

Over Griffioens Tegenspraak

Recensies en besprekingsartikelen lees ik zelf altijd met gepast wantrouwen. Ze zijn in veel gevallen toonbeelden van onwetenschappelijkheid, wat niet zozeer de schuld is van de boekbespreker, maar veeleer een inherente eigenschap van de tekstsoort zelf. De typerende vorm is immers dat uitspraken en oordelen over het voorliggende werk worden onderbouwd met enkele zorgvuldig uitgekozen, maar altijd positieve bewijsplaatsen. Is de selectie van uitspraken over de tekst al subjectief, deze manier van toetsen met uitgezocht ondersteunend materiaal kan natuurlijk helemaal niet door de beugel. Controle heeft de lezer pas als hij het besproken werk er naast legt. Het eerlijkst zijn daarom recensenten die bij voorbaat de subjectiviteit van hun onderneming toegeven en hun schrijfsprodukt "een eigenzinnig leesverslag" of iets dergelijks noemen. Goede besprekingen boeten daarmee niet aan overtuigingskracht in. Subjectief is déze bespreking zeker; met de eigenzinnigheid zal het wel meevallen.

Met deze beginalignea heb ik me behoorlijk gewapend tegen kritiek, op dezelfde manier als Griffioen, Damsma en Evenboer dat doen aan het begin van *Tegenspraak*: "Dikwijls zijn we bij de voorbereiding van dit boek in heftige discussies verwickeld geweest. Het grondmotief van zo'n discussie is dunkt ons altijd weer: de waarheid. Maar de waarheid bestaat niet. Het is de illusie van haar bestaan die ons in beweging houdt. Gelukkig konden we het altijd weer met elkaar eens worden. Het resultaat daarvan hebt u in handen. U kunt het geheel of gedeeltelijk met ons (on)eens zijn; dat is niet alleen uw goed recht, maar ook geven we u op voorhand gelijk, al blijven we u bestrijden. Er is niet zoveel dat gefalsificeerd of bewezen kan worden, maar wel kunt u uw fantasieën naast en tegenover de onze plaatsen." (Griffioen 1982, pag. 9) (1)

Met deze tamelijk hoogdravende entree geven de auteurs mijns inziens te kennen dat veel van hun uitspraken het meer van overtuigingskracht dan van bewijskracht moeten hebben. Maar ook dat ze hetzelfde vinden van de uitspraken van hun tegensprekers.

Tegenspraak is in de plaats gekomen van een derde druk van *Zeggenschap*. Griffioen was met de voorbereidingen daarvan bezig, toen *Moedertaaldidactiek* uitkwam. Het leek toen weinig zinvol meer van hetzelfde uit te geven. Omdat ook de ideeën van Griffioen en zijn mede-auteurs waren geëvolueerd, besloot men vooral iets sobers te produceren: "een didactiek in de zuivere zin van het woord, een coherente leer van handelingsoriëntaties voor de leraar in een bepaald vak, c.q. Nederlands" (pag. 6).

Op het eerste gezicht is het sobere waarneembaar aan de omvang van het boek: het telt niet meer dan 125 pagina's tekst. Wat het nieuwe betreft, valt meteen de hantering van het begrip "handelingsoriëntaties" op, dat behalve in voorgaand citaat uit het *Woord vooraf* ook al in de ondertitel van het boek voorkomt: "Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs". Verder valt op, dat er een aantal strenge eisen aan het boek worden gesteld: de leer moet coherent zijn, maar ook "van een klassieke transparantie" (pag. 6).

Tegenspraak telt acht hoofdstukken. De eerste vier hoofdstukken bevatten de uitgangspunten van Griffioens vakdidactiek. Achtereenvolgens komen aan de orde de plaatsbepaling en gebruikswaarde van het boek (1. Waarschuwing); de keuze voor het pedagogische doel "autonomie" en de visie op de doelen van het vak Nederlands (2. Doelstellingen); de didactische richtlijnen die samenhangen met deze uitgangspunten (3. Lessen in autonomie); terwijl het vierde hoofdstuk de uitwerking van een van de didactische richtlijnen, te weten participerende evaluatie, geeft (4. Evaluatie). Deze hoofdstukken nemen éénderde deel van de tekst in beslag. In de resterende pagina's passeren enkele vakonderdelen de revue: 5. Mondeling taalgebruik; 6. Schrijven; 7. Lezen van zakelijke teksten; 8. Lezen van literatuur. Deze hoofdstukken bevatten geen uitgewerkte vakdidactiek meer; een heleboel zaken worden in de zeer compacte tekst alleen maar aangeduid. Ze bevatten alleen richtlijnen, of zoals Griffioen zegt: handelingsoriëntaties. Het inhoudelijke zwaartepunt komt daardoor, méér dan bij de twee versies van *Zeggenschap*, te liggen bij de hoofdstukken die de uitgangspunten weergeven - de rest is te beschouwen als een demonstratie van die uitgangspunten. Het ontbreken van een apart hoofdstuk over taalbeschouwing verwondert me niet het minst; in de tweede druk van *Zeggenschap* geven Griffioen en Damsma al aan dat taalbeschouwing deel uitmaakt van taalvaardigheidsonderwijs (Griffioen/Damsma 1978, pag. 387); in *Tegenspraak* wordt de consequentie daaruit getrokken. Jammer is wel, dat taalbeschouwing nu helemaal geen aandacht meer krijgt. Ik kom daarop terug. Onderwerpen als "schoolboeken" en "deeloefeningen" zijn ook gesneuveld: de soberheid eist haar tol. Ik vind dit niet erg: *Tegenspraak* moest toch een ander boek worden? Wel kun je steeds duidelijker de eis stellen dat een boek aan coherentie moet winnen wat het aan diversiteit van informatie verliest. Na het lezen van de uit-

gangspunten vond ik het wel vreemd dat een hoofdstuk over thematisch werken ontbrak. Ook daar wil ik het later over hebben.

