

Harde en zachte gegevens over ontwikkelingen in het voortgezet moedertaalonderwijs

1. Inleiding

Onlangs publiceerde het Instituut voor Toegepaste Sociologie te Nijmegen onder de titel *Veranderen is gewoon* een onderzoeksrapport met een inventarisatie en nadere analyse van op scholen voor voortgezet onderwijs in Nederland voorkomende ontwikkelingen. Uit dit, op een grootschalige schriftelijke schoolenquête gebaseerde rapport blijkt, dat van de 1600 aan het onderzoek deelnemende scholen maar liefst 73% met ontwikkelingen bezig is. *Ontwikkeling* wordt daarbij gedefinieerd als "een door de school bewust geïnitieerd geheel van activiteiten dat tot doel heeft binnen bepaalde tijdsgrenzen antwoord te geven op een door de school ervaren onderwijskundige probleemsituatie, of tot doel heeft vorm te geven aan een door de school gewenste nieuwe onderwijssituatie" (Van Galen & Bulte 1982,6); scholen moeten met zo'n ontwikkeling expliciet bezig zijn, "dat wil zeggen dat het gaat om ontwikkelingen die duidelijk omschreven of benoemd kunnen worden en niet om veranderingen die, ook in het kader van goed gegeven onderwijs, als het ware geruisloos ingevoerd worden" (Van Galen & Bulte 1982,14).

Het onderzoek onderscheidt (op enquêteniveau) negen ontwikkelingsgebieden met daarbinnen in totaal 69 ontwikkelingsvarianten. Deze gebieden en varianten verwijzen over het algemeen niet naar vakinhoudelijke ontwikkelingen. Ontwikkelingsvarianten die door de scholen wel specifiek vakinhoudelijk hadden kunnen worden ingevuld, zijn met name te vinden onder het ontwikkelingsgebied "leerstof/leerstofinhoud". Binnen dit gebied werden echter slechts twee varianten door meer dan 5% van de deelnemende scholen genoemd. Het betreft "de aanpassing van de leerstof aan nieuwe vakinhoudelijke inzichten" en "het geschikt maken van de leerstof voor nieuwe werkvormen". De nadruk blijkt te liggen op ontwikkelingen op de gebieden "leerlingbegeleiding" en "brugklas/brugperiode"; vakinhoudelijke ontwikkelingen spelen nauwelijks een rol.

Eenzelfde tendens is merkbaar in de bundel *Onderwijs: Bestel en*

beleid (Van Kemenade red. 1981). Ook dit boek gaat voor een belangrijk deel over ontwikkelingen en veranderingen in het Nederlandse onderwijs (vgl. vooral Lagerweij 1981). Maar ook hier zijn de bijdragen vooral algemeen, en vooral gericht op onderwijsveranderingen op meso- en macroniveau. En ook hier wordt aan vakinhoudelijke ontwikkelingen nauwelijks aandacht besteed.

Over de vraag in hoeverre er in het voortgezet onderwijs in Nederland sprake is van vakinhoudelijke ontwikkelingen, van welke aard die eventuele ontwikkelingen zijn en in hoeverre ze mislukken of slagen, zijn nog maar weinig systematische onderzoeksgegevens beschikbaar. Dat er van vakinhoudelijke ontwikkelingen en veranderingen in het Nederlandse onderwijs echter wel degelijk sprake is, lijkt me duidelijk. Niet alleen de in bladen voor onderwijsgevendens telkens opnieuw terugkerende en verre van geruisloos gevoerde vakinhoudelijke discussies over zaken als de nieuwe wetkunde, het grammatica-onderwijs of literatuur op school, vormen daarvoor een duidelijke aanwijzing, maar ook recente vakspecifieke overzichten ten aanzien van het aardrijkskunde-onderwijs (Van den Bosch 1980), het geschiedenisonderwijs (Toebes 1981) en het literatuuronderwijs Duits (Thijssen 1983) documenteren dat uitgebreid. Voor het voortgezet moedertaalonderwijs in Nederland bestaat echter, afgezien van de historische studie van De Vos (1939), een dergelijke documentatie -zoals bijvoorbeeld Strassner (1977) en Ball (1982) die voor het Duitse respectievelijk Engelse moedertaalonderwijs bieden- nog niet.

Recente vakinhoudelijke ontwikkelingen in het Nederlandse moedertaalonderwijs op het havo/vwo vormen, voor zover ze samenhangen met taalwetenschappelijke disciplines, het onderzoeksobject van het Nijmeegse project *Taalwetenschap en moedertaalonderwijs*. Het betreft hier natuurlijk maar een klein onderdeel van het uitgebreide complex van al dan niet geslaagde vakinhoudelijke veranderingen, waardoor het moedertaalonderwijs van de laatste jaren gekenmerkt wordt. De resultaten van het onderzoek leveren dan ook niet meer dan één ontbrekend stukje van de puzzel die de recente vakinhoudelijke ontwikkelingsgeschiedenis van het Nederlandse moedertaalonderwijs nog is en waarvan het onderzoek pas op gang komt (vgl. Werkverband Onderzoek van het Moedertaalonderwijs 1982 en Griffioen 1983).

In wat volgt, ga ik eerst kort in op de opzet en de uitvoering van het genoemde onderzoek (par. 2), vervolgens presenteer ik -tegen de achtergrond van de vraag naar mogelijke oorzaken van het niet slagen van vakinhoudelijke veranderingen in het moedertaalonderwijs- een aantal voorlopige kwantitatieve (par. 3) en kwalitatieve (par. 4) onderzoeksresultaten en, in aansluiting daarop, sta ik tot slot kort stil bij de wenselijkheid van een gecombineerde kwantitatieve en kwalitatieve aanpak in onderwijsonderzoek (par.5).

2. Het project "Taalwetenschap en moedertaalonderwijs"

Het volgende is in belangrijke mate ontleend aan het *Onderzoeksvoorstel* en de tot nu toe verschenen *Voortgangsrapportage* van het project (vgl. Kroon 1982).

Bij de opzet van het project *Taalwetenschap en moedertaalonderwijs* werd er van uitgegaan, dat maatschappelijke ontwikkelingen van invloed zijn op de inhouden van het (moedertaal)onderwijs. Voor die opvatting vonden we steun bij met name Westduitse onderzoeksliteratuur (vgl. voor een overzicht Maas 1974 en Hamburger Autorenkollektiv 1975).

Tegen de achtergrond van historisch-materialistische analyses van de sociaal-economische ontwikkeling na de Tweede Wereldoorlog, wordt in die literatuur een expliciet verband gelegd tussen de voortschrijdende "democratisering" van samenlevingsprocessen en de toenemende mechanisering en automatisering van het productieproces in de Duitse Bondsrepubliek enerzijds en bepaalde ontwikkelingen in het Westduitse moedertaalonderwijs anderzijds. In het moedertaalonderwijs observeert men een sterkere nadruk op mondeling communicatieve aspecten van taalvaardigheid. Die wordt verbonden met de toenemende democratisering. Democratisering vereist immers meer en intensiever overleg en daarvoor worden aan steeds meer mensen hogere eisen gesteld op het gebied van de verbale communicatie. Tegelijkertijd neemt men in het moedertaalonderwijs een toenemende formalisering van het grammatica-onderwijs en de tekstanalyse waar. Die wordt mede gezien als een antwoord op de, uit de automatisering voortvloeiende, maatschappelijke behoefte aan mensen, die vertrouwd zijn met formele en abstracte talen en procedures bij de overdracht en verwerking van informatie. Ten aanzien van de aangeduide veranderingen in het moedertaalonderwijs wordt aan twee belangrijke ontwikkelingen in de taalwetenschap een bemiddelende rol toegekend. De communicatieve tendens zou mede gevoed worden door inzichten en onderzoeksresultaten op het gebied van de socio- en pragmalinguïstiek, disciplines die zich richten op de sociale en communicatieve aspecten van taal en taalgebruik, de formaliseringstendens door ontwikkelingen op het gebied van de grammatica, die zich, vooral in de transformationeel-generatieve variant, in snel tempo ontwikkelde tot een formeel-descriptieve theorie van de taal.

Met name dit laatste aspect wordt in de genoemde literatuur uit de zeventiger jaren over het algemeen aangeduid als de "Linguistisierung" van het moedertaalonderwijs.

