

Kritiek, Commentaar, Beschouwing

Arie Sturm, "Over zinnen gesproken" en de tijdgeest

Jan Griffioen, Reflecteren

"Over zinnen gesproken" en de tijdgeest

Uit de discussie over ontleedonderwijs in de eerste aflevering van *Spiegel* komt onder andere naar voren dat *Over zinnen gesproken* (verder afgekort als OZG) een schoolgrammatica is, i.e. een behandelingswijze van de termen en begrippen van de traditionele taalkunde, die zich in zoverre van andere schoolgrammatica's onderscheidt, dat er veelvuldig aandacht besteed wordt aan de betreffende waarde van dat termen- en begrippenapparaat, aan het beperkte bereik van veel termen, aan redeneringen achter gehanteerde onderscheidingen en inconsistenties waar die toe leiden. Kortom, "in strijd met de methode" zou je met enige overdrijving kunnen zeggen. In ieder geval: "Twijfelen is toegestaan". Uit die discussie blijkt ook dat de opleiders van de sectie Nederlands van de NLO in Tilburg OZG aanvankelijk in hun onderwijs gebruikt hebben, maar op grond van gewijzigde didactische opvattingen teruggekeerd zijn naar de vertrouwde methode-Paardekooper.

Dat kan gebeuren.

Maar er is meer aan de hand, denk ik.

Toen OZG in 1977 voor het eerst verscheen, werd het relatief goed ontvangen. De recensies in de vakbladen waren gering in aantal (1) en niet onverdeeld gunstig, maar dat verhinderde niet dat een behoorlijk aantal universitaire en hogere beroepsopleidingen in Nederland en België het boek stante pede invoerden en dat aantal nam de jaren daarna nog toe (2).

Mondeling en schriftelijk bereikten mij als mede-auteur enthousiaste berichten waarbij sommigen zelfs gewaagden van het revolutionaire karakter van OZG (wat me overigens iets teveel van het goede lijkt).

Ook de studenten die ik zelf in het propedeutisch jaar van hun universitaire studie Nederlands onderwijs gaf aan de hand van OZG werkten voor het overgrote deel met kennelijk plezier de stof door. Met name studenten die daarvoor een MO-A opleiding gevolgd hadden, waren naar eigen zeggen verbaasd en blij verrast dat zon-

der een strak en veelal onbegrepen keurslijf ontleden en nadenken daarover zo leuk en interessant kon zijn.

Maar met de intrede van de jaren tachtig ongeveer is dit gunstig tij langzaam aan het keren. De NLO in Tilburg is niet de enige opleiding die haar mening over OZG inmiddels herzien heeft. Mondeling bereikten mij het afgelopen jaar berichten over "het kloteboek" dat OZG nu heet te zijn: het verschaft niet de benodigde duidelijkheid en bevat tal van tegenstrijdigheden, daar komen de klachten op neer. Ook onder de studenten aan de opleiding waar ik aan verbonden ben, is sprake van een groeiende aversie tegen het door hun voorgangers bejubelde boekje. Vorig jaar was er zelfs een student met een MO-A opleiding achter de rug die in zijn vrije tijd bijeenkomsten voor zijn medestudenten wenste te organiseren teneinde hen eens "echt te leren ontleden".

Een dergelijke omslag in de waardering van een boek mag toch voor de auteur(s) ervan een gerede aanleiding genoemd worden tot tobberijen over de vraag waar hem dat nou in zit. Niet, omdat juist in deze economisch slechte tijden de revenuen minder worden (die zijn er in dit geval, althans voor de auteurs, niet; ook in dat opzicht is OZG een typisch produkt van zijn tijd), maar omdat die omslag op het eerste gezicht zo onverklaarbaar lijkt als bijvoorbeeld een taalverandering. Een leerboek kan van stonde af aan, verklaarbaar of onverklaarbaar, niet aanslaan. Een veelgebruikt leerboek kan pijlsnel verouderen door ontwikkelingen in het vakgebied waar het betrekking op heeft of uit de gratie raken doordat er een beter gevonden leerboek op de markt verschijnt. Niets van dat al kan ook maar in de verste verte het geval zijn wat betreft OZG. Er zijn de laatste jaren geen nieuwe schoolgrammatica's verschenen, dus ook geen betere (3). De in OZG behandelde stof is zo van alle tijden en heeft zo weinig van doen met dynamisch grensverleggend onderzoek in de taalwetenschap dat van veroudering moeilijk sprake kan zijn. Is men dan wellicht "gewoon", dat wil zeggen onverklaarbaar, uitgekeken op OZG, op de manier waarop men uitgekeken raakt op een popgroep en weer "wel eens wat anders" wil? Daar wijst bijvoorbeeld de terugkeer naar Paardekooper in Tilburg en de daarvoor gegeven motivatie niet op en ook de aard van andere klachten wijst niet in die richting. Wat dan blijft is de gedachte dat de omslag in de waardering van OZG niets anders kan zijn dan een omslag in de waardering van de niet canonieke manier waarop de schoolgrammaticale stof in OZG gepresenteerd wordt.

