaardigheid: het gaat daarbij om het verband dat er gelegd wordt tussen de aangeboden tekst en de werkelijkheid 'er achter' of 'er in'. Daarbij is een basis bij de leerling niet alleen een leerpsychologische, taalkundige of didactische zaak, maar heeft die alles te maken met de werkelijkheidservaring van die leerlingen. Misschien is in zo'n geval een 'gesloten' leerplan een onmogelijkheid (tenzij, natuurlijk, ook tekstverklaring louter wordt beschouwd als een technische vaardigheid: het leggen van verbanden tussen voor-naamwoorden, tussen zinnen, tussen alinea's). Maar het is vanzelfsprekend dat je in de loop van tekstverklaring op allerlei andere problemen stuit, waarvoor je een beroep zult doen op minileerplannen of lessen, als leerlingen moeite blijken te hebben op technisch niveau.

In de praktijk zullen de meeste onderwijsgeven-den in principe een gesloten leerplan hanteren; het gebruik van schoolboekjes van deel 1,1 tot deel 5,2 is vaak zo'n gesloten leerplan. Maar ook zullen ze vaak behoefte voelen aan differentiatie, aan enige openheid in het leerplan, omdat het door de schoolboekjes gepresenteerde leerplan niet helemaal blijkt aan te sluiten aan elke leerling.

b Er is een andere tweedeling bij het opzetten van leerplannen: in hoeverre bied je de leerlingen een expliciet termen- en begrippenapparaat aan, en op welk niveau doe je dat, en in hoeverre laat je dat aansluiten bij verdere doelstellingen? Het is mogelijk dat je voor spellinginstructie de leerling het begrip 'woord' moet bijbrengen. Het lijkt een heel simpel begrip, en het lijkt alsof leerlingen best wel een intuïtief begrip er van hebben. Maar toch ligt het niet zo eenvoudig. Voor spellen heb je aan een min of meer alfabetisch begrip genoeg: zoiets als 'een woord is een aantal letters tussen twee spaties', wat dan z'n parallel zal hebben in de fonologische kennis die de leerlingen uiteraard wel hebben. Toch blijken zich hier al moeilijkheden voor te doen met het indelen van klankenreeksen in woorden. *Tkomtvanzelf* — hoe leer je de leerling om *het komt vanzelf* te schrijven? Voor de leerling — die zojuist geleerd heeft dat er verband bestaat tussen letter en klank — is *het*, letter voor letter uitgesproken, een nadruksvorm voor *t*. En het criterium voor wat één woord is — dat je het kunt opsplitsen: zo kan er tussen *tkomt* en *vanzelf* niet ingevoegd worden, dus zijn dat twee woorden — gaat niet op voor *tkomt*. Misschien moet je daarom ook bij spellinginstructie al gebruik gaan maken van een min of meer semantische definitie van het woord, wat je later nodig hebt, in een later stadium van spellinginstructie, als je het hebt over verbuiging en vervoeging van woorden.

c Een andere indeling doet zich voor als je je realiseert dat er in het onderwijs sprake is van drie doelstellingen: die van de onderwijsgevende, die van de leerling, die van de ouders en die van de maatschappij. Het is vooral hier dat zich problemen gaan afspelen, als je je als leerkracht niet zonder meer conformeert aan de doelstellingen van 'het onderwijs'. Aan een gesloten leerplan zit je vast; dat dicteert je lespraktijk. Indien van bovenaf een leerplan wordt opgelegd — door welke instantie dan ook, en in naam waarvan dan ook: bedrijfsleven, wetenschap, voortgezet onderwijs

— zijn je mogelijkheden om je eigen doelstelling aan bod te laten komen gering. Misschien zijn die er wel, en wel volgens deze overweging: het onderwijs biedt X mogelijkheden, de (maatschappelijk bepaalde) eindtermen vereisen Y mogelijkheden, waarbij X groter is dan Y, benut dan de overgebleven  $X - Y$  mogelijkheden voor je eigen doeleinden. Een open leerplan biedt daarvoor niet persé meer mogelijkheden, zolang de eindtermen vastliggen.

### *Integratie van moedertaalactiviteiten*

Veel mensen in het onderwijs doen al dingen die niet in de gangbare schoolboekjes staan, en een overzicht van alle stromen die in de loop der jaren op VON-conferenties zijn ingericht, zou daar een aardige staalkaart van zijn. Maar het is niet helemaal duidelijk hoe al die verschillende lesactiviteiten met elkaar verband houden, zodanig dat je kan spreken van 'moedertaalonderwijs'. Wat is het verband tussen een lesje drama en een lesje gesloten lettergreep? De 'synthetische methode' is niet meer dan een optische truc om de indruk te vestigen van een geïntegreerd moedertaalonderwijs.

Een leerplan, berustend op een samenvattende en samenhangende taaltheorie voor de school, lijkt een uitstekende basis om al die verschillende bezigheden tot een geheel samen te smeden.

De opsplitsing van de conferentie in stromen, en van elke stroom in substromen maakt een dergelijke samenhang ondoorzichtig.

### *Van probleem naar theorie en omgekeerd*

Problemen worden gesteld, ze zijn niet gegeven. Wat zich in de praktijk voordoet, bestaat in moeilijkheden, knelpunten, tekorten.

Dat het zo vaak lijkt alsof problemen gegeven zijn, komt omdat we met die moeilijkheden geconfronteerd worden als ze al als problemen gesteld zijn.