Voor deze bespreking heb ik vier punten geselecteerd, die me interessant leken om te bespreken. Ik wil me eerst richten op het doel en de lezersgroep van deze uitgave, dan het begrip "autonomie" bekijken, en vervolgens de door Griffioen zelf beloofde coherentie en transparantie aan de orde stellen. Vaak betrek ik andere publikaties van Griffioen bij de bespreking, zodat dit artikel iets meer is dan een recensie van *Tegenspraak*. Wel heb ik me beperkt tot het bespreken van Griffioens ideeën, wat me zinvoller leek dan een hernieuwde confrontatie van concurrerende begrippen.

1. Lezers en doel

De eerste druk van *Zeggenschap* (Griffioen 1975) mikte op een breed lezerspubliek: "op aanstaande en zittende leraren Nederlands bij alle takken van het voortgezet onderwijs in de eerste plaats, maar voorts ook op allen die geïnteresseerd zijn in een *philosophy of education* en de wijze waarop die gestalte zou kunnen krijgen in een bijzondere didactiek" (Griffioen 1975, pag. xi). De tweede druk bracht hierin geen wijziging aan. In *Tegenspraak* staat niet een specifieke doelgroep omschreven, als je tenminste de ondertitel ("Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs") niet direct zo opvat. Wel is het een en ander op te maken uit de tekst, vooral uit het eerste hoofdstuk, *Waarschuwing*.

Voor de vaste lezers van vakdidactische publikaties (zeg maar: het lezerspubliek van *Spiegel*) is dit boek niet in eerste instantie bedoeld. De wens dat dit boek niet te snel onder het motto te *theoretisch* terzijde gelegd zal worden (pag. 6) slaat niet op hen. En ze zullen zich ook niet erg teleurgesteld voelen als Griffioen meldt dat dit boek je niet tot een goede leraar maakt (pag. 9), maar dat ook veel afhangt van je eigen vaardigheden in het hantieren van werkvormen (pag. 9). Ook zullen ze niet opkijken van de opmerking dat er een flinke kloof is tussen de wetenschappelijke neerlandistiek en het schoolvak Nederlands. Die laatste opmerking is al sinds Van Dis (1971, pag. 8-9) bekend. Verder hebben deze lezers (u dus ook) waarschijnlijk *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* gelezen, waarin Griffioen het begrip "autonomie" uitgebreider behandelt (Griffioen 1982b), en misschien ook wel het uitgever-sbladje *Nieuw Nederlands*, waarin de term "handelingsoriëntaties" wat meer uit de verf komt dan in *Tegenspraak* (Griffioen 1983). Toch is dit boek ook voor deze lezersgroep interessant, omdat hierin -veel meer dan in de twee drukken van *Zeggenschap*- een poging wordt gedaan uitgangspunten en didactiek tot een geheel te smeden.

Ik ben geneigd de inperking van de doelgroep te betreuren, omdat daarmee ook een inperking van het doel gepaard gaat. De laatste tijd is er een aantal publikaties verschenen waarin de vakdidactiek zich wetenschappelijk tracht te profileren, onder andere die van Schut (Schut 1982). Dat heeft natuurlijk alles te maken met de bedreiging van de universitaire lerarenopleiding, maar daar zijn de artikelen niet minder interessant om. Er begint zich in dit prille stadium al een soort "methodenstrijd" af te tekenen: sluit Schut zich aan bij de methodologie die door tegenstanders vaak "natuurwetenschappelijk" wordt genoemd, Griffioen duidt zijn werk voorzichtig aan met "fenomenologisch". In *Tegenspraak* gaat hij hierop niet in. In de eerste alinea wuift hij alle wetenschappelijke pretenties ook weg. Op deze manier laat hij een kans schieten om zijn wetenschappelijke uitgangspunten nader uiteen te zetten.

Een tweede potentiële groep lezers zou gevormd kunnen worden door studenten Nederlands. *Tegenspraak* zou in dat geval als studieboek binnen opleidingen kunnen dienen. Maar ook deze groep wordt nergens genoemd. Naar mijn mening is dat terecht. De uiterst beknopt gegeven informatie functioneert het best bij een lezer, die een gedeelte van die informatie herkent -van eerder- gelezen publikaties of uit de praktijk van het lesgeven. Wie niet of slechts weinig is ingevoerd in de didactiek van het vak Nederlands, is meer gebaat bij grotere redundantie in de informatieverstrekking en vooral bij meer voorbeelden en concrete ideeën. Het heeft weinig zin om hier te citeren, maar er zijn veel passages waarbij ik de verbijsterde gezichten van mijn studenten al voor me kan zien. De stilistische voorkeur van Griffioen voor plechtstatig, wat archaïsch taalgebruik doet daar ook geen goed aan.