Tegen deze achtergrond richt het onderzoek zich onder de steekwoorden communicatie-onderwijs en grammatica-onderwijs in eerste instantie op de beschrijving en interpretatie van recente ontwikkelingen in het voortgezet moedertaalonderwijs in Nederland. Deze ontwikkelingen worden beschreven en geïnterpreteerd in termen van

de taalwetenschappelijke disciplines waar ze mee lijken te corresponderen. De maatschappelijke ontwikkeling, voor zover deze een rol speelt in de ontwikkeling van zowel het moedertaalonderwijs als de taalwetenschap, wordt in het onderzoek als niet meer dan een *algemeen* interpretatiekader gehanteerd.

Bij de beschrijving van de manier waarop en de mate waarin er zich in het voortgezet moedertaalonderwijs in Nederland vanaf het einde van de zestiger jaren vakinhoudelijke ontwikkelingen hebben voorgedaan, ga ik in hoofdzaak uit van vier bronnen.

In eerste instantie betreft het zogenaamde "documenten" in verband met het moedertaalonderwijs; dat wil zeggen geschriften, waarvan geredelijk lijkt te kunnen worden aangenomen, dat ontwikkelingen die zich in het moedertaalonderwijs voordoen, erin tot uitdrukking komen.

Een tweede bron vormen de resultaten van eerder verricht onderzoek naar ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs voor zover het de perceptie en het handelen van moedertaalleerkrachten betreft.

Naar aanleiding van de gegevens uit deze twee papieren bronnen, heb ik een schriftelijke enquête samengesteld voor in het havo/vwo werkzame moedertaalleerkrachten; de enquête levert kwantitatieve gegevens op ten aanzien van de onderzochte problematiek. Een vierde bron wordt gevormd door interviews met individuele leerkrachten die ook aan de enquête hebben deelgenomen; de interviews leveren kwalitatieve gegevens op ten aanzien van de onderzochte problematiek.

In de rest van deze paragraaf ga ik vooral in op wat documenten en door anderen uitgevoerd onderzoek opleveren; daarbij aansluitend bespreek ik de verdere uitvoering van het onderzoek.

Het zou te ver voeren hier uitgebreid op de verschillende documenten in te gaan: wie alleen al de laatste tien jaargangen van *Moer* en *Levende Talen* naslaat kan zonder enige moeite tientallen titels noteren die op communicatie- of grammatica-onderwijs betrekking hebben. Daar komen dan nog bij, incidenteel in andere tijdschriften verschenen bijdragen, de *Cahiers* van de Didactiek Commissie van de Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren in *Levende Talen*, schoolboeken voor het moedertaalonderwijs, didactische handboeken voor (aankomende) moedertaalonderwijsgeveinden en van de overheid of de verzorgingsstructuur van het onderwijs afkomstige nota's en adviezen.

Deze en dergelijke documenten bieden van ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs een zeer gevarieerde illustratie. Ze laten zien hoe het onderwijs in het Nederlands -althans in de ogen van de publicerende voorhoede- in de loop der jaren communicatie-onderwijs gaat heten, hoe de leraar Nederlands verandert in moedertaaldocent en hoe met deze naamsverandering een duidelijk socio-

linguïstisch geïnspireerde visie op taal en taalonderwijs hand in hand gaat. Ze weerspiegelen ook, voor een deel daarmee samenhangend, een duidelijke verandering in het denken over grammatica in het onderwijs. Waar ten aanzien van de communicatieve tendens echter primair sprake is van positief getoonzette aandacht, is de teneur van de aan grammatica in het onderwijs bestede aandacht veeleer kritisch tot negatief te noemen. De spraakmakende gemeenteplaatst grote vraagtekens bij de zinvolheid en het nut van traditioneel grammatica-onderwijs. Enerzijds pleit men voor afschaffing, anderzijds voor alternatieven die uiteenlopen van transformationeel-generatief georiënteerd grammatica- of taalbeschouwingsonderwijs tot taalbeschouwing op basis van gebruikte taal.

Dat met een beschrijving op grond van documenten alleen niet kan worden volstaan, wordt duidelijk wanneer we ze confronteren met gegevens van empirisch onderzoek ten aanzien van de opvattingen het (door henzelf gerapporteerde) feitelijk handelen van moedertaalleerkrachten in de lespraktijk van alledag.

Zo laat het *Empirisch doelstellingsonderzoek voor het moedertaalonderwijs* zien, dat er een groot contrast bestaat tussen de mening van deskundigen ten aanzien van communale doelen op het gebied van de moedertaal aan het einde van de leerplicht en de mening van moedertaalonderwijsgeveenden op dit punt. De deskundigen vinden de traditionele schoolgrammatica als doelstellingengebied onbelangrijk of zelfs overbodig en zijn geneigd andere vormen van taalbeschouwing, in dienst van de vergroting van de communicatieve vaardigheid van de leerlingen belangrijker te vinden. De leerkrachten daarentegen zijn wel degelijk geneigd, op grond van uitgesproken motieven, bepaalde eisen voor communaal grammatica-onderwijs te stellen, terwijl daarnaast nog aan diverse *wenselijkheden* op dit gebied wordt vastgehouden (vgl. Bos 1978).

Het SVO-project *Evaluatie van het grammatica-, taalkunde-, en taalbeschouwingsonderwijs* geeft een door enquêtegegevens onderbouwde bevestiging van de hierboven al gesignaleerde feitelijkheid en de omvang van het grammatica-onderwijs in Nederland en van de mate waarin het geven van grammatica-onderwijs door leerkrachten gemotiveerd wordt (vgl. Tordoir & Wesdorp 1979). Het onderzoek maakt bovendien duidelijk dat er nauwelijks scholen zijn, die zich niet kunnen vinden in de inhoud van het traditionele grammatica-onderwijs. Ook scholen die een op de transformationeel-generatieve grammatica of het structuralisme geënte methode gebruiken, blijken toch de traditionele doelen na te streven. "'Alternatief" grammatica-onderwijs lijkt derhalve zeldzaam in Nederland; of het zou naast de traditionele grammatica gegeven moeten worden" aldus de conclusie van Tordoir & Wesdorp (1979, 98).

Ook uit buitenlands onderzoek blijkt, dat leerkrachten in hun opleiding wel met moderne taalwetenschappelijke theorieën kennismaken, maar dat er van een directe invloed van die theorieën op hun lesgeven, nauwelijks sprake is (vgl. voor een overzicht Hagen &

De gepresenteerde gegevens laten zien dat een beschrijving van ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs-alleen op basis van documenten een hoogst preciaire zaak is, omdat daarmee de opvattingen en het feitelijk handelen van leerkrachten voor een belangrijk deel buiten schot blijven. Documenten mogen dan op een zeer evidente wijze communicatieve tendensen in het moedertaalonderwijs lijken te weerspiegelen; leerkrachten blijken in die ontwikkeling in geen geval als voorlopers gekwalificeerd te kunnen worden. Waar in de documenten een hoge prioriteit voor communicatieve vaardigheden in het moedertaalonderwijs als het ware hand in hand gaat met een grondige twijfel aan en/of afwijzing van grammatica-onderwijs, lijken leerkrachten zich veeleer op een gematigd tot uitgesproken positief standpunt te stellen ten aanzien van de wenselijkheid en de zinvolheid van grammatica-onderwijs. En waar de documenten alternatieve vormen van grammatica- of taalbeschouwingsonderwijs propageren, blijken leerkrachten de traditionele grammatica, of in ieder geval de doelstellingen daarvan, nog hoog in het vaandel te voeren.

Voor zover het aangehaalde onderzoek uitsluitsel geeft over de relatie tussen de taalwetenschappelijke opleiding en de moedertaalonderwijspraktijk van moedertaalleerkrachten, is het beeld niet al te rooskleurig. Van die opleiding (waarvan de transformationele taalkunde en de sociolinguïstiek nu toch al weer een hele tijd een vast onderdeel vormen en waarin ook het structuralisme lang centraal heeft gestaan; vgl. Zonneveld 1982, Koning 1979 en Uhlenbeck 1982), lijkt in de dagelijkse lespraktijk maar weinig terug te vinden.

Een belangrijke opmerking hierbij moet echter zijn, dat dit beeld voor zover het de empirische onderbouwing ervan betreft, relatief fragmentarisch blijft en voor een deel gebaseerd is op betrekkelijk weinig en niet altijd even representatieve gegevens.

In het project *Taalwetenschap en moedertaalonderwijs* werd daarom een uitgebreide vragenlijst samengesteld voor in het havo/vwo werkzame moedertaalleerkrachten.

Het is de bedoeling door de enquête een representatief antwoord te krijgen op vier vragen.