Nemen we als voorbeeld het spellingprobleem. In het algemeen worden we in het onderwijs geconfronteerd met 'het spellingprobleem', en dat is dat de meeste kinderen niet foutloos kunnen spellen als ze van de lagere school af komen. Maar dat is de moeilijkheid zoals die ons gerepresenteerd wordt. We kunnen het probleem ook anders stellen: we kunnen zeggen op grond van de magere spel-leersuccessen, dat blijkbaar de spelling van het Nederlands moeilijk leerbaar is, en

dat de moeilijkheden met spellinginstructie niet moeten worden gesteld als een probleem van spelling leren, maar als het probleem van de gebrekkige spelling. Met andere woorden: de moeilijkheden met de spellinginstructie worden gesteld als het probleem van een onleerbare spelling. De richting waarin de oplossing dan gezocht moet worden is een andere dan de gebruikelijke: dan moeten we de spelling zodanig veranderen dat die wel leerbaar is. Niet langer is dan het spellingprobleem een didactisch probleem, maar een alfabetiseerprobleem: hoe ontwerpen wij een betere spelling.

Op nog een andere wijze zou de spellingmoeilijkheid kunnen worden aangepakt, we kunnen er het probleem van maken dat de spelling voor veel mensen best wel redelijk te leren valt, maar dat het vooral marginale moeilijkheidjes zijn waar een groot deel van de tijd in gaat zitten. Dan zouden we het probleem zo kunnen stellen: mensen hechten grote waarde aan spelfouten, we moeten de houding van de mensen tegenover het fout spellen veranderen.

We zien hier dus dat de alomtegenwoordige spellingmoeilijkheden op drie manieren als probleem kunnen worden gesteld:

- a de spellinginstructie deugt niet
- b de spelling deugt niet
- c de houding van mensen ten opzichte van spelling deugt niet.

Nu is het zo, dat we niet zomaar willekeurig een van de drie probleemstellingen kunnen kiezen. De probleemstelling wordt maatschappelijk bepaald: het is nog altijd zo, dat onder het spellingprobleem alleen a wordt verstaan; slechts onderwijsmensen en sommige taalkundigen neigen tot b of c.

Afhankelijk van de probleemstelling moet ook worden gezocht naar een anderssoortige oplossing.

a Als de spellinginstructie niet deugt, dan dient er een nieuwe didactiek voor ontworpen te worden. We kunnen dan zeggen: de spelling wordt voor een groot deel linguïstisch gemotiveerd; dan zal de linguïstiek middelen moeten aanreiken om de spellinginstructie te verbeteren. We kunnen ook zeggen: de aard van de spelling en hoe die in mekaar zit interesseert ons niet, we ontwerpen methodes, vanuit de leerpsychologie, waardoor kinderen in enkele jaren redelijk kunnen spellen.

b Als de spelling niet deugt, dan moet er een andere spelling komen. Wie het best gekwalificeerd

is om een nieuwe spelling te ontwerpen is niet duidelijk. Het is in elk geval zo, dat elke keer als er voorstellen komen om de spelling te verbeteren, er een storm van verontwaardiging in het land opsteekt dat onze taal wordt aangetast. Blijkbaar is veel mensen de spelling zo dierbaar, dat ze bereid zijn er voor de instructie enkele honderden miljoenen belastinggeld per jaar voor uit te trekken.

c Als de houding van de mensen tegenover spelling niet deugt, en dat blijkt elke keer weer bij spellingvoorstellen, dan moet er een manier worden gevonden om die houding van de mensen te veranderen.

Op grond van die keuzes — die we niet willekeurig kunnen maken — komen we ook tot een andere theorie.

a Leerspsychologie zal moeten helpen om de spellinginstructie te veranderen. De tendens bestaat dan de spelling als een onaantastbaar goed te beschouwen, en de leerlingen te onderwerpen aan een of ander didactisch regiem om ze de spelling zo effectief mogelijk bij te brengen. Spelling terzijde gezet van alle ander moedertaalonderwijs.

b Uit nauwkeurig onderzoek naar spelmoeilijkheden, en na nauwkeurig afwegen van leerbaarheid van spelling tegenover andere eigenschappen die een spelling moet hebben dienen veranderingen te worden voorgesteld en doorgevoerd, dat is werk voor taalplanners, in samenwerking met verschillende groepen taalgebruikers.

c Als de houding van de mensen tegenover spelling moet veranderen, dan dienen er projecten te worden opgezet om die attitude te beïnvloeden (Tien voor Taal was een stapje in die richting). In de sociale psychologie zijn methodes ontworpen voor zulke projecten.

Bij het probleemstellen als het over taal gaat, spelen twee factoren een rol:

In de eerste plaats is taal geen waarde vrij gegeven, taal is zeer ideologisch beladen, en ook de opvattingen over taal zijn dat.

In de tweede plaats zijn taaltheorieën grotendeels gebaseerd op zulke ideologieën en zijn ze daarom voor de praktijk, of beter gezegd: ónze praktijk ondeugdelijk.

De meeste taaltheorieën gaan uit van taal als bezit van een individu, en niet van taal als bezit van een gemeenschap. Op die manier kunnen de meeste theorieën afstand nemen van ongelijkheid in de taalgemeenschap, en de liberale fictie van

de gelijkheid van alle mensen hooghouden.

Hoe die liberale fictie in de theorie doorwerkt, zal ik met twee voorbeelden kort aangeven.

Zo leren de gangbare taaltheorieën dat de regels van taal 'afspraken' zijn. Maar dat is persé onjuist, ook al gebruiken sommige dissidenten dat argument wel om de betrekkelijkheid van de regels aan te geven. 'Afspraak' suggereert een gelijkheid: alleen gelijken kunnen iets onderling afspreken. Maar in een taalgemeenschap waarin ongelijkheid heerst is juist die voorwaarde voor het maken van afspraken niet vervuld! Ook leren gangbare theorieën dat het taalteken 'willekeurig' is. Ook dat is persé onjuist: het taalteken is een historisch gegeven, en voor wie in een bepaalde gemeenschap terecht komt bij geboorte/opvoeding is het taalteken een 'natuurlijk' gegeven. Op dit laatste berust bijvoorbeeld een aanname van veel taaltheorieën dat je vormen van taal en hun betekenissen en functies afzonderlijk kunt onderzoeken.