Een derde groep lezers blijft nu noodzakelijkerwijs over; de ondertitel geeft toch ook het lezerspubliek aan. Het moeten dan, in aansluiting op wat ik hiervoor schreef, leraren zijn die niet helemaal onbekend zijn met vakdidactische publikaties. Laten we zeggen: regelmatige lezers van *Moer en Levende Talen*. Geïnteresseerde leraren, die hun (impliciete) onderwijsdoelen willen vergelijken met die van de auteur, hun didactische praktijk kritisch willen bezien, en de flexibiliteit kunnen opbrengen om deze te veranderen en meer richting te geven. Ik hoop, niet alleen voor de auteurs van *Tegenspraak*, maar voor het onderwijs in het Nederlands, dat dit een groot publiek is. De ondertitel van dit boek belooft deze leraren "handelingsoriëntaties". Helaas blijft dit begrip onduidelijk. Ook wordt niet beargumenteerd waarom een nieuw begrip nodig was. De kortste omschrijving van "handelingsoriëntatie" is: richtpunt voor de dagelijkse praxis (pag. 19).

In een andere publikatie wordt de volgende exemplificerende definitie gegeven: "Een theorie, een denkbeeld, een didactische tip, een recept, een filosofisch stelsel etc." (Griffioen 1983, pag.

3). Voor mij is deze opsomming onvoldoende om tot een goede begripsbepaling te komen. Als ik alles mag aanvullen, wat mijn dagelijkse praxis kan richten, dan wordt het een bonte verzameling: een flinke kater, mijn hekel aan deze leerlingen, mijn voorkeur voor het houden van lange monologen - er is van alles wat mijn dagelijks handelen (ook bewust) kan richten. Griffioen onderscheidt in hetzelfde artikel (1983, pag. 3) drie soorten handelingsoriëntaties: onderwijskundige theorieën en opvattingen; idealen ten aanzien van mens- en maatschappijbeeld en een visie op taal en taalonderwijs. Deze drie soorten vallen gemakkelijk onder te brengen onder de noemer "onderwijs- en vakdoelstellingen", de andere opgesomde elementen van de definitie (didactische tips en recepten bijvoorbeeld) onder de middelen om die doelen te bereiken. Wat mijn voorbeelden betreft: je zou kunnen denken aan een verschil tussen "principiële" en "praktische" handelingsoriëntaties, en de laatste groep zou ondergeschikt zijn aan de eerste. Kortom: het begrip is nog wel duidelijk te maken. Maar de noodzaak van invoering is duister. Misschien wilde Griffioen van het woord doelstellingen af omdat daar te vaak de betekenis "dingen die bereikt moeten worden" in plaats van "dingen die nagestreefd moeten worden" aan wordt gehecht. Een noot op pag. 137 wijst in deze richting.

2. Autonomie

Centraal in de meeste van Griffioens publikaties staat het begrip "autonomie", dat gaandeweg steeds meer wordt ingevuld. Komt het in de eerste druk van *Zeggenschap* nog voor als een element in de omschrijving van "volwassenheid", in de tweede druk wordt het al gezien als einddoel van de opvoeding, aan het bereiken waarvan het onderwijs een eigen bijdrage moet leveren (Griffioen-Damsma 1978, pag. 21). Het tegengestelde van autonomie is heteronomie, en volgens Griffioen kunnen deze begrippen slechts in relatie tot elkaar gedefinieerd worden. "De autonome mens kent zijn eigen identiteit, weet wat hij wil en wat hij kan, staat open voor en aanvaardt zijn groei en ontwikkeling, vaart op eigen kompas, neemt beslissingen in vrijheid en verantwoordelijkheid" (Griffioen-Damsma 1978, pag. 21). De heteronome mens is in alles het tegenovergestelde: hij maakt zich afhankelijk van normen die zich niet voor zijn eigen verstand verantwoorden. Met instemming citeert Griffioen op deze plaatsen vaak Adorno, die als taak van de opvoeding het tot stand brengen van een werkelijk bewustzijn ziet. In zijn dissertatie formuleert Griffioen het zo: "Autonoom is, wie zich slechts aan één autoriteit onderwerpt, die van de rede" (Griffioen 1980, pag. 87).

Een voorlopig hoogtepunt in de steeds verder voortschrijdende exploratie van het begrip "autonomie" is Griffioens bijdrage aan de

bundel *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* (Griffioen 1982b). Het begrip wordt nu onder andere geplaatst in een theorie van de morele ontwikkeling van een mens: van een kind dat geen gevoel heeft voor goed en kwaad, via de strikte gehoorzaamheid aan regels, naar de levensfase waarin regels verantwoording behoeven om geaccepteerd te worden. Pas in de puberteit wordt moraliteit een consciëntie, een innerlijke stem die uitmaakt wat goed is en wat niet. In de opperste fase van zuivere moraliteit staat het geweten geheel onder gezag van de rede (Griffioen 1982b, pag. 168-169). In de eerste drie fasen heeft het kind leiding nodig: de paradox dat voor het bereiken van autonomie soms heteronome middelen nodig zijn. Vanaf de puberteit is volgens Griffioen de tijd aangebroken om geen wegen te bewandelen die logisch en pedagogisch met autonomie in strijd zijn. Behalve deze ontwikkelingspsychologische theorie in relatie tot "autonomie" bevat Griffioens artikel een nieuwe, uitgebreide begripsomschrijving. Griffioen onderscheidt vijf niveaus van autonomie (dit maal geen ontwikkelingsfasen, maar tegelijk-aanwezige aspecten):

1. Zelfredzaamheid (primaire levenstaken kunnen behartigen, zoals voeden, kleden, wonen, consument-zijn, staatsburger zijn).
2. Emotionele autonomie (vrij zijn van bindingen uit de kinderjaren, vrij van angsten en schuldgevoelens, vrij tot aanvaarding van de eigen gevoelens).
3. Rationele autonomie (op te vatten als onafhankelijk, vrij, dialectisch denken).
4. Autonomie van het willen (met een buitengewoon cryptische omschrijving: "gericht door aan het object van het willen intrinsieke overwegingen" (Griffioen 1982b, pag. 172)).
5. Autonomie van het handelen (ondanks sociale en situationele beperkingen op de vrijheid van handelen gebruik maken van de keuzemogelijkheden die resteren, en verantwoordelijk willen zijn voor die keuze).