1. Hoe staan moedertaalonderwijsgevenenden tegenover grammatica-onderwijs en communicatie-onderwijs?
2. Hoe is het gesteld met de taalwetenschappelijke geschooldheid van moedertaalonderwijsgevenenden?
3. Wat is de mening van moedertaalonderwijsgevenenden over de relevantie van taalwetenschappelijke disciplines voor het moedertaalonderwijs?
4. Hoe is het gesteld met de toepassing van taalwetenschappelijke inzichten en onderzoeksresultaten in de dagelijkse lespraktijk?

Om de representativiteit van de enquêtegegevens zo veel mogelijk te kunnen waarborgen, werd de enquête toegezonden aan een a-selecte steekproef van 1000 in het havo/vwo werkzame moedertaalleerkrachten. Van 63,1% van de leerkrachten werd een bruikbaar ingevulde enquête terugontvangen.

Op de verwerking en analyse van de vragenlijst wil ik hier niet al te diep ingaan; alleen het volgende.

De gegevens zijn gebruikt voor het vervaardigen van:

1. een algemene beschrijving van de deelnemende leerkrachten in termen van een reeks achtergrondkenmerken (onafhankelijke variabelen) en
2. een algemene beschrijving van de uitkomsten van het onderzoek in termen van de vier genoemde vragen (afhankelijke variabelen).

Door middel van patroonanalyse werden de onafhankelijke onderzoeksvariabelen gereduceerd tot zeven relevante typologieën van leerkrachtkenmerken en door middel van clusteranalyse werden de afhankelijke onderzoeksvariabelen gereduceerd tot acht clusters van enquête-antwoorden.

De relatie tussen typologieën en clusters werd onderzocht door middel van variantie-analyses. Deze analyses leidden tot de beschrijving van de profielen van groepen leerkrachten die hoog respectievelijk laag scoren op de verschillende clusters afhankelijke variabelen.

De onderscheiden profielen zijn in feite ideaaltypische beschrijvingen, dat wil zeggen reeksen kenmerken die weliswaar ieder afzonderlijk op analytisch niveau verklarende kracht hebben maar die in de werkelijkheid niet per se in één leerkracht verenigd hoeven te zijn. Daarom is de werkelijkheidswaarde van deze profielen nader onderzocht. Het bleek mogelijk in de onderzoekssteekproef groepen leerkrachten te isoleren die aan de samengestelde profielschetsen beantwoorden.

Op basis van de profielschetsen werd via een automatische selectieprocedure een klein bestand van moedertaalonderwijsgegenden opgebouwd. Bij een aantal van hen worden interviews afgenomen, waarin de enquêteresultaten worden teruggespeeld naar de respondenten. De kwantitatieve enquêtegegevens krijgen door de kwalitatieve interviewgegevens meer reliëf en een grotere zeggingskracht.

3. Voorlopige onderzoeksresultaten: harde gegevens

In het voorgaande heb ik al uiteengezet, dat het onderzoek uitgaat van het bestaan van een zekere relatie tussen ontwikkelingen in de taalwetenschap en ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs. Ontwikkelingen in het moedertaalonderwijs worden verondersteld samen te hangen met de mate waarin leerkrachten in hun lesgeven

beïnvloed worden door inzichten uit de taalwetenschap. In de leerkrachtenenquête staan in dit verband de sociolinguïstiek, het structuralisme en de transformationeel-generatieve taalkunde centraal.

In wat volgt zal ik aan de hand van enquêtegegevens voor alledrie de disciplines ingaan op de linguïstische scholing van de moedertaalleerkrachten, hun ideeën over de relevantie van de linguïstiek voor het moedertaalonderwijs en de mate waarin ze in hun lesgeven iets met die linguïstiek zeggen te doen. Het betreft hier de vragen 2, 3 en 4 zoals genoemd in paragraaf 2; de daar als eerste genoemde vraag wordt hier verder niet aan de orde gesteld.

3.1 Linguïstische scholing van moedertaalleerkrachten

Voor sociolinguïstiek, structuralisme en transformationeel-generatieve taalkunde afzonderlijk komen achtereenvolgens aan de orde het al dan niet geschoold zijn in de discipline, de mate van geschooldheid, de in dit verband gebruikte literatuur en de mate waarin er in de opleiding van de leerkrachten aandacht werd besteed aan de mogelijke relevantie van het vak voor het moedertaalonderwijs.

Sociolinguïstiek

De vraag of de leerkrachten in, in verband met of na hun studie op de een of andere manier hebben kennisgemaakt met de sociolinguïstiek, werd door een meerderheid positief beantwoord: 54% van de docenten is wel, 46% niet sociolinguïstisch geschoold.

Die scholing wordt door een meerderheid (58,8%) als oppervlakkig gekarakteriseerd; bij 21,8% was de kennismaking intensief en 19,4% van de leerkrachten neemt een middenpositie in.

Die kennismaking met de sociolinguïstiek vond plaats via een zeer uitgebreid en zeer divers literatuuraanbod: door 289 leerkrachten werden 195 verschillende titels genoemd (waarvan meer dan de helft maar een keer). Nederlandstalige publikaties overheersen een absolute topper (93 keer genoemd) is de inleiding in de sociolinguïstiek van Appel, Hubers en Meijer (1976).

In de opleiding van de meeste leerkrachten (73,4%) werd niet of nauwelijks aandacht besteed aan de mogelijke relevantie van sociolinguïstische inzichten en onderzoeksresultaten voor het moedertaalonderwijs. In de opleiding van slechts 16,2% van de leerkrachten werd aan genoemde relevantie wel aandacht besteed en 10,4% neemt in het gevraagde opzicht een middenpositie in.

Structuralisme

Van de ondervraagde leerkrachten heeft een ruime meerderheid ken-

nis gemaakt met de structuralistische taalkunde (70,5%). Slechts 29,5% heeft niet met de discipline kennis gemaakt.

De mate waarin men structuralistisch geschoold is wordt door iets minder dan de helft van de leerkrachten als oppervlakkig gekarakteriseerd (46,7%); 32% acht de genoten structuralistische scholing intensief en 21% van de docenten neemt in dit opzicht een middenpositie in. De mediaan is 3.346, zodat we kunnen spreken van een intensief geschoolde minderheid.

De kennismaking met de structuralistische taalkunde vond plaats door middel van een gering aantal publikaties: 377 respondenten noemen samen slechts 56 verschillende titels. Publikaties van Paardekooper (uiteraard) en Van der Lubbes *Woordvolgorde in het Nederlands* (Van der Lubbe 1968) scoren het hoogst. Er lijkt sprake van een vrij beperkte canon van voornamelijk Nederlandstalige publikaties.

Aan de structuralistische kritiek op de traditionele schoolgrammatica en, in dat verband, de relevantie van het structuralisme voor het moedertaalonderwijs werd in de opleiding van iets meer dan de helft van de leerkrachten (51%) geen aandacht besteed. Bij 32,8% was dit wel het geval en 16,1% neemt in dit opzicht een middenpositie in. De mediaan is 3.561: in de opleiding van een minderheid van de leerkrachten werd aandacht besteed aan de relevantie van het structuralisme voor het moedertaalonderwijs.

Transformationeel-generatieve taalkunde

Van de ondervraagde leerkrachten heeft 86,4%, een grote meerderheid dus, kennis gemaakt met de transformationeel-generatieve taalkunde. Aan slechts 13,6% van de leerkrachten is de discipline in de opleiding voorbijgegaan.

De mate van transformationeel-generatieve scholing wordt door iets minder dan de helft van de leerkrachten als oppervlakkig gekarakteriseerd (44,8%); 38,7% beschouwt die kennismaking als intensief en 16,5% neemt een middenpositie in. De mediaan is 3.185: er is sprake van een intensief geschoolde minderheid.

De transformationeel-generatieve scholing vond plaats op basis van een redelijk divers literatuuraanbod: 491 docenten noemen samen 102 verschillende titels. Met name Nederlandstalige handboeken (met als toppers Kraak & Klooster 1968, Verkuyl e.a. 1974 en Klooster, Verkuyl & Luif 1969) overheersen.

Aan de transformationele reactie op de traditionele schoolgrammatica en, in dat verband, de relevantie van de discipline voor het moedertaalonderwijs, werd in de opleiding van een meerderheid (60,8%) van de leerkrachten geen aandacht besteed; bij 28,1% van de leerkrachten was dit wel het geval en 11,2% neemt een middenpositie in.