#### *De aard van een onderbouwende theorie*

In de vorige paragraaf gaf ik al aan dat bestaande taaltheorieën ideologisch beladen zijn; in deze paragraaf geef ik aan dat ze onder andere daardoor tekortschieten in veel opzichten.

De traditionele grammatica zoals die in het ontlede als slap aftreksel wordt onderwezen op scholen, dankt zijn ontstaan aan een zeer specifiek probleem: dat door taalverandering oude teksten onleesbaar werden. De grammatica had als doel om oude teksten leesbaar te houden, dat wil zeggen, voor een bepaalde elite. Te meer omdat die oude teksten op zich een ideologische, meestal ook heilige, waarde hadden. De grammatica werd daardoor ook norm voor 'echt', 'goed', 'zuiver' Grieks of Latijn. Toen de klassieke talen voor het intellectuele verkeer werden vervangen door de volkstalen, behield de grammatica die functie. Nu moest de grammatica een bepaalde variëteit van de betreffende taal conserveren als de norm, de standaard voor 'goed' taalgebruik. Het verschil dat er in de middeleeuwen bestond tussen de intellectuelen die zich van het Latijn bedienden en het vulgus, werd in de moderne tijd gehandhaafd, zij het dat er nu een standaardtaal ontwikkeld werd op basis van de volkstaal.

Het moedertaalonderwijs had dan ook vooral als doel om de geletterden op te leiden die zich konden onderscheiden van de ongeletterden; de beschaafden van de onbeschaafden. Ten dele heeft

het dat nog steeds. De problemen in het moedertaalonderwijs liggen voor veel mensen nu heel anders: zij stellen zich ten doel de communicatieve vaardigheden van de leerlingen te vergroten, zodanig dat deze later in staat zullen zijn deel te nemen aan het taalverkeer, niet alleen in hun privé-leven — dat is nooit het echte probleem — maar vooral in het openbare leven. ‘Mondigheid’ wordt dat doel ook wel genoemd.

Omdat de doelstelling van het moedertaalonderwijs is veranderd, deugen de oude taaltheorieën waarop dat andere moedertaalonderwijs was gebaseerd niet meer. Ze bevatten zeker allerlei waardevols, omdat elke theorie wel elementen bevat die binnen een andere theorie een plaats kunnen vinden. Maar als geheel moeten we zoeken naar nieuwe theorieën op basis waarvan wij het moedertaalonderwijs inrichten.

In de volgende paragraaf geef ik aan dat substro-

men bezig zijn geweest met het ontwerpen van leerplannen (op kleine schaal uiteraard) en lessuggesties, en dat ze daarmee in feite al bezig zijn om materiaal aan te dragen voor nieuwe theorievorming.

In de voorinformatie werd aangegeven dat  
a taaluitingen kunnen worden beschreven op verschillende niveaus, vanouds bekend als fonologisch niveau (klanken), syntactisch niveau (verbinding van de betekenisdragende elementen), semantisch niveau (betekenis), pragmatisch niveau (handelingskarakter van uitingen);  
en

b dat een ‘onderwijsgrammatica’ uit verschillende delen bestaat: een grammatica voor leren lezen, schrijven en spellen; voor vreemde talen leren; voor tekstontleding; voor taalbeschouwing. In een schema kunnen we dat als volgt weer-

probleemgebied nivo	spelling	tekstontleding	ABN/dialect	enz.
alfabetiek				
fonologie				
syntaxis				
semantiek				
pragmatiek				

Dit schema moet als volgt gelezen worden: als je een bepaald probleem aanpakt, bijvoorbeeld het spellingprobleem, dan heeft dat probleem aspecten op al de genoemde vijf niveaus van taal; als je je wil bezighouden met een bepaald niveau van taal, dan stuit je op problemen op verschillende gebieden.

In dit schema wil ook aangegeven zijn dat 'alles met alles te maken heeft': dat je bijvoorbeeld bij problemen op het gebied van tekstontleding op syntactisch niveau raakpunten hebt met andere problemen op syntactisch niveau, bijvoorbeeld spellingproblemen.

Zo kom je tot theorievorming op een bepaald taalniveau doordat verschillende mensen zich bezighouden met verschillende problemen die zich op syntactisch niveau bevinden.

Door steeds dit schema in je achterhoofd te houden, voorkom je dat je problemen geïsoleerd gaat zien van andere problemen — waarmee je misschien een stap doet in de richting van een integratie van moedertaalonderwijs-activiteiten — en voorkom je dat je zinloos theoretiseert op een of ander niveau van taal, en het contact met de aanvankelijke problemen verliest. Ook in positieve zin kan dit schema een steun zijn: er is op alle taalniveaus veel theoretisch werk gedaan dat ongetwijfeld bruikbaar is als je door bezig te zijn met een bepaald probleem juist op dat niveau terecht komt.

### Het werk in de substromen

Aan de hand van de rapportages van de substromen geef ik aan wat er praktijkgericht gedaan is, en welke theoretische consequenties dat kan hebben.

#### Spelling

Uitgangspunten bij de werkzaamheden:

- 'a De eisen die de maatschappij stelt, kunnen lang niet altijd door ons onderschreven worden. Een dualistische situatie waarmee we danig in onze maag zitten.
- b Spellingonderwijs moet spellingbewustzijn aanbrengen. Spelling moet functioneel zijn, en mensen maatschappelijk weerbaar maken.
- c Deelgrammatica's moeten ten dienste staan van spellingonderwijs, maar ook van taalbeschouwing in z'n geheel. Ten minste mag het een het ander niet in de weg staan.'

ad a.