In *Tegenspraak* staat alleen een zeer beknopte samenvatting van deze begripsomschrijving (pag. 17-19). Autonomie wordt ook hier gekozen als richtsnoer ("handelingsoriëntatie") voor de opvoeding. Deze keuze geschiedt op principiële en vooral negatief-geformuleerde gronden: heteronomie wordt afgewezen. De beknoptheid van *Tegenspraak* beïnvloedt hier de duidelijkheid trouwens niet. Vergelijken met het artikel dat ik hiervoor samenvatte, zijn deze pagina's tamelijk goed leesbaar; de meester toont dat hij zich kan beperken.

Het begrip "autonomie" maakt bij Griffioen dus een ontwikkeling door. Aanvankelijk genoemd als element van het volwassen-zijn, wordt het daarna eerst ingevuld in de geest van wat later "rationele autonomie" wordt genoemd. In de latere artikelen worden er een aantal niveaus aan toegevoegd: zelfredzaamheid, emotionele autonomie, autonomie van het willen en van het handelen. Deze pe-

dagogisch-antropologische theorie wordt een opvoedingsleer: "een geheel van beweringen van voorschrijvend karakter, gebaseerd op een samenhangende visie op de opvoeding en op de aard van het kind en de volwassenheid" (Imelman 1977, pag. 213-215).

Niemand zal het mij kwalijk nemen dat ik met een fragmentarische en onvolledige reactie kom. Ik voel me niet in staat (en ik zal de enige lezer niet zijn) alle filosofische implicaties te overzien van begrippen als "rede", "willen", "moraliteit". Ik beoordeel slechts vanuit het standpunt van pedagoog, die ik als leraar toch ook ben, de overtuigingskracht van een gepresenteerde opvoedingsleer en -leer.

Een eerste opmerking. Het pedagogisch uitgangspunt "autonomie" is zo algemeen, dat ik me afvraag wie er op tegen kan zijn. Onderzoeken we de tegenpool "heteronomie" (de twee begrippen kun je volgens Griffioen niet los van elkaar zien), dan merken we op dat dit begrip onmiddellijk in verband wordt gebracht met fascisme en fascistoïde tendensen, meestal in citaten uit Adorno (Griffioen-Damsma 1978, pag. 22; Griffioen 1980, pag. 86-87; Griffioen 1982, pag. 45) of met een gedachteloos opgaan in de zwijgende meerderheid (Tegenspraak, pag. 18). Het tegendeel wordt zo zwart gemaakt (of beter: bruin), dat iedere lezer met Griffioen zal kiezen voor de kant van de "autonomie". Die keuze wordt mede bepaald door de vaak sterk dichotome presentatie van het begrippenpaar, terwijl het toch meer voor de hand ligt om van graden van autonomie te spreken - niet alleen in wat je bereikt maar ook in wat je als opvoeder nastreeft. Dit is een oud punt van kritiek: ik had het ook al op kunnen merken naar aanleiding van de tweede druk van *Zeggenschap*.

Een tweede opmerking. Ik heb gereede twijfels aan de typering van een opvoedingsideaal met één begrip. Opvoeding heeft twee kanten, individuele ontplooiing en sociale vorming, die niet te scheiden maar wel te onderscheiden zijn. De "klassieke" ontwerpers van een opvoedingsleer, zoals (bijvoorbeeld) Montessori, vestigen daarop steeds de aandacht (Van der Meer-Bergman 1975, pag. 40-41). Het is trouwens treffend (om) te zien hoeveel overeenkomsten Griffioen vertoont met de "klassieken": dezelfde begrippen worden gehanteerd ("vrijheid", "zelfstandigheid") en dezelfde poging wordt ondernomen om van daaruit te komen tot handreikingen voor de dagelijkse praxis. Het begrip "autonomie" legt de nadruk bij de individuele ontplooiing; de onderscheiding van verschillende niveaus (zelfredzaamheid enz., zie hiervoor) heeft deze tendens alleen nog maar versterkt. Doelen op het sociale gebied zouden bijvoorbeeld omschreven kunnen worden aan de hand van termen als "solidariteit" of "(maatschappelijke) verantwoordelijkheid". Neem je deze elementen op in het begrip "autonomie", dan rek je de grenzen van dit begrip uit tot een niet-toelaatbare omvang: het wordt

dan een containerbegrip waarmee geen specifieke inhoud meer wordt uitgedrukt. Een gevolg van de twee punten die ik tot nu toe besproken heb is, dat het begrip "autonomie" geen enkele concrete maatschappelijke stellingname impliceert, behalve de afkeer van fascisme. Waar de maatschappij ter sprake komt, gebeurt dat in zeer algemene termen: "een werkelijkheid waarin indrukwekkende heteronome krachten aan het werk zijn" (pag. 18), "het heteronome karakter van onze wereld" (pag. 19).