Dat zo zijnde, krijg ik steeds sterker de indruk dat die omslag nauw samenhangt met, zo men wil verklaarbaar is uit, de sociaal-economische crisis die in de tachtiger jaren steeds dreigender vormen aanneemt en de daarmee in alle toonaarden klinkende roep om zekerheid. Twijfelen kan je heden ten dage zo de kop kosten. In een van de bijlagen van Vrij Nederland legde T. Pollmann onlangs een verband tussen de (gevolgen van) de sociaal-economische crisis en de opzienbarende groeiende belangstelling voor etikette. Die belangstelling komt duidelijk niet voort uit de behoefte naar

zo maar "weer eens iets anders", maar uit een dringende behoefte aan zekerheid: geen handelen meer naar eigen inzicht, maar zekerheid over hoe het hoort. Zekerheid over en aanpassing aan de norm vergroot in allerlei opzichten de kans om in moeilijke tijden het hoofd boven water te houden.

In deze geest van de tijd past een groeiende afkeer van onzekerheid scheppende discussies over voors en tegens van bijvoorbeeld de verschillende manieren waarop een zin als er is geen sprake van zich (niet) laat ontleden en over de vraag waartoe die bezigheid dient. Vertel maar liever direct wat die ontleding moet zijn. In samenhang hiermee constateer ik in het door mij en collega's verzorgde onderwijs een toenemende desinteresse bij studenten voor filosofische kwesties als de aard van menselijke kennis en de waarheid daarvan, de aard van de menselijke waarneming en de betrouwbaarheid daarvan, de ontologie van waargenomen verschijnselen etc.

In samenhang daarmee constateer ik dat studenten steeds meer een hekel krijgen aan groepswork waarin ze elkaar, moeizaam en twijfelend formulerend, iets duidelijk proberen te maken. Toch maar weer liever de docent voor de klas, want die weet hoe het zit. Het trieste daarbij is dat door de van hogerhand gewenste extensivering van het onderwijs de roependen om zekerheid op hun wenken worden bediend.

Naar het mij voorkomt is onder didactici en onderwijskundigen de belangstelling voor onderzoek naar onderwijsinnovatie nog steeds stijgende. Wellicht past het beter bij de geest van deze tijd het onderzoeksterrein te verleggen naar onderwijsbehoud.

Culemborg, mei 1983

Noten

1. J. Hendrickx, Boekbespreking in *Levende talen* 328 (1978), pag. 53 e.v.
F. Balk-Smit Duyzentkunst, "Over zinnen gesproken I" en G.E. Booij e.a., "Over zinnen gesproken II". Beide in *Spektator* 8 (1978), pag. 242 e.v.
2. Intussen nam de om zo te zeggen "conservatieve" *Nederlandse grammatica* van M.C. van den Toorn, voor het eerst verschenen in 1973, een hoge vlucht waarbij vergeleken die van OZG niet meer is dan een hinkstapsprong. Verschenen er van OZG tot nu toe twee drukken (van de tweede drie oplagen), van *Nederlandse grammatica* is inmiddels de achtste druk verschenen en ik heb het sterke vermoeden dat het daarbij om heel wat hogere oplagen gaat.

3. Door het verschijnen van een vragenboekje bij de in de vorige noot genoemde *Nederlandse grammatica* (M.C. van den Toorn en M. Klein, *Oefeningen bij de Nederlandse grammatica*. Groningen, 1982) is dat boek iets meer op OZG gaan lijken, maar daar is dan ook alles mee gezegd.