De vraag kan gesteld worden of spellingonderwijs, of althans, de eis van correct spellen, kan worden verschoven naar een later stadium (zie bijvoorbeeld Emile Nielen in *Moer* 1979: 2). Daarbij zal een tijd lang afwijkende spelling geaccepteerd moeten worden, wat op verzet zal stuiten bij ouders, collega's en anderen. Uiteraard zou misschien, op grond van gebleken knelpunten bij de leerbaarheid van spelling, ook kunnen worden gewerkt aan spellingverbetering, maar dat is iets wat je in de onderwijssituatie niet in de hand hebt. Spelfouten kunnen nu in elk geval gebruikt worden bij het vaststellen van het programma: een leerling-gericht onderwijs. De eindterm echter staat vast: correct spellen.

ad b.

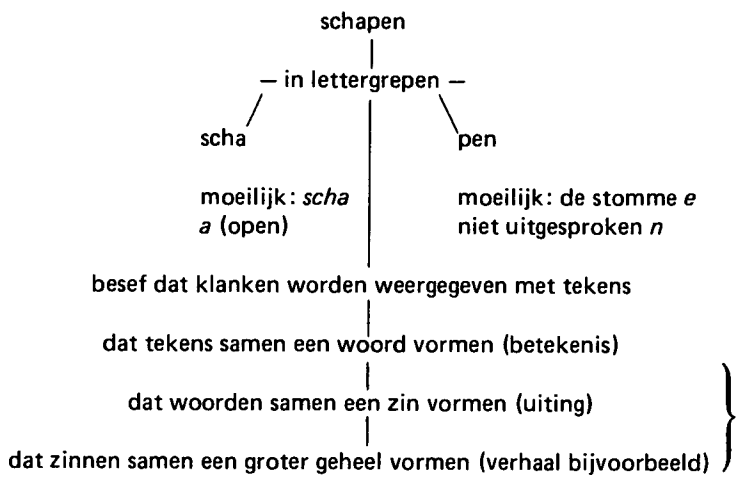
Omdat spelfouten door zoveel mensen hoog worden geschat, in negatieve zin, is het noodzakelijk om de leerlingen te brengen tot foutloos spellen. Daarom ook dient de leerlingen spellingsbewustzijn te worden bijgebracht; dat betekent dat ze gericht zijn op spelling. In Nederland heerst de fictie dat onze spelling 'logisch' is; in andere landen is de spelling veel duidelijker niet-logisch, en hebben onderwijsgevendenden minder de pretentie de spelling wel aan te leren met behulp van een aantal 'regels' (vaak trouwens niet meer dan ezelsbruggetjes). De spelling van het Nederlands is een wirwar van fonetische, (mor)fonologische, morfologische, etymologische en sociolinguïstische regels (zo schrijven we *bloempje* in plaats van *bloemtje*, maar niet *ombelangrijk* in plaats van *onbelangrijk*; hij *wordt* maar niet *bordtje* (verkleinwoord van *bord*); *houden* in plaats van *houwen*; *snuw* in plaats van *snouw* of andersom). We moeten de leerlingen leren dat ze gebruik moeten maken van spellinglijsten en woordenboeken.

ad c.

Bij klankzuivere woorden zullen de spelmoelijkheden niet onoverwinnelijk zijn bij min of meer technische instructie. De problemen komen vooral bij niet-klankzuivere woorden en bij woorden die verbogen of vervoegd kunnen worden. Daarnaast zullen interferenties met het dialect een rol kunnen spelen, maar daar is in deze substroom verder niet op in gegaan.

Het is aan te bevelen om die woorden die moeilijkheden vertonen, niet geïsoleerd te behandelen, maar in een breder kader, of anders gezegd, op verschillende niveaus. Als voorbeeld werd het

woord *scha-pen* genomen.



We bespreken dit woord dan op verschillende niveaus; en niet alleen maar technisch als een reeks klanken die op papier door letters worden weergegeven. We sluiten allereerst aan op de ervaring en kennis die de leerlingen met en van schapen hebben. We bespreken de betekenissen ervan (semantiek), de gevoelens die ermee verbonden zijn, de gebruiksmogelijkheden die het heeft (te realiseren in zinnen).

De verwachting is dat door een dergelijke aanpak het onderwijs in zuiver spellen levendig wordt, en dat zuiver spellen daardoor sneller geleerd wordt. Maar ook wordt hiermee spellen niet geïsoleerd van andere moedertaalactiviteiten, en is het mogelijk om de leerlingen begrippen (misschien niet de termen) bij te brengen die ze ook nodig hebben voor andere onderdelen van het moedertaalonderwijs.

Wat het niveau van de alfabetiek betreft, maken we gebruik van de begrippen *lettergreep*, *open* (tegenover *gesloten*), *lettergreep*, *lang* (tegenover *kort*), de *schwa* (*e* of *e-plus-n*).

Op grammaticaal niveau leren we ze zaken als *klank*, *woord*, *betekenis*, *zin*, *taalgeheel*.

Vanuit een spellingprobleem kunnen we dus komen op andere niveaus van taalbeschuwing: we brengen de leerlingen niet alleen een alfabetisch of misschien fonetisch begrip van het woord bij, maar ook een semantisch begrip (door op de betekenissen in te gaan), en een pragmatisch begrip (door op gebruiksmogelijkheden in te gaan). Op zo'n manier dienen we niet alleen een didactisch

doel (het spellingonderwijs wordt levendig, en daardoor meer motiverend), maar ook een theoretisch doel (het spellingonderwijs sluit aan bij andere delen van het moedertaalonderwijs).