Griffioen kent de boeken van Lea Dasberg. Hij gebruikt ze in *Tegenspraak* en heeft een ervan zelfs in dit tijdschrift besproken. Dasberg wijst in *Grootbrengen door kleinhouden* op de historische bepaaldheid van opvoedingsidealen en opvoedingstheorieën (Dasberg 1975). Griffioen erkent de historische bepaaldheid van de opvoeding tot autonomie, maar formuleert dat alleen in zeer algemene termen: het is iets dat "de kleur van ons tijdsgewricht aanneemt" (pag. 17). De vormen van autonomie, die daarna worden besproken zijn wel "bepaald door ons menszijn in deze tijd, in deze cultuur" (pag. 17), maar een tijdsbeeld wordt niet geschetst. Leraren die wat langer in het onderwijs vertoeven, weten dat er een groot verschil is tussen onderwijs in een welvaartsperiode en in een crisistijd. Ook de doelen of in ieder geval de concrete invulling daarvan, veranderen onder invloed van maatschappelijke veranderingen. Het maakt nogal wat uit voor de "emotionele autonomie" van een leerling (door Griffioen vaak in verband gebracht met het verlaten van het ouderlijk huis) of hij financieel onafhankelijk is of niet. De sociale bepaaldheid komt bij Griffioen helemaal niet ter sprake, terwijl het begrip "emotionele autonomie" (om maar weer hetzelfde voorbeeld te nemen) voor iedere sociale groep anders moet worden ingevuld. Ik hoef maar te wijzen op de problemen van in Nederland geboren kinderen van buitenlandse werknemers, die hun weg moeten weten te vinden tussen twee culturen. Het begrip "autonomie" bevat, net als het begrip "emancipatie", het element "bevrijden van", dat zo specifiek mogelijk moet worden ingevuld willen de begrippen herkend en hanteerbaar worden.

3. Coherentie

Een algemeen gehoord bezwaar tegen *Zeggenschap* (1975 en 1978) was, dat de uitgangspunten in het eerste deel en de didactische aanwijzingen in het tweede deel tamelijk los van elkaar stonden. In *Tegenspraak* wordt een serieuze poging gedaan de twee delen meer op elkaar te betrekken en alleen daarom al is het een interessant en belangrijk boek. Centraal in deze poging staat het derde hoofdstuk, *Lessen in autonomie*, waarin -met de obligate relativerende opmerkingen- richtlijnen worden gegeven voor autonomiebevorderende lessen. Deze richtlijnen zijn:

1. complete communicatieve situaties
2. reflectiviteit
3. zelfbeschikking
- 3.1 keuzevrijheid
- 3.2 zelfwerkzaamheid
- 3.3 participerende evaluatie

(pag. 24). Deze vijf richtlijnen, die elkaar enigszins overlappen, vormen tezamen een uitputtende maat voor lessen Nederlands gericht op autonomie. Andere maten zijn denkbaar, als ze maar niet met elkaar in strijd zijn.

Het begrip "complete communicatieve situatie" is mij, na het bestuderen van *Tegenspraak*, niet helemaal duidelijk geworden, hoewel de verschillende mogelijkheden die ik in het begrip zie wel vlak naast elkaar liggen. De eerste interpretatie is, dat het situaties zijn waarin sprake is van een integratie van taalvaardigheden:

"We zien dat hier sprake is van *complete communicatieve situaties*, omdat de leerlingen bezig zijn met praten en luisteren (...) en met schrijven (...)" (pag. 25). Een paar regels verder wordt het woordje "echt" in de definitie gevoegd: "situaties waarin ze echt praten, schrijven, luisteren, lezen" (pag. 25), wat leidt tot mijn tweede interpretatie, namelijk dat het situaties zijn met een communicatief doel en een publiek, al kan dat eventueel ook in spelvorm zijn. "We zien dat het rollenspel een complete communicatieve situatie is: er wordt geluisterd en gesproken, spelers leggen bepaalde communicatieve strategieën aan de dag" (pag. 58); dit citaat kan de tweede interpretatie ondersteunen. Mijn derde interpretatie is, dat het bij complete communicatieve situaties gaat om "hele" taalvaardigheden (spreken en luisteren, lezen, schrijven), in combinatie of afzonderlijk. Dit dan gezet tegenover situaties waarin deelvaardigheden worden behandeld, die door Griffioen worden afgekeurd. "De werkwijze is als te doen gebruikelijk: we streven een complete communicatieve situatie na en dat wil in dit geval zeggen dat leerlingen lezen" (pag. 100).

De tweede richtlijn is die van reflectiviteit, "het verschijnsel dat er communicerend nagedacht wordt over de taalgebruikssituatie waarin leerlingen betrokken zijn geweest" (pag. 30). Deze hangt direct samen met de visie van Griffioen op het vak Nederlands, dat bestaat uit taalgebruik en de reflectie op taalgebruik. Doen en nadenken over doen is de manier om taalvaardigheid te verbeteren, en inzicht te krijgen in het communicatieve proces.