Onlangs promoveerde Fred Korthagen op *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding* (1). Hoewel Korthagen vakdidacticus wiskunde is, is zijn proefschrift van belang voor alle lerarenopleiders, niet alleen om het leren reflecteren door aanstaande leraren, dat erin gepropageerd wordt, maar ook om de mogelijkheden die het reflecteren biedt voor de ontwikkeling van de vakdidactieken. Laten we Korthagen eens een stukje volgen. Een Amsterdamse taxichauffeur heeft een vrij gedetailleerde plattegrond van de stad in het hoofd: niet alleen weet hij waar allerlei straten zijn, hij weet ook hoe hij er het beste met een auto kan komen, waar eenrichtingsverkeer geldt en waar het verkeer vaak vastzit. Je kunt zeggen dat de chauffeur beschikt over een (cognitief) schema, dat hem in staat stelt een "rijplan" uit te stippelen op het moment dat hij een klant oppikt bij het CS, die naar de 2e Const. Huygensstraat wil. Behalve zo'n cognitief schema moet de chauffeur natuurlijk ook organen om te kijken, te besturen en het doel in de gaten te houden hebben. Dat alles bij elkaar vormt een *stuursysteem*, dat zorgt voor de directe handelingen van de chauffeur, door Korthagen in navolging van Skemp het *Delta-éénsysteem* genoemd. Nu kan die taxichauffeur slecht bekend zijn in de buitenwijken van de stad. Met het oog daarop besluit hij de plattegrond van die wijken eens te bestuderen. Het besluit om de leemte in zijn cognitief schema op te vullen wordt geïnitieerd door een tweede, geheel mentaal stuursysteem, het *Delta-tweesysteem*, dat erop uit is de kwaliteit van het functioneren van het Delta-éénsysteem te verbeteren. Het bewust nadenken over het Delta-éénsysteem noemt Korthagen *reflectief denken* of *reflecteren*. Wanneer via reflecteren Delta-éénssystemen veranderen, kan men spreken van (reflectief) *leren*.

Opmerkelijk is dat prettige gevoelens als tevredenheid, vertrouwen en veiligheid iemand dichter bij de gestelde doelen brengt, en dat onprettige gevoelens als ontevredenheid, angst, frustraties en onveiligheid hem ervan verwijderen. Gevoelens zijn dan ook belangrijke signalen bij reflectief leren (2). Wat je nu moet doen, aldus Korthagen, is aanstaande leraren reflectief denken leren, zodat ze niet alleen beschikken over wat tegenwoordig zo mooi startcompetentie heet, maar ook over de mogelijkheid hun eigen ontwikkeling verder te sturen. Daarbij is inscholing in de vorm van supervisie noodzakelijk, maar ook tijdens de opleiding al moet daaraan krachtig gewerkt worden, zowel door de wijze waarop de aanstaande leraren zelf in het vak en het leraarschap ingevoerd worden als door de wijze waarop men met het schoolpracticum omgaat. Vooral dat laatste is belangrijk, want uiteindelijk gaat het bij Korthagen om het *handelen in de praktijk* (van het onderwijs, het didactisch handelen dus). Wat is de relatie tussen het handelen en het reflectieve denken? Daarbij moeten we ons de vol-

gende vijf fasen voorstellen:

1. een leraar handelt (Delta-éénniveau);
2. daarna kijkt hij terug op dat handelen (Delta-tweeniveau);
3. hij wordt zich bewust van essentiële aspecten van dat handelen (Delta-tweeniveau);
4. hij ontwikkelt alternatieven voor dat handelen en maakt daaruit een keuze (Delta-tweeniveau);
5. en tenslotte probeert hij het gekozen alternatief uit (Delta-éénniveau).

Daarna kan de cyclus opnieuw beginnen, zodat we van een spiraalge-
wijze verandering (verbetering) kunnen spreken.

Dit alles en nog veel meer vindt men in het boeiend geschreven en
leerzame geschrift van Korthagen, dat vooral perspectieven biedt
voor de integratieproblematiek van de NLO's, waar in tegenstelling
tot het wetenschappelijk onderwijs ook de vakkennis aan het voort-
gezet (basis)onderwijs dienstbaar is (3). De studie van Korthagen
komt fraai in mijn kraam te pas: vanuit een totaal nieuwe invalshoek
wordt het principe van de *reflectiviteit* onderbouwd. Zowel
in supervisie als in de didactiek van het Nederlands (4) speelt
reflectiviteit een fundamentele rol: *doen + denken over doen* of
leerzaam terugzien voor straks zoals de godfather van supervisie
dat ooit eens kernachtig zei (5).