*Tekstontleding: semantiek*

Doel: 'De leerlingen laten ervaren dat het (zelfstandig) naamwoord een verzameling van al of niet geactualiseerde kenmerken is via de woorden die daarvoor staan, waarbij steeds per gebruikssituatie vastgesteld gaat worden welke kenmerken wél en welke níet geactualiseerd worden, wat hun gemeenschappelijke draagvlak is en welke woordbetekenisvarianties vast te stellen zijn'. Voor de praktijk betekent dit dat de leerlingen de volgende kennis, vaardigheden en attitudes worden bijgebracht:

- zich ervan bewust zijn dat:
  - dingen een naam hebben of opgelegd krijgen, een naam niet voor elke gebruiker dezelfde inhoud heeft,
  - de oorzaken van die verschillen vaak kunnen worden opgespoord,
  - sommige namen een oordeel inhouden, in het ene geval andere betekenisfacetten zijn geactualiseerd dan in het andere geval;
- bereid zijn om:
  - de oorzaken van die verschillen op te sporen, kritisch het eigen leergedrag op deze punten te bekijken,
  - de context kunnen gebruiken om verschillende gebruikgevallen te kunnen verklaren;



— de kennis hebben om de verschillen en de oorzaken van die verschillen op te sporen.

Als model voor een minileerplan wordt voorgesteld:

op grond van een, op welke manier dan ook ingevoerde tekst wordt groepsgewijs het woordveld afgetast, op zoek naar het centrale naamwoord. Dan inventariseren de leerlingen de betekenisfacetten, wat meestal in de vorm van zinnen zal gebeuren. We krijgen aldus een lijst van woorden. Nu vergelijken we die lijst, die dus min of meer uitputtend moet zijn, met de woorden die in de tekst voorkomen. We vergelijken de lijst van woorden die we zelf opgesteld hebben met de lijst van woorden die uit de tekst te halen is. Zo vergelijken we de betekenisfacetten van het centrale naamwoord met de betekenisfacetten die in de tekst geactualiseerd zijn. Bijvoorbeeld: vinden we in een tekst over kernenergie wel vermelding van luchtvervuiling door gebruik van steenkool, maar niet de water- en bodemvervuiling die gevolg kan zijn van opslag van radio-actief afval. Dat zegt uiteraard veel over de tekst, en daarover kan dan verder gepraat worden. Misschien ook komen we op definiëring van bepaalde woorden in de tekst, die we dan kunnen vergelijken met die welke het woordenboek geeft.

Dit model werd voor twee concrete voorbeelden uitgewerkt. Het blijkt aanleiding te zijn tot zeer veel verschillende werkvormen, wat voor een zodanige manier van werken pleit.

Theoretisch worden er nogal wat zaken overhoop gehaald. Zo is al een probleem hoe je een 'woordveld' moet opvatten. In de taalwetenschap wordt onder een woordveld verstaan: een verzameling woorden die op grond van semantische kenmerken systematische samenhang vertoont. Bijvoorbeeld: een woord als *hond* heeft als semantisch kenmerk *huisdier*. Op grond daarvan hoort het thuis in een woordveld met alle andere woorden die dat kenmerk hebben, zoals *kat*, *marmot*, dus niet met woorden als *walvis*, *dierenarts*, *kennel*. Het woord heeft ook als semantisch kenmerk *zoogdier*, op grond daarvan hoort het in een woordveld met woorden als *walvis*, *mens*, en niet met *kanarie*, *goudvis*. Om dit soort woordveld gaat het niet.

Veeleer moet onder woordveld worden verstaan: een contextueel-associatief samenhangende verzameling van woorden. Zo naderen we al meer een psychologisch en pragmatisch begrip van woord-

veld. Zo zou een woordveld waarin *hond* past andere woorden kunnen bevatten als *bak*, *riem*, *pantoffels*, wat kan worden opgevat als 'de leefwereld van de hond'. Of een ander woordveld: *dierenarts*, *straatveger*, *kennelhouder*, wat dan kan worden genoemd 'zij die van de honden leven'.

Het gaat aldus niet in de eerste plaats om de individuele ervaringen van de leerlingen — al kan dat uitgangspunt zijn — maar om een gezamenlijke opstelling van zo'n woordveld. In de tekst kan worden nagegaan hoe de zo opgestelde associaties worden geactualiseerd, vandaar ook dat ik een dergelijke opvatting van 'woordveld' contextueel-associatief noem. Het is de taak van de onderwijsgenende om de vorming van een woordveld te sturen, waardoor verschillende woordvelden door de leerlingen ontdekt kunnen worden.

Een volgende moeilijkheid is het begrip 'centraal naamwoord'. Eigenlijk wordt er gewerkt met een semantisch begrip 'naamwoord' en dat heeft heel wat haken en ogen. Zo ook de vraag wat je doet met een begrip als 'betekenisfacetten' — die je niet expliciet aanbiedt als begrip, maar die je de leerlingen laat ervaren aan de hand van woordvelden. Waarschijnlijk kun je hier voorlopig niet anders dan ad hoc oplossingen bedenken, afhankelijk ook van het beginniveau van de leerlingen (onderbouw of bovenbouw).

Uiteindelijk vergelijken van wat de leerlingen zo gevonden hebben met wat in het woordenboek staat, maakt de leerlingen weer meer vertrouwd met het woordenboek. Je kunt de leerlingen ook kennis laten maken met een zogenaamde thesaurus, zoals die van Brouwers *Het juiste woord*. Wat hier 'woordveld' werd genoemd, wordt door anderen ook wel 'zinveld' genoemd in een ander verband, waarbij ook de vraag aan de orde komt of er in de betekenisfacetten ook *oordelen* impliciet aanwezig zijn. De overgang van semantiek naar pragmatiek is hier vanzelfsprekend.