De derde richtlijn, *zelfbeschikking*, is de meest direct-ideologische van de drie. Griffioen volgt Matthijsen, als hij een invulling van dit begrip geeft. Zelfbeschikking houdt in dat men probeert

1. een zodanig onderwijsmilieu te creëren, dat de leerlingen in staat zijn tot leerervaringen te komen die onmiddellijk bij hun eigen concrete leefervaringen aansluiten;

2. het onderwijs aan te passen bij de individuele behoeften van de leerlingen;
 3. tot samenwerking te komen en de traditionele, op macht gebaseerde verhouding leraar-leerlingen te doorbreken (pag. 36).
- Deze richtlijn wordt "vertaald" in drie principes, dat van de *keuzevrijheid* (leerlingen mogen doelen, werkvormen, enz. kiezen binnen de kaders, beperkt door school, vak en mogelijkheden van de leraar), dat van de *zelfwerkzaamheid* en dat van de *participerende evaluatie*. Dit laatste principe wordt zo belangrijk gevonden dat er een heel hoofdstuk aan wordt gewijd.

Dit stelsel van richtlijnen en principes, hoe voorzichtig ook gepresenteerd, is op te vatten als een theorie over het gericht nastreven van het einddoel "autonomie": als je deze richtlijnen volgt, dan werk je in ieder geval niet helemaal in de verkeerde richting - misschien zelfs in de goede. Aan deze theorie kun je verschillende aspecten onderscheiden, die corresponderen met verschillende wetenschapsgebieden. Ik noem, zonder volledig te willen zijn:

1. de leerpsychologische kant: de keuze voor geleid-ontdekkend leren in plaats van voor meer sturende vormen van onderwijs (Van Parreren 1980, pag. 43-44);
2. de onderwijskundige kant: de keuze voor democratisch leiderschap door de leraar in plaats van voor een autoritaire of laissez-faire aanpak (Tausch en Tausch 1972);
3. de keuze binnen de theorie van taalvaardigheidsonderwijs of taalbeheersing voor een holistische benadering in plaats van een training in deelvaardigheden.

In alle drie is, wat mij betreft, de keuze de meest voor de hand liggende wanneer je je onderwijs richt op "autonomie". Echt toegelicht, maar dan ook heel uitgebreid, wordt alleen het tweede gebied in een overtuigend stukje over macht, gezag en manipulatie (pag. 38-40) en eigenlijk ook in het hele hoofdstuk *Evaluatie*, waarin voor het geval van selectiebeslissingen wordt gekozen voor participerende evaluatie in de vorm van een gesprek.

De structuur van de hoofdstukken *Mondeling Taalgebruik*, *Schrijven*, *Lezen van zakelijke teksten* en *Lezen van literatuur* zorgt ervoor dat een aantal van de uitgangspunten zeker iedere keer weer wordt besproken: ieder hoofdstuk bevat paragrafen over reflectie en evaluatie. In *Mondeling taalgebruik* wordt eerst ingegaan op de stellingname dat spreken en luisteren ondeelbaar zijn en niet los van elkaar onderwezen noch getoetst kunnen worden. Dan worden een aantal aspecten van de mondelinge communicatie besproken die consequenties hebben voor de didactiek. In de paragraaf *Doelstelling en werkwijze* komt het rollenspel uitgebreid aan de orde als bruikbare didactische werkvorm. Twee vormen van mondelinge communicatie krijgen daarna een aparte paragraaf toebedeeld: het vraaggesprek en het gesprek. Suggesties voor reflectie komen bij beide vormen

apart naar voren. Het taalgebruik van de leraar krijgt eventjes aandacht, en tot slot de evaluatie, waarin ook wordt gesproken over het eindexamenprogramma.

Ik heb de inhoud van dit hoofdstuk aangeduid, omdat hij typerende eigenschappen toont van alle vier: een herhaald terugkeren van de didactische uitgangspunten en een selectie uit wat volgens deze uitgangspunten de meest belangrijkste items zijn om te behandelen, terwijl andere zaken maar heel kort worden aangeduid. De meeste informatie wordt zó beknopt gegeven (vooral wanneer je vergelijkt met *Zeggenschap*) dat je ervan opkijkt wanneer Griffioen plaats vrijmaakt voor een uitgebreid voorbeeld.

Het hoofdstuk *Schrijven* staat het meest duidelijk onder invloed van de gewijzigde ideeën van Griffioen over taalonderwijs. Veel sterker dan eerder legt hij de nadruk op de conceptualiserende functie van taal, wat bij hem wordt uitgedrukt met het begrip *vormgevende communicatie*. Terwijl in de tweede druk van *Zeggenschap* Gericht Schrijven wordt aangeprezen (Griffioen-Damsma 1978, pag. 249), komt daar nu kritiek op: "In het kader van gericht schrijven worden evenzeer inferieure opstellen geproduceerd als onder het regime van de traditionele opsteldidactiek" (pag. 75). Het "vormgevende" schrijfproces kan het beste gerealiseerd worden in de schrijfgroep: leerlingen schrijven in kleine groepjes voor elkaar, geven elkaar commentaar op hun schrijfprodukten (pag. 77). De praktische bezwaren tegen dit voorstel (Kunnen ze dat wel? Gaan ze niet zitten klieren?) worden daarna in extenso besproken, zodat het totaal redelijk acceptabel is. Geforceerd komt de schrijfgroep alleen over, wanneer de leerlingen op formele aspecten van elkaars werk moeten gaan letten: zijn ze nu elkaars publiek of elkaars beoordelaar? De kenmerken van verschillende tekstsoorten komen in de volgende paragrafen aan de orde, met suggesties voor opdrachtsvormen: Verslag en beschrijving, essay, vertelling en schildering, het imaginaire verhaal.