Samenvattend kunnen we stellen, dat er wat alledrie de disciplines

betreft, sprake is van een geschoolde meerderheid van in het Nederlandse moedertaalonderwijs werkzame leerkrachten. De transformationeel-generatieve taalkunde scoort het hoogst (86,4%), als goede tweede volgt het structuralisme (70,5%) en een heel eind daaronder met 54% de sociolinguïstiek; 6,3% van de leerkrachten is in geen enkele, 35,7% daarentegen is in alledrie de disciplines geschoold.

Ten aanzien van de mate waarin men taalwetenschappelijk geschoold is, is wat betreft alledrie de disciplines een meerderheid van de leerkrachten van mening dat die scholing als oppervlakkig bestempeld kan worden. Een vergelijking van de medianen laat zien dat de sociolinguïstiek er in dit verband het slechtste afkomt (mediaan: 3.870), daarna volgt het structuralisme (mediaan: 3.346) en relatief het intensiefst acht men de transformationeel-generatieve scholing (mediaan: 3.185).

In de opleiding van de meeste leerkrachten werd bij alledrie de disciplines geen aandacht besteed aan de mogelijke relevantie van het vak voor het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van de medianen laat zien dat de sociolinguïstiek er ook in dit geval het slechtste afkomt (mediaan: 4.515), als slechte tweede volgt de transformationeel-generatieve taalkunde (mediaan: 4.113) en het meest was er aandacht voor de relevantie van het structuralisme voor het moedertaalonderwijs (mediaan: 3.561). De in de opleiding blijkbaar veel gebruikte en veelal onderwijspraktisch gerichte publikaties van Paardekooper zullen aan dit gegeven niet vreemd zijn.

3.2 Relevantie van linguïstische disciplines voor het moedertaalonderwijs

Voor sociolinguïstiek, structuralisme en transformationeel-generatieve taalkunde afzonderlijk komen aan de orde de mate waarin de leerkrachten (voor zover in de desbetreffende disciplines geschoold) deze disciplines van belang achten voor het moedertaalonderwijs en de mate waarin ze argumenten voor een positieve dan wel negatieve stellingname in dit opzicht aanvoeren.

Argumenten voor het al dan niet relevant zijn van de verschillende linguïstische disciplines voor het moedertaalonderwijs konden de leerkrachten geven in twee open vragen. De antwoorden werden door middel van kwalitatieve codering verwerkt (vgl. Wester 1980).

Sociolinguïstiek

Van de 340 sociolinguïstisch geschoolde leerkrachten is een ruime meerderheid (74,5%) van mening dat sociolinguïstische inzichten en onderzoeksresultaten van belang zijn voor het moedertaalonderwijs; slechts 3,9% acht de sociolinguïstiek niet van belang voor het moedertaalonderwijs en 21,6% neemt een middenpositie in.

Voor het relevant zijn van de sociolinguïstiek voor het moedertaalonderwijs werden door 280 leerkrachten in totaal 485 argumenten genoemd; dat is gemiddeld 1,7 argument per leerkracht. Het hoogst in dit verband scoren argumenten die te maken hebben met de verbetering van de didactiek van het moedertaalonderwijs. Tegen het relevant zijn van de sociolinguïstiek voor het moedertaalonderwijs werden door 32 leerkrachten in totaal 37 argumenten genoemd; dat is gemiddeld 1,1 argument per leerkracht. Het niet toepasbaar zijn van de discipline scoort hier het hoogst.

Structuralisme

Van de 445 structuralistisch geschoolde leerkrachten is iets meer dan de helft (50,2%) van mening dat het structuralisme van belang is voor het moedertaalonderwijs. Volgens 21,8% is dit niet het geval en 28,1% neemt een middenpositie in.

Voor het relevant zijn van het structuralisme voor het moedertaalonderwijs werden door 248 leerkrachten in totaal 368 argumenten genoemd; dat is gemiddeld 1,5 argument per leerkracht. Het hoogst in dit verband scoren argumenten die te maken hebben met de leerdoelen van het moedertaalonderwijs.

Tegen het relevant zijn van het structuralisme voor het moedertaalonderwijs werden door 94 leerkrachten in totaal 119 argumenten genoemd; dat is gemiddeld 1,3 argument per leerkracht. De volgens de docenten te grote ingewikkeldheid van de discipline scoort hier het hoogst.

Transformationeel-generatieve taalkunde

Minder dan de helft van de 545 transformationeel-generatief geschoolde leerkrachten (41,9%) is van mening dat het vak van belang is voor het moedertaalonderwijs; 30,2% acht de discipline voor het moedertaalonderwijs niet van belang en 27,9% neemt een middenpositie in.

Voor het relevant zijn van de transformationeel-generatieve taalkunde voor het moedertaalonderwijs werden door 249 leerkrachten in totaal 368 argumenten genoemd; dat is gemiddeld 1,5 argument per leerkracht. Het hoogst scoren ook hier argumenten die te maken hebben met de leerdoelen van het moedertaalonderwijs.

Tegen het relevant zijn van de transformationeel-generatieve taalkunde voor het moedertaalonderwijs werden door 167 leerkrachten in totaal 213 argumenten genoemd; dat is gemiddeld 1,3 argument per leerkracht. Ook hier scoort de te grote ingewikkeldheid van de discipline het hoogst.

Samenvattend kan gesteld worden, dat een niet onaanzienlijke groep moedertaalonderwijsgeevenden van mening is dat inzichten en onder-

zoeksresultaten van de sociolinguïstiek, en, in iets mindere mate, van de structuralistische en transformationeel-generatieve taalkunde van belang kunnen zijn voor het moedertaalonderwijs. Een vergelijking van percentages en medianen laat zien dat de sociolinguïstiek in dit opzicht het hoogste scoort: een ruime meerderheid (74,5%; mediaan 1.840) acht de discipline van belang voor het moedertaalonderwijs. Ten aanzien van het structuralisme en de transformationele taalkunde zijn de verwachtingen met betrekking tot hun relevantie voor het moedertaalonderwijs -hoewel minder dan in het geval van de sociolinguïstiek- ook relatief hooggespannen: wat betreft het structuralisme is iets meer dan de helft van de leerkrachten (50,2%; mediaan 2.498), in het geval van de transformationele taalkunde iets minder dan de helft (41,9%; mediaan 2.790) positief gestemd ten aanzien van de relevantie van de discipline voor het moedertaalonderwijs.

Opmerkelijk is het grote aantal docenten dat bij deze vraag een middenpositie inneemt: er lijkt, ondanks veelal hooggespannen verwachtingen toch een bepaalde onzekerheid te bestaan ten aanzien van de mogelijke relevantie van de taalwetenschap voor het moedertaalonderwijs.

Wat de naar voren gebrachte argumenten betreft, kan worden opgemerkt dat door voorstanders in alledrie de gevallen meer en meer gearticuleerde argumenten werden geformuleerd dan door tegenstanders. Relatief de meeste argumenten werden naar voren gebracht ten faveure van de mogelijke relevantie van de sociolinguïstiek voor het moedertaalonderwijs.

3.3 Invloed van linguïstische disciplines op het lesgeven

Voor zover ze opgaven sociolinguïstisch, en/of structuralistisch en/of transformationeel-generatief geschoold te zijn, werd aan de leerkrachten gevraagd of er sprake is van een invloed van die disciplines op hun lesgeven. Als dit het geval was, kon met voorgegeven antwoordcategorieën worden aangegeven hoe die invloed er concreet uit ziet.

Sociolinguïstiek

Van de 340 sociolinguïstisch geschoolde leerkrachten blijkt de sociolinguïstiek bij een meerderheid (37,7%) niet van invloed op het lesgeven; bij 33,1% is wel sprake van een invloed en een grote groep (29,1%) neemt in dit opzicht een middenpositie in. Door 279 leerkrachten werden in totaal 651 antwoorden gegeven op de vraag hoe de sociolinguïstiek concreet van invloed is op hun lesgeven. De categorie "als taalwetenschappelijke achtergrond voor de leerkracht bij het lesgeven in het algemeen" scoorde het hoogst (208x).

Structuralisme

Bij een meerderheid (52,9%) van de 445 structuralistisch geschoolde moedertaalleerkrachten is de structuralistische taalkunde niet van invloed op het lesgeven; bij 33,8% is dit wel het geval en 13,4% van de docenten neemt een middenpositie in.

Door 225 leerkrachten werden in totaal 491 antwoorden gegeven op de vraag hoe de structuralistische taalkunde concreet van invloed is op hun lesgeven. De categorie "als taalwetenschappelijke achtergrond voor de leerkracht bij het lesgeven in het algemeen" scoorde ook hier het hoogst (203x).