### *Tekstontleding: pragmatiek*

De centrale vraag van pragmatische tekstontleding is: 'Welke verandering wil de spreker bereiken met zijn uiting?' of, op teksten toegepast: 'Wat wil de schrijver van mij?' De antwoorden hierop zullen ingepast kunnen worden in het volgende schema:

hij/zij wil dat ik ... weet  
... denk  
... voel  
... wil  
... doe

Dit is duidelijk een kwestie van taalbeheersing: er wordt een beroep gedaan op de taalvaardigheid van de lezer. De daaraan aansluitende taalbeschouwingsvraag luidt dan: 'Hoe weet ik dat? Waar leid ik dat uit af?'

Om praktische redenen werd deze vraag ingeperkt tot het kunnen onderscheiden van een bewering en een oordeel.

Doelstellingen van een leerplan tekstontleding zijn:

- vaardigheid om:  
zelfstandig een tekst te kunnen verwerken, in het bijzonder de pragmatische aspecten ervan, aan te geven welke verandering een schrijver nastreeft en hoe die dat doet, beweringen en oordelen te onderscheiden, controleerbaarheid van beweringen en oordelen na te gaan, en vooronderstellingen ervan te herkennen;
- inzicht in:  
het effect van bewering en oordeel op een bepaald publiek.

Heel duidelijk worden taalvaardigheid en taalbeschouwing aan elkaar gekoppeld: taalbeschouwing is het expliciet maken van wat de leerlingen impliciet al blijken te weten.

In deelleerplannen en lessuggesties werd verder gewerkt om die doelstellingen te verwerkelijken. Daarbij worden de volgende middelen gebruikt om leerlingen bewust te maken van het onderscheid bewering en oordeel:

- stukjes tekst (bijvoorbeeld uit de krant) worden op oordeel en bewering onderzocht;
- stukjes worden herschreven om oordelen eruit te werken;
- stukjes worden herschreven vanuit een ander standpunt;
- aldus herschreven stukjes worden vergeleken, ook met de oorspronkelijke tekst.

Op deze manier leren leerlingen dat teksten niet 'onbevooroordeeld' zijn; niet uit louter beweringen bestaan.

Het is altijd moeilijk om leerlingen te voeren van een consumptieve leeshouding naar een kritische. Het lijkt voor de hand liggend om dan de nadruk

te leggen op iets wat in principe door leerlingen, hier leerlingen van de eerste twee klassen mavo, wordt herkend: of iemand iets beweert of dat iemand daar ook een oordeel over geeft.

Het onderscheid bewering — oordeel ligt echter niet zo eenvoudig. Te snel vervallen mensen in de valkuil van een subjectief onderscheid: alsof het verschil individueel bepaald wordt, door de schrijver als persoon van zo'n kranteartikel.

In de voorinformatie werd een dergelijk misverstand al gesuggereerd: 'Bij een bewering doet de spreker voor de waarheid van zijn mededeling een beroep op zijn waarneming, zijn kennis van zaken of op zijn verstand.' Bij een oordeel doet de schrijver een beroep op zijn gevoel, op een subjectieve norm.

Maar daar begint de moeilijkheid al. Neem een zin uit de krant als 'De politie moest geweld gebruiken'. Dat geldt voor een deel van de krantelers als een bewering, voor een ander deel als een oordeel. Dat is niet een kwestie van individuen, dat is een kwestie van maatschappij-opvatting. Aan de beslissing of deze zin een bewering of een oordeel uitdrukt, ligt een bepaalde opvatting over 'law and order' ten grondslag. Binnen de ene opvatting is deze zin een bewering, binnen de andere is het een oordeel.

De vaststelling of iets een bewering of een oordeel is, is vaak een uiting van *partijdigheid*. Binnen het partijkiezen kan iets voor de een oordeel en voor de ander bewering zijn. Vandaar ook dat in de substroom al getwijfeld werd hoe absoluut het onderscheid wel beschouwd moest worden. Waar we hier op stuiten heb ik al genoemd: taaltheorieën zijn ook ideologisch bepaald. Het onderscheid bewering — oordeel komt uit de taalhandelingstheorie, die ervan uitgaat dat taal een individueel gegeven is, en dat taalhandelingen daarom beschreven kunnen worden vanuit de individuele spreker. En inderdaad, een spreker zal best weten of hij/zij een oordeel geeft of een bewering doet. Maar hij weet dat binnen zijn maatschappijbeschouwing. Een individualistisch gerichte taaltheorie zal daarom probleemloos het onderscheid kunnen maken omdat het voor de individuele spreker geen probleem is. Voor wie taal beschouwt als een maatschappelijk verschijnsel echter is een dergelijk onderscheid het probleem.

Hoe we het onderscheid bewering — oordeel maken, en hoe we dat aan de leerlingen willen aanbieden vraagt dus vooraf een keus welk perspec-

tief we kiezen voor onze taalbeschouwing.

Het was dan ook onontkoombaar dat de sub-stroom op bepaalde moeilijkheden stuitte. Zo werd ontdekt dat bij vooronderstellingen in een tekst het niet zo zeer ging om de vooronderstelde beweringen als wel om vooronderstelde oordelen. Je kan je afvragen of dat niet kwam doordat de maatschappij-opvatting van de schrijver van het bekeken kranteartikel niet danig verschilde van die van de meeste lezers. En zo ook is de conclusie te begrijpen dat een kranteartikel als het ware een 'theorie' aan de lezer aanbiedt: dan gelden binnen het kranteartikel alle uitspraken als beweringen, ook al zouden wij als lezers sommige ervan eerder tot oordeel bestempelen.