Omdat het hoofdstuk *Lezen van zakelijke teksten* niet zo erg veel nieuwe informatie bevat, én na het vorige hoofdstuk de introductie van een leesgroep te verwachten viel (Wanneer krijgen we weer les, meneer?), geef ik alleen nog even aan wat er in het laatste hoofdstuk te vinden is.

Het onderwerp "lezen van literatuur" schijnt onmiddellijk aanleiding te geven tot retoriek, maar als we ons daar even van ontdoen blijven er minstens drie belangrijke punten over:

1. Het idee dat literatuur niet moet. Griffioen bepleit nadrukkelijk de vrijheid van appreciatie, zowel van de literaire kunst in haar totaliteit als van bepaalde produkten in het bijzonder (pag. 115). Daar kán natuurlijk van alles tegenin gebracht worden (ik zal dat niet doen, trouwens), maar het is wél consequent geredeneerd vanuit het principe van keuzevrijheid.

2. Het idee dat het doel van literatuuronderwijs is: boekpromotie, en dan vooral van het "betere boek".
Leerlingen mogen gerust lezen wat ze willen lezen, maar de taak van de leraar is te laten zien dat er ook nog andere (of: meer) dingen te lezen zijn.
3. Het idee dat, naast zelfstandig lezen, de belangrijkste werkvorm voor het literatuuronderwijs voorlezen is.
Niet het luidlezen door leerlingen, dat wordt afgewezen (pag. 124). Nee: het voorlezen door de leraar.
Griffioen vindt deze werkvorm zo belangrijk, dat hij hieraan acht pagina's spendeert, en de behandeling is van een gedetailleerdheid die geen enkele andere werkvorm ten deel valt. Nu vind ik voorgelezen worden prachtig: ik heb in het voortgezet onderwijs het voorrecht genoten een leraar te hebben gehad die dat graag en goed deed. Tegen het voorstel zelf heb ik dan ook geen bezwaar, maar hoe is het te rijmen met de uitgangspunten: hoe compleet is de communicatieve situatie waarin de leraar voorleest en de leerlingen luisteren, en hoe zelfwerkzaam zijn ze dan?

Griffioen belooft in het voorwoord dat dit boek coherent zou zijn. Ik kom tot de conclusie dat hij deze belofte voor een groot deel waar maakt. De structuur van het boek staat er borg voor dat de uitgangspunten en principes telkens weer opnieuw worden besproken, in relatie tot vakonderdelen en werkvormen. Slechts op een paar punten (zoals bij het voorlezen) wordt daarvan afgeweken. Ik noem er nog twee:

1. Dat dialectsprekende leerlingen standaardtaal moeten aanleren (pag. 33-34), lijkt me een tamelijk heteronome beslissing, die niet erg aan het principe van zelfbeschikking beantwoordt. Bovendien vind ik het niet beléefd (pag. 40) wanneer iemand mijn uitspraak, hoe subtiel dan ook, corrigeert. Volgens mij wordt op pag. 34 de term "dialecttolerantie" op twee verschillende manieren gebruikt.
2. Literatuurbeschouwing speelt in het laatste hoofdstuk geen enkele rol. Maar Griffioen kan het toch niet helemaal laten, want naar aanleiding van songteksten is het goed mogelijk "dat men vrij moeiteeloos bepaalde aspecten van de versleer kan introduceren" (pag. 132).

Het hoort eigenlijk niet bij de beoordeling van de coherentie van Griffioens *Tegenspraak*, maar ik wil toch graag constateren dat ik twee onderwerpen node heb gemist.

Allereerst het onderwerp *taalbeschouwing*. Dat dit door Griffioen niet meer als apart te behandelen vakonderdeel wordt gezien, was wel duidelijk. In *Zeggenschap* staan de volgende conclusies (Griffioen-Damsma 1978, pag. 387): Taalbeschouwing maakt deel uit van het taalvaardigheidsonderwijs, en taalbeschouwing moet bestaan uit de beschouwing van gebruikte taal. Taalbeschouwing

als beschouwing van gebruikte taal zou in *Tegenspraak* dus deel moeten uitmaken van de zo uitgebreid behandelde reflectie. Daarvan vind ik weinig terug. De paragraaf *Reflectiviteit* bevat het stukje over standaardtaal tegenover regionaal en sociaal dialect, waar- naar ik zoëven verwees (pag. 33-34).

Verder is er wel aandacht voor communicatieve strategieën, maar iedere diepergaande aandacht voor de boodschapsvorm, voor bijvoorbeeld woordkeus en stijl, ontbreekt. Waar van de zuiver inductieve lijn wordt afgeweken, en gesuggereerd wordt de leerlingen begrippen in handen te geven om een communicatieproces te analyseren, komen die overwegend uit de sociaal-psychologische hoek (bijvoorbeeld de Roos van Leary, pag. 69). Ik zou oprecht willen pleiten voor de herwaardering van de taalbeschouwing; de semantiek beschikt over een begrippenapparaat dat minstens zo verhelderend kan zijn als sociaal-psychologische noties.

Het tweede onderwerp is thematisch taalonderwijs. In de opvatting van thematisch taalonderwijs die ik ook deel (zie Verweij 1983), is er sprake van

- gerichtheid niet alleen op kennis- en vaardigheidsdoelen, maar juist op attitude- en handelingsdoelen;
- complete communicatieve situaties, welke inhoud je ook geeft aan dit begrip;
- leren door doen en de reflectie daarop;
- keuzevrijheid bij het bepalen van het thema zowel als bij de bepaling van activiteiten;
- een grote mate van zelfwerkzaamheid.