Transformationeel-generatieve taalkunde

Bij een ruime meerderheid (71,1%) van de 545 transformationeel geschoolde leerkrachten is de transformationele taalkunde niet van invloed op het lesgeven; bij 16,5% is dit wel het geval en 12,4% van de docenten neemt een middenpositie in.

Door 245 leerkrachten werden in totaal 419 antwoorden gegeven op de vraag hoe de transformationeel-generatieve taalkunde concreet van invloed is op hun lesgeven. En ook in dit geval scoorde de categorie "als taalwetenschappelijke achtergrond voor de leerkracht bij het lesgeven in het algemeen" het hoogst (198x).

Samenvattend kan worden opgemerkt dat zowel de sociolinguïstiek, het structuralisme als de transformationeel-generatieve taalkunde slechts in (zeer) geringe mate van invloed zijn op het lesgeven van de in die disciplines geschoolde leerkrachten.

Een vergelijking van de medianen laat zien, dat de sociolinguïstiek er in dit opzicht nog het beste afkomt (mediaan: 3.079); daarna volgen het structuralisme (mediaan: 3.674) en de transformationeel-generatieve taalkunde (mediaan: 4.544).

Wat betreft de manier waarop de onderscheiden disciplines van invloed zijn op het lesgeven (voor zover van zo'n invloed dus überhaupt sprake is), zijn de betrokken leerkrachten zeer eensgezind: de meest indirecte manier van beïnvloeding scoort het hoogst in alledrie de gevallen: linguïstische disciplines zijn primair van invloed op het moedertaalonderwijs in de vorm van taalwetenschappelijke achtergrondinformatie voor de leerkracht bij het lesgeven in het algemeen.

3.4 Samenvatten

Het beeld dat de gepresenteerde gegevens opleveren, lijkt me globaal wel duidelijk.

De leerkrachten die het onderwijs in het Nederlands op het havo/vwo voor hun rekening nemen zijn in meerderheid linguïstisch geschoold: 86,4% in de transformationeel-generatieve taalkunde,

70,5% in het structuralisme en 54% in de sociolinguïstiek. De genoten linguïstische scholing wordt voor alledrie de disciplines door een meerderheid van de leerkrachten als weinig intensief gekarakteriseerd: het minst intensief acht men zich geschoold in de sociolinguïstiek, daarna volgen het structuralisme en de transformationeel-generatieve taalkunde.

In de opleiding van de meeste moedertaalonderwijsgevenenden werd aan de mogelijke relevantie van linguïstische disciplines voor het moedertaalonderwijs niet of nauwelijks aandacht besteed: relatief de meeste aandacht in dit opzicht kreeg het structuralisme, daarna volgen de transformationeel-generatieve taalkunde en de sociolinguïstiek.

De genoten linguïstische opleiding, hoe oppervlakkig en weinig gericht op de praktijk van het moedertaalonderwijs die ook is, blijkt voor een meerderheid van de docenten voldoende aanleiding linguïstische inzichten en onderzoeksresultaten van belang te achten voor het moedertaalonderwijs: het meeste belang in dit verband kent men toe aan de sociolinguïstiek, daarna volgen het structuralisme en de transformationeel-generatieve taalkunde.

In sterk contrast met dit laatste staat het onderzoeksgegeven dat linguïstische inzichten en onderzoeksresultaten in de praktijk van het moedertaalonderwijs niet of nauwelijks worden toegepast. Bij een meerderheid van de leerkrachten is de linguïstiek niet van invloed op het lesgeven: relatief nog de meeste invloed in dit opzicht heeft de sociolinguïstiek, daarna volgen het structuralisme en de transformationeel-generatieve taalkunde.

Een opmerkelijke conclusie die uit het voorgaande getrokken kan worden is, dat de sociolinguïstiek -de discipline met andere woorden waarin de minste leerkrachten geschoold zijn, waarvan de scholing als het oppervlakkigst wordt getypeerd en waarbij de minste aandacht werd besteed aan de relevantie ervan voor het moedertaalonderwijs- door de leerkrachten niet alleen het meest relevant voor het moedertaalonderwijs wordt gevonden, maar ook relatief het meest frequent in het moedertaalonderwijs wordt toegepast. Voor de meest bekende discipline, de transformationeel-generatieve grammatica, geldt juist het omgekeerde: zij wordt relatief het minst relevant geacht voor het moedertaalonderwijs en in het moedertaalonderwijs ook het minst in praktijk gebracht.

De uit dit onderzoeksresultaat sprekende specifieke tegenstelling tussen sociolinguïstiek en transformationele taalkunde, lijkt me echter ondergeschikt aan een meer algemene, uit de enquêtegegevens te destilleren tegenstelling: leerkrachten vinden inzichten en onderzoeksresultaten van taalwetenschappelijke disciplines wel van belang voor het moedertaalonderwijs maar doen er in de praktijk van dat onderwijs weinig mee.

4. Voorlopige onderzoeksresultaten: zachte gegevens

Op basis van kwantitatieve enquêtegegevens heb ik in het voorgaande laten zien dat er een tegenstelling bestaat tussen wat moedertaalleerkrachten vinden van, en wat ze concreet zeggen te doen met linguïstische inzichten en onderzoeksresultaten in relatie tot het moedertaalonderwijs.

De geschetste tegenstelling lijkt me van dezelfde rol als de tegenstelling die Keddie (1971,135) aanduidt als de discrepantie tussen *educationist context* en *teachers context*. Zij komt tot dit onderscheid op basis van kwalitatief onderzoek in een sectie Mens- en maatschappijwetenschappen op een Engelse middenschool.

Educationist context verwijst naar theoretische noties, naar abstracte begrippen, naar hoe het er op school in de klas aan toe zou moeten gaan; *teachers context* verwijst naar de praktijk, naar het concrete lesgeven, naar hoe het er op school in de klas feitelijk aan toe gaat. Uit Keddie's onderzoek blijkt, dat leerkrachten zich in de context van de concrete lespraktijk in hun doen en laten vaak laten leiden door ideeën en opvattingen, die ze in de context van hun theoretische kijk op het lesgeven beslist en expliciet verwerpelijk achten. Ook al is de leerkracht in beide contexten een en dezelfde persoon, toch is de "kennis" die hij in de ene context heeft niet dezelfde als de "kennis" die hij in de andere context heeft.

Dit gegeven, aldus Keddie, is niet onbelangrijk als het erom gaat te verklaren, waarom onderwijsverandering op school vaak fout loopt of stagneert, ondanks alle oprecht goede bedoelingen van de betrokken leerkrachten. Bewustwording van deze tegenstelling, die er op de keper beschouwd een is tussen theorie en praktijk, lijkt voor het slagen van onderwijsverandering een fundamentele voorwaarde.

Deze tegenstelling bestaat in het geval van mijn onderzoek niet alleen als resultaat van kwantitatieve enquêtegegevens. De geënquêteerde leerkrachten zijn zich van die tegenstelling zelf ook tot op zekere hoogte expliciet bewust. Dat wil ik illustreren met een geordende en becommentarieerde bloemlezing van schriftelijke commentaren van leerkrachten bij de in het project *Taalwetenschap* en *moedertaalonderwijs* gebruikte vragenlijst.

In deze bloemlezing is -anders dan in de interviews gebeurt- geen onderscheid gemaakt tussen commentaren van verschillende "typen" leerkrachten (oud of jong, man of vrouw, linguïstisch geschoold of niet linguïstisch geschoold, vernieuwend of behoudend etc.). Bovendien zijn alleen die commentaren opgenomen, die op de een of andere manier bijdragen tot verheldering van de hiervoor geschetste tegenstelling.

Als het gaat om de vraag waarom moderne taalwetenschappelijke inzichten in het moedertaalonderwijs weinig in praktijk worden ge-

bracht, noemen veel leerkrachten met name praktische hinderpalen die een dergelijke verandering c.q. vernieuwing van het moeder-taalonderwijs in de weg staan.

Een erg belangrijke factor in dit verband blijkt gevormd te worden door de sectie Nederlands waarvan men deel uitmaakt.

In veel gevallen zijn de formuleringen die de leerkrachten ten aanzien van hun sectie kiezen min of meer neutraal:

Theorie en praktijk sluiten in het lesgeven vaak niet op elkaar aan vanwege diversiteit van opvattingen binnen een sectie, waardoor, omwille van een zekere continuïteit, nieuwe opvattingen nauwelijks een kans krijgen.