Als ander begrip werd ingevoerd 'nieuws waarde': sommige beweringen bleken alleen herhaling te zijn van vermelde informatie, andere beweringen voegden aan de al vermelde informatie nieuwe toe. Nieuws waarde zou dan de meest relevante verandering weergeven in de beweringen in de tekst. Maar ligt dat wel zo eenvoudig?

In een krantezin 'De uit Paramaribo afkomstige P. trok zijn mes en stak daarmee zijn vriend in de hartstreek' is de nieuws waarde 'X stak Y dood'. Maar de beoogde verandering is niet om die nieuws waarde te presenteren, maar om racistische vooroordelen te bevestigen: 'iemand uit Paramaribo afkomstig heeft altijd een mes bij zich en is maar al te steekgraag'. Dat is de 'verandering' die een dergelijk nieuws bericht wil bewerkstelligen. Vergelijk: 'De uit Veenendaal afkomstige P. trok zijn mes ...' en 'De uit Paramaribo afkomstige P. trok een mes ...' Het gaat dan al niet meer om de tekst op zich, om de nieuws waarde binnen de tekst, maar het gaat om het effect van de tekst binnen een maatschappij beschouwing, ja van het bestaan van de tekst alleen al.

### **Naar een algemene taaltheorie voor de school**

Uit de voorgaande paragraaf komt naar voren dat er aan het praktisch werken al zo veel haken en ogen zitten, en dat je bijna niet ontkomt aan zelf werkzaam zijn binnen het niet-gewenste verborgen leerplan, dat voortdurend de verhouding praktijk — bezinning op die praktijk aan de orde komt. Daarom zal ik het in deze paragraaf hebben over de betekenis van taaltheorie in het onderwijs, en over de mensen die daar professioneel mee bezig zijn.

### *Onderwijsmensen en wetenschapsmensen*

De verhouding tussen theorie en praktijk is een moeilijke in een maatschappij waarin de arbeidsdeling zo strikt is doorgevoerd als in de onze. Zowel theorie zonder praktijk als praktijk zonder theorie loopt dood. Hoe zijn theorie en praktijk met elkaar te verbinden?

In de eerste plaats ligt die verbinding er in de opleiding van onderwijsgeevenden. De docenten in die opleidingen zijn wetenschappelijk opgeleid, en geven wetenschappelijke inzichten door aan de studenten. Wie het onderwijs in gaat, heeft al heel wat wetenschappelijks in z'n bagage mee gekregen. Maar de vraag is dan natuurlijk: in hoeverre komt die wetenschap voort uit vragen die er in het onderwijs leven? Anders gezegd: hoe sluit de opleiding aan aan de onderwijspraktijk? Hier kan ieder uit ervaring spreken.

In de tweede plaats houden wetenschapsmensen zich bezig met het onderwijs. Mooi gezegd: onderwijs is wetenschapsobject. Maar hoe? En wat? En voor wie? En waarom? Al eerder gaf ik aan dat wetenschap doodloopt in dorre speculatie als ze geen aansluiting vindt bij de praktijk. De aansluiting vindt ideaal plaats in één persoon of in één team. In de huidige situatie is dat moeilijk te verwezenlijken. Daarom zal de uitwisseling wetenschap — onderwijs noodzakelijkerwijs plaats moeten vinden in intensieve contacten van mensen die in de wetenschap werkzaam zijn en mensen uit de onderwijspraktijk.

De verhouding van theorie en praktijk is er niet een van uitwisseling van ideeën of van wisselwerking; die verhouding is een dialectische. Daarmee wil ik zeggen dat de theorie de praktijk veronderstelt en de praktijk de theorie. Mensen in de praktijk ondervinden wel moeilijkheden, maar ze komen nauwelijks toe aan de problemen. Mensen in de wetenschap komen niet toe aan de problemen als ze blijven vastzitten aan de theorie.

De problemen hebben zowel praktische als ideologische aspecten, zoals ik doorlopend heb aangegeven. Misschien zijn voor onderwijsmensen de ideologische nog het moeilijkst te herkennen. Je komt immers in een onderwijssysteem dat al vanuit de traditie en onder dwang van maatschappelijke instanties moeilijkheden omgevormd heeft tot problemen. In het moedertaalonderwijs zijn vanouds taaltheorieën ingevoerd die niet waardevrij zijn; maar binnen de doelstellingen van het onderwijssysteem wel die aankleding hebben.

### *Taalbeschouwing voor onderwijsgeevenden*

VON-leden zijn, haast per definitie, onderwijsgeevenden die zich steeds bezinnen op hun moedertaalonderwijsactiviteiten. Ze ontwikkelen inzichten vaak tegen de hoofdstroom in. Maar voor een dergelijke bezinning is het nodig dat je je er goed rekenschap van geeft, niet alleen van je doelstellingen waarover ruimschoots gediscussieerd wordt, maar ook van je taalbegrip. Misschien is het belangrijker dat de VON een uitspraak doet over haar 'taal-visie' dan over haar maatschappij-visie.

De taalvisie die in het onderwijs vrijwel algemeen wordt aangehangen is die van taal als het bezit van een individu. Vandaaruit wordt het gangbare moedertaalonderwijs ontwikkeld: of die nu schoolgrammatica, een soort pragmatiek of een soort communicatieleer bevat.

Dat sluit prachtig aan aan de liberale fictie van onze maatschappij: de vrije zelfstandige burger. Taalbeschouwing voor onderwijsgeevenden zou in de eerste plaats moeten zijn: hoe kunnen we in de onderwijspraktijk de consequenties van een andere kijk op taal vertalen.