Alleen participerende evaluatie is bij thematisch taalonderwijs nog niet ter sprake gekomen, maar het is een toetsvorm die geheel in overeenstemming is met de uitgangspunten ervan. Ik kan alleen maar mijn verbazing er over uitspreken, dat deze onderwijsvorm in het geheel niet ter sprake komt.

3. Transparantie

Tegenspraak moest een boek worden "van een klassieke transparantie" (pag. 6). Dus: heldere ideeën, gepresenteerd in een heldere structuur en in helder taalgebruik.

Ik kan hierover kort zijn, omdat ik hiervoor al verschillende opmerkingen over de vorm heb gemaakt. Het begrip "autonomie" krijgt al meer contouren, maar een verdere invulling blijft nog steeds noodzakelijk. Hetzelfde geldt voor "complete communicatieve situatie", terwijl het begrip "handelingsoriëntatie" mij overbodig lijkt. De structuur en de coherentie van het boek heb ik al geprezen. Wat dit betreft is dit boek duidelijk een stap vooruit vergeleken met *Zeggenschap*. Sterk is dit boek vooral in de richtlijnen voor de reflectie, het hoofdstuk over evaluatie en het hoofdstuk over schrijven.

Het taalgebruik is zoals we dat van Griffioen kennen: plechtstatig-archaïsch, misschien wel ironiserend, met een voorliefde voor het moeilijke woord en bepaald niet vrij van retoriek. Ik zal het houden op één voorbeeld, dat bijna alle elementen heeft: "Toch zouden we ervoor willen pleiten dat loze eloquentie, gelul en ijdele klap plaatsmaken voor een onderzoekende houding, die poogt de waarheid -whatever that may be (adaequatio rei et intellectus?)- recht te doen wedervaren" (pag. 35).

Een dergelijke zin vervult mij dan wel niet met "een schier ontroostbare smart" (pag. 171), maar vlot leesbaar wordt een tekst toch niet op deze manier. Er zijn ditmaal wel hele stukken tekst waarin dit verschijnsel zich veel minder voordoet. Als dat ligt aan de bijdrage van Damsma en Evenboer mogen we ze daar dankbaar voor zijn.

Een slotopmerking. Ik heb me geweldig geïrriteerd aan het feit dat noten en literatuurverwijzingen door elkaar achter in het boek zijn geplaatst. Met Kees Fens ben ik van mening dat dat een van de kwellingen van de lezer is (Fens 1983).

Amsterdam, juni 1983

Noot

1. Zonder het belang of de bijdrage van de medewerkende auteurs Harm Damsma en Arend Jan Evenboer te geringerschatten, noem ik in het vervolg alleen Jan Griffioen, laten we zeggen: als pars pro toto. Ik kan daarvoor esthetische redenen aanvoeren, maar tevens verwijzen naar de omslag van *Tegenspraak*, waarop Griffioens naam viermaal zo groot staat afgedrukt als die van zijn beide medewerkers.
De bibliografische gegevens van *Tegenspraak* zijn:
Griffioen, J., H. Damsma en A.J. Evenboer, *Tegenspraak*; handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs. Groningen 1982.

Bibliografie

Dasberg, Lea, *Grootbrengen door kleinhouden als historisch verschijnsel*. Meppel: Boom, 1975.

Dis, L.M. van, e.a. (red.). *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Vijfde druk, Amsterdam enz.: Meulenhoff enz. 1971.

Fens, Kees, "De kwellingen van de lezer". In: *De Volkskrant*, 1 april 1983.

- Griffioen, Jan, *Zeggenschap*; Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen: Tjeenk Willink en Wolters-Noordhoff, 1975.
- Griffioen, Jan en Harm Damsma, *Zeggenschap*; Grondslagen enz. Tweede, herz. en verm. druk. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.
- Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1980. (Oorspr. diss. R.U. Groningen.)
- Griffioen, Jan, "Autonomie en Normale Functionaliteit". In: *Moer* 1982:3, pag. 43-48. (1982a).
- Griffioen, J., "Autonomie en het vak Nederlands". In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, 1982, pag. 166-183 (1982b).
- Griffioen, J., "Tegenspraak; didactische handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands." In: *Nieuw Nederlands*, jan. 1983, pag. 3-4.
- Imelman, J.D., *Inleiding in de pedagogiek*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1977.
- Kuyer, Paul en Guus Tienstra-Schipperheijn (red.), *Werken zonder schoolboek*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1983 (DCN-cahier 13).
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling; een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg: Coutinho 1982.
- Meer, Q. van der, en H. Bergman (red.), *Onderwijskundigen van de twintigste eeuw*. Amsterdam: Intermediair en Groningen: Wolters-Noordhoff 1975.
- Parreren, C.F. van, *Leren op school*. 10e, herz. dr. Groningen: Wolters-Noordhoff 1980.
- Schut, Bernard, "Object, doelstelling en werkwijze van de moedertaaldidactiek. Een theoretische oriëntatie". In: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1982, pag. 13-31.
- Tausch, Reinhard en Anne-Marie, *Psychologie van opvoeding en onderwijs*. Deventer: Van Loghum Slaterus 1972.

Verweij, Hans, "Thematisch taalonderwijs; een momentopname."
In: Kuyper/Tienstra-Schipperheijn 1983, pag. 39-54.