Maar vaker spreekt uit de commentaren een potentiële of zelfs duidelijke conflictsituatie:

Ik vind jammer dat er geen aandacht wordt besteed aan de conflictsituatie waar je als docent in kan zitten met betrekking tot de sectie. Op mijn school wordt altijd met de traditionele grammatica gewerkt terwijl ik zelf anders zou willen, dat ook probeer, maar wel (te veel) rekening moet houden met de eisen, wensen van de sectie.

En bijvoorbeeld:

Mijn collega's zijn allemaal voor 1976 afgestudeerd. Ik heb niet de indruk dat ze zich ooit nog wat in enige theoretische achtergrond van het grammatica-onderwijs zullen verdiepen. Moge er na hun pensionering wat leven in de brouwerij komen.

Met name jonge leerkrachten, voor het eerst op een school werkzaam, ervaren "de sectie" als een duidelijk probleem:

Een jonge leraar wordt in het begin van zijn leraarschap gedwongen zich te conformeren met de bestaande situatie op een school. (Zeker gezien het grote aanbod moet hij proberen zijn baantje te behouden.) Wanneer een bepaalde zekerheid verkregen is, kost het veel tijd en moeite om hier weer bovenuit te komen.

Met name als het gaat om verandering, vormt de sectie een belemmering:

Ik kwam als jonge onervaren lerares terecht in een (zeer) traditioneel denkende sectie, waarvan de meest invloedrijke leden de ouderwetse grammatica een warm hart toedroegen/dragen. Het is bijzonder moeilijk dat patroon te doorbreken en tenslotte leg je je erbij neer, onder druk gezet door afspraken omtrent leerprogramma's en gecoördineerde proefwerken.

De geschetste conflictsituatie kan uiteindelijk leiden tot berusting en aanpassing:

Ik voel me dan ook niet geroepen als eenling "in de spits te beuken".

Naast de stagnerende invloed van de sectie worden ook meer materiële praktische hinderpalen veelvuldig genoemd.

Bijvoorbeeld het ontbreken van goede schoolboeken:

Er zijn nauwelijks boeken te noemen die op scholen gebruikt kunnen worden in verband met sociolinguïstiek of transforma-

tioneel-generatieve grammaticalesen.

Hetzelfde, anders geformuleerd:

Zowel voor communicatieve taalvaardigheid als voor de grammaticale taalwetenschap bestaan naar mijn mening geen "prettige", goed gedoseerde schoolboeken en dat maakt het in de praktijk allemaal nogal moeilijk.

En als dergelijke boeken er al zouden zijn, dan nog gooien zaken als grote leerlingenaantallen, capaciteitsproblemen, urendruk, overbelasting, huisvesting van de school en dergelijke roet in het eten:

Dat er in schoolboeken meer aandacht besteed wordt aan communicatieve vaardigheden en het belang daarvan ook door docenten onderkend wordt, betekent nog lang niet dat er in de praktijk ook werkelijk meer tijd en aandacht aan besteed wordt. Daarvoor zijn de klassen te groot, de faciliteiten afwezig en de docent te overbelast.

Met name de te grote klassen worden vaak genoemd:

Veranderingen in het moedertaalonderwijs worden mijns inziens meer besproken dan in praktijk gebracht, omdat dit laatste nagenoeg onmogelijk is in klassen met 25 tot 30 leerlingen.

En de huisvesting:

In onze supergehorige barakken maakt iedere andere vorm dan frontaal lesgeven het werken voor mijn burens onmogelijk.

Ook exameneisen en de toetsbaarheid van de lesstof spelen een rol:

Er is een voortdurend spanningsveld tussen formele exameneisen en vernieuwde taalinzichten.

Vaak in combinatie met tijdgebrek:

Graag zou ik aan de mondeling communicatieve aspecten van taalvaardigheid meer aandacht besteden, maar gebrek aan tijd (3 uur moedertaalonderwijs per week) en eindexameneisen (waarvoor veel training in schriftelijk werk noodzakelijk is) maken dit moeilijk.

En wat toetsing betreft:

De toetsbaarheid van wat je onderwijst, bepaalt in hoge mate je keuze voor lesstof en -vorm, ook als je dat eigenlijk zelf nogal bedenkelijk vindt.

Verder kunnen de eisen van collega's van andere vakken in het algemeen als belemmering werken:

Grammatica-onderwijs zou ik het liefste afschaffen, voor Nederlands niet nodig, maar voor de vreemde talen moet het nu eenmaal. Je zou de leerlingen duperen bij ons op school als je ze niet goed grammatica gaf. Dus daar gaat je kostbare tijd dan.

Ook het instroomniveau en het niveau van de leerlingen in het algemeen worden genoemd:

De praktijk wordt bepaald door het niveau van de instroom vanaf de basisscholen enerzijds en de eisen van het eindexamen voor de verschillende scholen anderzijds.

Het niveau van de leerlingen wordt soms expliciet gediskwalificeerd:

De schriftelijke vaardigheid van de leerlingen is zo gering dat daar alle tijd aan opgaat.

Daarmee samenhangend is er twijfel over het rendement van de lessen:

Aandacht schenken aan mondeling communicatieve aspecten van taalvaardigheid stuit op problemen als ongeïnteresseerdheid van de leerlingen, ordeproblemen, rendement van de lessen voor de gemiddelde leerling.

Sommige leerkrachten noemen het hele scala praktische hinderpalen tegelijk:

Leerboeken, jaarprogramma's, eindexameneisen, klassegrootte, verschil van opleiding en visie van sectiegenoten en collega's, de eis van streven naar uniformiteit enz., lessentabellen, lokaliteiten en dergelijke zijn belemmeringen die het functioneren naar eigen inzicht onmogelijk maken. Een leraar kan derhalve alleen werken volgens methodes die passen in bestaande situaties. Zonder beproefd, pasklaar programma, inclusief argumentatie en motivering heeft hij geen schijn van kans.

Deze en andere meer praktische weerstanden die volgens de leerkrachten verantwoordelijk zijn voor het feit, dat er van vernieuwing in het moedertaalonderwijs vaak weinig terecht komt, keren terug in meer algemene, vaak pessimistische beschouwingen die door sommigen op dit punt geleverd worden:

Mijn indruk is, dat veel van wat op onderzoeksinstituten en uitgeverijen wordt ontwikkeld, niet wortel kan schieten in de schoolpraktijk.

1. Omdat die praktijk gebaseerd is (en blijft) op onderwijskundige opvattingen en praktische schoolorganisatie, verankerd in een, in wezen, nauwelijks veranderend sociaal-economisch systeem (met name het voortbestaan van scholen bepaalt veel, en de wurgpaal van het eindexamen).
2. Omdat de aandacht en de energie van de leraar (misschien van de leraar Nederlands wel extra) de afgelopen jaren, via allerlei sluiptwegen, meer en meer getrokken is naar andere dan vakinhoudelijke werkzaamheden. Het star vasthouden aan een vakinhoudelijke status-quo is een vorm van zelfbescherming van de docent.

Idealen en praktijk liggen vaak ver uit elkaar:

Het zou goed zijn wat meer onderscheid te maken tussen de idealen die men zich als docent stelt en dat wat er in de klas van gerealiseerd kan worden. De problemen waarmee een docent Nederlands dagelijks te maken krijgt, de problemen die hij werkelijk als een bedreiging van zijn bestaan als docent ervaart, zijn meestal van een geheel andere orde. Dit neemt niet weg dat de zorg voor dergelijke inhoudelijke aspecten van het onderwijs natuurlijk bijzonder belangrijk is.

Kortom:

Het onderwijsveld is veel sterker conserverend dan op de universiteiten, studiecentra enz. wordt aangenomen.

Bij een enkeling gaat het gesignaleerde pessimisme soms over in twijfel:

Zelf vind ik het totale schoolgebeuren zo remmend werken op de communicatie, dat ik de genoemde nadruk onwezenlijk, onecht maar ook onverwezenlijkbaar acht.

En cynisme:

In toenemende mate twijfel ik aan de zin, het nut en zeker de effectiviteit van bijna alles wat in de lessen "NED" gedaan wordt, ook voor zover het taalbeschouwing betreft.

Veel docenten geven ook aan, dat de kern van de tegenstelling ligt in -heel algemeen geformuleerd- de afstand tussen de (taal)wetenschap en de schoolpraktijk:

De wetenschap staat behoorlijk ver van de dagelijkse lespraktijk in het voortgezet onderwijs.