De voorinformatie bood een taaltheorie aan die expliciet 'dialectisch-materialistisch' werd genoemd. Dat houdt in dat er de pretentie aan verbonden is dat ze expliciet een andere taalbeschouwing voorstaat dan de gangbare taaltheorieën. Het is zaak daarop verder door te denken. Een taaltheorie is noodzakelijk — naast andere informatie — om een moedertaalonderwijs-leerplan te ontwikkelen. De gangbare taaltheorieën zijn ideologisch ingebed in de huidige maatschappij, sterker nog, bevestigen die, en sterker nog, zijn voor haar handhaving noodzakelijk. Het is ook bijna onmogelijk om niet steeds weer terug te vallen op die taaltheorieën, waarvan wij de uitgangspunten verworpen.

Als taal wordt beschouwd als bezit van het individu, als een soort weerspiegeling van de *fictie* dat de maatschappij een verzameling van vrije zelfstandige burgers is, dan treedt er ook een norm op voor taal: dan is de 'juiste' taal de taal van de vrije zelfstandige burger. Dan kan er gesproken worden van correct taalgebruik, van beschaafd en onbeschaafd taalgebruik, van 'goed' Nederlands en 'slecht' Nederlands. Dan kunnen we mensen gaan vergelijken op hun taalgebruik, en wordt de cirkel weer rond: dan is taal een weerspiegeling van de ongelijkheid van mensen, zodat de liberale *werkelijkheid* van onze maat-

schappij weer te voorschijn komt.

### *Taalbeschouwing voor onderwijsontvangenden*

Een vraag die voortdurend naar voren kwam was: moeten we de leerlingen termen leren, begrippen aanbieden zonder de termen?

De voordelen van een terminologie zijn duidelijk: de leerlingen krijgen een vocabularium over taal te praten, vaak kun je zo korter en sneller weer andere begrippen bijbrengen. In het algemeen werd er de mening gehuldigd dat je niet te snel moet zijn met termen en definities, en dat je je elke keer als je leerlingen een term aanbiedt, moet afvragen of het echt niet anders kan. Vooral ook omdat het gevaar altijd op de loer ligt dat leerlingen termen leren hanteren zonder werkelijk begrip. In de overbelasting die je als onderwijsgevende toch vaak voelt, herken je niet altijd dat termgebruik-zonder-begrip.

Zelfs kan termen leren begrip in de weg staan. Bepaalde zaken weet de leerling van taal, hij drukt zich immers uit in taal, en geeft er vaak blijk van best ook over taal te kunnen praten. Is het expliciet maken van de al aanwezige kennis-van-taal bij de leerlingen wel mogelijk zonder ze ook termen te leren?

De vraag is ook of je verdere kennisverwerving niet in de weg staat door de leerlingen 'halve leugens' te vertellen, noodzakelijke termen aan te bieden zonder de goede definitie omdat die op dat niveau nog te moeilijk is?

De nadruk op alle (mini)(deel)leer/lesplannen viel op inzichten en attitudes. Zo kun je leerlingen best bijbrengen dat iemand met een tekst 'een verandering' bij je teweeg wil brengen, zonder met die term 'verandering' aan te komen, omdat het nogal moeilijk is voor een twaalfjarige om te begrijpen dat het een 'verandering' is als iemand wil dat je weet dat Reykjavik de hoofdstad van IJsland is. Maar je kunt hem wel bijbrengen dat hij/zij van je wil dat je voortaan weet dat R. de hoofdstad van IJ. is door je dat te zeggen.

Doorgaand op wat al eerder gezegd is bestaat misschien ook taalbeschouwing voor leerlingen er vooral in om ze een bepaalde 'taalvisie' bij te brengen. De verschillende moedertaalonderwijsactiviteiten — en hier ging het alleen om spelling en tekstontleding — dienen niet geïsoleerd te worden aangeboden, maar raakpunten te hebben. Wat hiervoor is gepresenteerd kan worden gezien als drie onderdelen van moedertaalonderwijs die in elkaar kunnen overlopen, en al in de kiem zo'n taalvisie bevat.

## Conclusie

De problemen rondom taalbeschouwing op school zijn velerlei. Enerzijds verliest de onderwijsgevende zich in de kleine praktische bezigheden die van hem/haar verlangd, nee, die hem/haar opgelegd worden; anderzijds wil hij/zij het uitzicht op het moedertaalonderwijs als geheel niet verliezen.

Hoewel drie substromen zich zetten aan verschillende onderdelen van het moedertaalonderwijs, en daardoor ook wel tot verschillende conclusies kwamen, kan er wel iets gezamenlijks worden bespeurd, en wel: dat iedereen er wel van overtuigd was dat (a) de verschillende onderdelen op elkaar moeten aansluiten, dat de onderdelen niet geïsoleerd moeten worden gepresenteerd, en dat (b) er behoefte bestaat aan een manier om die aansluiting als vanzelfsprekend te laten verlopen.

Daarmee ontstaat de behoefte aan een algemene

taaltheorie voor de school: hoe je de verschillende probleemgebieden elkaar kunt laten overlappen, en hoe je op verschillende niveaus van taal de probleemgebieden kunt laten aansluiten.

Een dergelijke taaltheorie zou basis kunnen zijn voor een leerplan dat echter steeds voldoende mogelijkheden moet open laten om aan te sluiten op de ervaringen van de leerlingen.

Bij dit alles is het centrale probleem: hoe je je maatschappijvisie gestalte kunt geven in de lespraktijk. Misschien is daarbij het belangrijkste dat je lespraktijk voortkomt uit een 'taalvisie' waarin je tot uiting laat komen dat 'taal' niet een klaar liggend 'ding' is dat je naar individueel vermogen kunt 'gebruiken', maar dat taal een historisch ontwikkeld sociaal gegeven is dat bestaat in en door de mensen. Dat taal een voortdurende creatie is van woorden en waarden, en onze ervaringen tot gemeenschappelijke maakt.