Met name de overbelasting van leerkrachten verhindert initiatieven hunnerzijds tot verbetering van die relatie:

De afstand tussen taalkunde op wetenschappelijk niveau en de lesgevers in het voortgezet onderwijs is veel te groot. De laatsten zijn met hun 29 lesuren overbelast en beschikken niet over de tijd om meer dan oppervlakkig en informatief kennis te nemen van wat taalkundigen aan nieuwe inzichten te bieden hebben.

En:

Ik vind het ontzettend moeilijk mijn onderwijs in verband te brengen met wetenschappelijke inzichten. Eenmaal in de praktijk beland kom je toch niet meer aan de wetenschappelijke inzichten toe. Bovendien heb ik geen zin om meer energie in "het werken" te stoppen dan de concrete onderwijspraktijk vraagt, ALS ik tijd overheb.

De praktische waarde van wetenschappelijk nieuws wordt vaak te klein gevonden:

Ik heb de indruk dat er in het onderwijs veel te weinig doorsijpelt van wat er in "de wetenschap" aan nieuws wordt gevonden en als er iets doorsijpelt is het vaak te wetenschappelijk, te abstract en hoor je (misschien terecht) vaak: dat is allemaal mooi, maar wat kan ik er morgen of overmorgen in de klas mee doen.

En:

Je probeert in grote lijnen je vak bij te houden door algemene studies en samenvattingen te lezen. Maar je kan daar weinig mee aan in de dagelijkse lessen.

Een mogelijke oorzaak:

OF de onderwijspraktijk sluit weinig aan bij de wetenschappelijke onderzoeksresultaten of methoden, OF de wetenschap denkt te weinig vanuit de praktijk van de schoolse, onderwijstechnische, persoonlijke of maatschappelijke problematiek van onderwijsgevend en onderwijsontvangers.

Ook praktische hinderpalen blijken in de gesignaleerde afstand tussen theorie en praktijk vaak een rol te spelen. Met name het

ontbreken van een didactische vertaling van wetenschappelijke inzichten naar de onderwijspraktijk doet zich voelen:

Misschien moet er sneller overgegaan worden tot het "vertalen" van wetenschappelijke kennis in didactisch materiaal.

Bovendien acht men zich op het punt van veranderen onvoldoende geschoold:

Ik denk dat veel docenten (ik zelf in ieder geval) in theorie het belang van communicatieve aspecten van taalvaardigheid voor het moedertaalonderwijs van harte beamen, zij het niet als enig doel daarvan maar dat zij niet beschikken over kennis van en/of vaardigheid in voor dat doel geschikte werkvormen.

En men ziet op tegen praktische consequenties die veranderen heeft:

Wetenschappelijk uitgewerkte ideeën zou ik graag verwerkt zien, maar helaas verzet zich in de praktijk nog o zo veel hiertegen. Veranderde aanpak heeft enorm veel consequenties: vandaar mondjes-maat beginnen, en dan maar hopen.

Het verschil tussen "lesgevers" en andere "moedertaalonderwijskundigen" als verbijzondering van de tegenstelling tussen praktijk en theorie wordt vaak genoemd:

Mijns inziens is er een kloof ontstaan tussen de wetenschappers en de gewone veldwerkers. Bijna alle publikaties ten aanzien van moedertaalonderwijs worden geschreven door mensen met (vrijwel) geen onderrichtservaring. Dat hindert hen niet. Jammer, want ik wil best wel eens wat anders.

Een intensievere relatie tussen deskundigen en praktijkwerkers wordt wenselijk geacht:

Ik denk dat het belangrijk is dat vakliteratuurschrijvers eens feedback krijgen van vakliteratuurlezers. De belangrijkste ervaring die ik heb opgedaan in mijn korte onderwijsloopbaan is, dat je het contact met de vakliteratuur gauw verliest, omdat de praktische toepasbaarheid vaak gering is, ontwikkelingen sneller gaan dan je kunt bijhouden en je gezien de hoeveelheid werk nadien niet veel zin over hebt om over je vak allerlei literatuur te bestuderen.

En:

Algemeen verduidelijkend zou ik willen opmerken dat de gesignaleerde vernieuwing richting communicatie vooral in de vakbladen weerklank vindt en bij vakgenoten die niet dagelijks met het onderwijs bezig zijn. Te vaak ontbreekt een werkelijke praktische invulling die niet tot vrijblijvendheid aanleiding geeft.

Ook onderwijspraktisch gerichte bladen bieden onvoldoende soelaas: *Alle artikelen in Moer en Levende Talen ten spijt, vernieuwing in het onderwijs zal op een andere manier bereikt moeten worden.*

Veel leerkrachten wijzen op de gebrekkige scholing die ze ten aanzien van de taalwetenschap en de voor het moedertaalonderwijs relevante aspecten daarvan in hun opleiding hebben genoten en, in combinatie daarmee op de geringe ruimte die het onderwijs over-

laat om "het vak" bij te houden. De noodzaak van bijscholing wordt door veel docenten benadrukt:

Het onderwijs laat geen tijd tot bezinning over voor confrontatie met theorieën uit de studietijd. Dit heeft tot gevolg dat je weer eens beseft dat onderwijs te veel beslag legt op de "gewone" dagelijkse schoolzaken en daardoor de blik vernauwt.

En:

Wetenschappelijke ontwikkelingen zijn leuk en aardig maar er zal veel intensiever gepoogd moeten worden ze in te voeren in het onderwijs. Vanzelf gaat dit vanwege drukke bezigheden van de docent Nederlands zeker niet. Zinnvolle oplossingen moeten gezocht worden in een uitgebreid supervisiesysteem voor beginnende leraren en in een regeling waarbij docenten taakuren krijgen voor bezoek van studiedagen en voorbereiding van leerplannen en vooral lesmateriaal.

Bijscholing en lesgeven tegelijk wordt als te belastend ervaren: *Binnen de razende drukte van het onderwijs zou het aanbeveling verdienen een docent de gelegenheid te bieden zijn vak als Neerlandicus (zeer veel omvattend) bij te houden. De band tussen wetenschap en onderwijs is te los en vrijblijvend.*

Een heel specifieke kijk op nascholing, waarin bovendien de relatie tussen theorie en praktijk heel concreet wordt geïllustreerd tot slot:

Na mijn studie waarin ik overvloedig getrakteerd werd op de taalkundige ideeën van Chomsky c.s., bleek ik met lege (grammaticale) handen voor de klas te staan. Een voor de leerlingen geschikte methode was nog in ontwikkeling; collega's konden niet overtuigd worden. Resultaat: zelfstudie met Paardekooper.

De aangehaalde commentaren maken duidelijk, dat individuele leerkrachten zich er terdege van bewust zijn, dat er een aanzienlijke afstand bestaat tussen wat ze op het stuk van vernieuwing van het moedertaalonderwijs -mede in relatie met taalwetenschappelijke inzichten- in de klas allemaal zouden willen doen en wat ze er concreet (kunnen) doen.

In de geleverde commentaren lijken me in hoofdzaak drie groepen hinderpalen te onderscheiden.

Op het eerste gezicht worden voor de genoemde afstand vooral praktische hinderpalen verantwoordelijk gemaakt, zoals het ontbreken van goede schoolboeken, te grote klassen, te weinig uren, overbelasting, huisvesting en dergelijke, en -vooral door beginnende leerkrachten- de al dan niet actieve tegenwerking van de sectie waarvan men deel uitmaakt. Dat dit soort zaken veel genoemd wordt, is niet verwonderlijk: ze zijn concreet benoembaar en je wordt er in het onderwijs elke dag opnieuw en vaak zeer tastbaar mee geconfronteerd.

In nauwe samenhang met dergelijke praktische bezwaren, wordt het meer algemene probleem van de afstand tussen theorie en praktijk

naar voren gebracht: wetenschappelijke ideeën zijn niet toepasbaar, onderzoekers en lesgevers staan te ver uit elkaar en als gevolg van overbelasting is deze afstand door de leerkrachten (bijvoorbeeld door bijscholing) nauwelijks te overbruggen. Het betreft hier een categorie hinderpalen, die veel minder tastbaar is dan de hiervoor genoemde, maar waarop toch -en misschien juist wel door die geringe tastbaarheid- naar het zich laat aanzien, veel veranderingen stuklopen.

Een derde groep bezwaren heeft te maken met een aantal implicaties van de school als institutie. Hiermee zijn we aangeland bij de meest ondoorzichtige maar tevens meest fundamentele vernieuwingsweerstand. Ook als de afstand tussen theorie en praktijk wordt overbrugd en de genoemde praktische bezwaren uit de weg worden geruimd, dan nog blijft het totale schoolgebeuren, de school als instituut met zijn eindexameneisen, zijn toetsdwang en wat dies meer zij, zo remmend werken op de communicatie, dat veranderingen en vernieuwingen die juist op communicatie de nadruk leggen als (en nu parafraseer ik een van de zojuist al aangehaalde leerkrachten) onwezenlijk, onecht en onverwezenlijkbaar beschouwd moeten worden.

Het beeld dat uit deze samenvatting spreekt is pessimistisch. Het lijkt me echter wel realistisch. Veranderen gaat niet vanzelf maar kost tijd, moeite en inspanning en dat alles zonder succesgarantie. Gelukkig zijn er steeds opnieuw leerkrachten, die zich er hierdoor niet van laten weerhouden aan veranderingen en vernieuwingen mee te werken.

Het lijkt me -nog helemaal afgezien van de vraag of het überhaupt wel nodig of zinvol is dat per se de sociolinguïstiek, het structuralisme of de transformationeel-generatieve grammatica in het moedertaalonderwijs worden toegepast- in ieder geval een belangrijke taak van onderwijsonderzoek, de weerstanden waarop veranderingen en vernieuwingen in het (moedertaal)onderwijs kunnen stuklopen en ook de facto blijken stuk te lopen, nader in kaart te brengen en te analyseren, en ze zodoende ook voor leerkrachten uiteindelijk beheersbaar te maken.

5. Besluit

Met de gepresenteerde leerkrachtreacties pretendeer ik natuurlijk niet een in alle opzichten representatief beeld te geven van de mening van de leraar of lerares Nederlands in het Nederlandse moedertaalonderwijs over de mogelijke oorzaken van het niet of nauwelijks toegepast worden in dat onderwijs van taalwetenschappelijke disciplines. Daarvoor zijn de beschikbare gegevens te beperkt en ook te toevallig tot stand gekomen. Ik ben er echter wel van overtuigd, dat dit soort gegevens zinvolle, en in veel gevallen zelfs onmisbare extra-informatie kan verschaffen ten aanzien van onder-

werpen die met behulp van kwantitatieve (enquête)gegevens alleen maar ten dele kunnen worden verduidelijkt en verklaard. De hiervoor gesignaleerde discrepantie tussen theorie en praktijk als een oorzaak van het stagneren van vernieuwing van het moedertaalonderwijs is hiervoor een goed voorbeeld: de enquêtegegevens releveren dat zo'n discrepantie feitelijk bestaat, maar pas de leerkrachtcommentaren bij de enquête maken meer inzicht mogelijk in de aard en de oorzaken van die discrepantie (voor zover althans door de leerkrachten gepercipieerd). Het is daarom dat ik veel verwacht van de eerder genoemde individuele leerkrachtinterviews, waarin op basis van de verzamelde enquêtegegevens -meer specifiek dan met behulp van toevallige geschreven reacties- op discrepanties en problemen als de zojuist genoemde kan worden ingegaan. Ik verwacht van de interviews met name een bijdrage aan de interpretatie van de geconstateerde incongruentie tussen theoretische ideeën over moedertaalonderwijs-vernieuwing -mede op basis van moderne taalwetenschappelijke inzichten- en de dagelijkse praktijk van het moedertaalonderwijs. Een belangrijke volgende stap -die in mijn onderzoek niet meer gezet zal kunnen worden- zou moeten zijn via observatie in de concrete lespraktijk na te gaan wat leerkrachten, die zeggen taalwetenschappelijke inzichten in de praktijk te brengen, precies doen in de klas, en wat dat uiteindelijk betekent in termen van observeerbare gedragsverandering van leerlingen (vgl. Lagerweij 1981, 510).

Molenhoek, 14 maart 1983

Bibliografie

- Appel, R., G. Hubers & G. Meijer, *Sociolinguïstiek*. Utrecht/Antwerpen, Het Spectrum, 1976.
- Ball, S.J., *Competition and Conflict in the Teaching of English: a Socio-Historical Analysis*. In: *Curriculum Studies* 14, 1 (1982), p. 1-28.
- Bos, D.J., *Empirisch doelstellingsonderzoek voor het moedertaalonderwijs*. Amsterdam, R.I.T.P., 1978.
- Bosch, H.M.J. van den, *Geografie in het onderwijs. Een bijdrage tot de selectie, legitimatie en evaluatie van geografische onderwijsdoelstellingen*. (diss. Nijmegen) Nijmegen, C.P.G., 1980.
- Galen, A.M. van & J.A. Bulte, *Veranderen is gewoon. Ontwikkelingen uit de almanak voortgezet onderwijs verder uitgediept*. Nijmegen, I.T.S., 1982.

- Griffioen, J., Denkbeelden over object, doelstelling en methodes van onderzoek in de universitaire lerarenopleiding. In: *Spiegel* 1, 1 (1983), p. 9-40.
- Hagen, A. & J. Kroon, Sociolinguïstisch onderzoek en moedertaalonderwijs. In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.) 1982, p. 183-202.
- Hamburger Autorenkollektiv, *Sprachunterricht gleich Linguistik? Zur Kritik des linguistisierten Sprachunterrichts*. Stuttgart, Metzler, 1975.
- Keddie, N., Classroom Knowledge. In: Young (ed.) 1971, p. 133-160.
- Kemenade, J.A. van (red.), *Onderwijs: Bestel en beleid*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1981.
- Klooster, W.G., H.J. Verkuyl & J.H.J. Luif, *Inleiding tot de syntaxis*. Culemborg, Stam-Robijns, 1969 (tweede druk).
- Koning, W.K.B., *Sociolinguïstiek in de Nederlandse taalgemeenschap*. Bibliografie van de taalwetenschap nr. 1. Amsterdam, Instituut A.T.W. UvA, 1979 (tweede druk).
- Kraak, A. & W.G. Klooster, *Syntaxis*. Culemborg/Keulen, Stam-Kemperman, 1968.
- Kroon, S., Taalwetenschap, moedertaalonderwijs en onderwijstaalkunde. In: Kroon (red.) 1982, p. 1-36.
- Kroon, S., (red.), *Taalwetenschap en moedertaalonderwijs*. Thema-nummer *Gramma* 1982/1. Nijmegen, 1982.
- Lagerweij, N.A.J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: Van Kemenade (red.) 1981, p. 501-567.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1980*. Muiderberg, Coutinho, 1982.
- Lubbe, H.F.A. van der, *Woordvolgorde in het Nederlands. Een synchrone structurele beschouwing*. Assen, Van Gorcum, 1968 (tweede druk).
- Maas, U., *Argumente für die Emanzipation von Sprachstudium und Sprachunterricht*. Frankfurt a/M, Athenäum Fischer, 1974.

- Strassner, E., *Aufgabenfeld Sprache im Deutschunterricht. Zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975*. Tübingen, Gunter Narr, 1977.
- Thijssen, M., *Literatuuronderwijs Duits sinds de invoering van de Mammoetwet: theorie en praktijk*. (werktitel diss. Nijmegen), Nijmegen, te verschijnen 1983.
- Toebes, J.G., *Geschiedenis: een vak apart? Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken -in het bijzonder maatschappijleer- in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland*. (diss. Nijmegen, Meppel, Krips, 1981.
- Tordoir, A. & H. Wesdorp, *Het grammatica-onderwijs in Nederland. Een researchoverzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland*. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1979.
- Uhlenbeck, E.M., *Enige beschouwingen over verleden, heden en toekomst van de taalwetenschap in Nederland*. In: *Forum der Letteren* 23, 3 (1982), p. 163-183.
- Verkuyl, H.J. (e.a.), *Transformationele taalkunde*. Utrecht/Antwerpen, Het Spectrum, 1974.
- Vos, H.J. de, *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden. Een historisch-kritisch overzicht van de methoden bij de studie van de moedertaal in het middelbaar onderwijs sedert het begin van de 19e eeuw*. Turnhout, Van Mierlo-Proost, 1939a en b.
- Werkverband Onderzoek van het Moedertaalonderwijs, *Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs. Onderzoeksprogramma*. Nijmegen, interne notitie, 1982.
- Wester, F., *Kwalitatieve waarneming en analyse. Inleiding in de kwalitatieve methodologie*. Nijmegen, Sociologisch Instituut K.U.N., 1980.
- Young, M.F.D. (ed.), *Knowledge and Control. New Directions for the Sociology of Education*. London, Collier Macmillan, 1971.

Zonneveld, W., De moderne taalwetenschap, in het bijzonder in Nederland. In: *Forum der Letteren* 23, 3 (1982), p. 201-217.