Voor de didactiek van het Nederlands komt dat neer op:

1. praten, luisteren, schrijven en lezen in complete communicatieve situaties en
2. reflecteren op dat praten, luisteren etc., zowel op het niveau van de eigen vaardigheid als op het niveau van de (geschreven of gesproken) tekst van de ander.

Die complete communicatieve situaties worden bereikt door dat praten, luisteren, schrijven en lezen te laten gebeuren in literatuurgroepen, praatgroepen, schrijfgroepen en leesgroepen, dat wil zeggen groepen van 4 à 6 leerlingen, die bijvoorbeeld tegelijkertijd (een) tekst(en) lezen en over hun lezen en over de tekst met elkaar in gesprek gaan. Het lezen zelf is het Delta-éénniveau, het nadenken en praten daarover is het Delta-tweeniveau. Hier ligt nog een heel ontwikkelings- en onderzoeksterrein braak, waarnaar op dit moment onze -dat wil zeggen Harm Damsma's en mijn- aandacht uitgaat. Wat ons hevig interesseert, is de *schrijfgroep*, en dit om uiteenlopende redenen:

- we hebben nu al jarenlang uitgelegd wat naar ons idee *taalbeschouwing* inhoudt (reflectie op eigen taalgebruik) en we willen daar wel eens wat meer didactisch handen en voeten aan geven;
- leraren Nederlands gaan nog altijd gebukt onder karrevrachten correctie en eigenlijk willen we daar wel graag wat aan doen;
- we verwachten bij de schrijvende leerling een grotere bewustheid van wat er gebeurt bij schrijven en van wat er zich bij hem afspeelt, met andere woorden activering van het Delta-twee-

systeem ten behoeve van het Delta-éénsysteem;

- we denken dat het in het onderwijs gemakkelijker zal zijn onderscheid te maken tussen *didactische* en *selectieve* beslissingen (6);
- tenslotte willen we graag dat meer dan nu het geval is en ook buiten *gericht schrijven* om, gestalte gegeven wordt aan conceptualiserend en communicatief schrijven.

Het gaat er bij de reflectie in de schrijfgroep om dat leerlingen elkaar elkaars werk voorleggen, daarover feedback geven en dat de schrijvers vervolgens hun werk verbeteren.

Kunnen leerlingen dat, wordt ons vaak gevraagd. Jazeker, dachten wij en hebben wij ervaren, mits hen dat onderwezen wordt. We werden daarin nog eens bevestigd door de jongste literatuurstudie van Hildo Wesdorp en door wat hij vertelt in het congresverslag in het vorige nummer van *Spiegel*.

De effectiviteit van groepswork en de workshoopaanpak was weliswaar in het algemeen twijfelachtig, maar "*beoordeling door medeleerlingen* (is) gezien de onderzoeksresultaten een veelbelovende didactische aanpak (...), die in veel gevallen tot positieve effecten op de stelvaardigheid blijkt te leiden" (7). Nu weet ik niet zo goed hoeveel waarde we nu precies aan deze onderzoeken kunnen hechten. Ze lijken me te laboreren aan de kwalen van veel Amerikaanse experimenten: het aantal proefpersonen is beperkt, de duur van het onderzoek is kort, replicatie ontbreekt, het verband tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen wordt niet kwalitatief geanalyseerd, men geeft zich geen rekenschap van interveniërende variabelen, en dergelijke (8). Niettemin zien we in Wesdorps conclusie mede een aansporing om ons verder bezig te houden met het reflectiviteitsprincipe in de schrijfgroep. Bovendien kunnen we dan misschien de taalbeschouwingsdiscussie, die wel wat in het slob geraakt schijnt te zijn, een nieuwe impuls geven.

Groningen, april 1983

Noten

1. F.A.J. Korthagen, *Leren reflecteren als basis van de lerarenop-leiding*. Een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren. Harlingen, Flevodruk, 1983 (diss. UvA, SVO-reeks 67).
2. Het aardige van wetenschappelijk onderzoek is soms, als de bevindingen kloppen met bevindingen uit een andere gezichtshoek: het verschijnsel van de *triangulatie*, dat Korthagen zelf op pagina 212 noemt. In dit verband had Korthagen mijns inziens *confluent education* en *Gestalt* ter sprake moeten brengen (te meer daar hij blijkens pagina 66 van het bestaan ervan op de hoogte is).

3. Hoewel: het zou het wetenschappelijk onderwijs niet misstaan als het zich eens wat meer met het leren van studenten bezighield.
4. J. Griffioen, *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen, WN, 1980 (diss. RUG); J. Griffioen e.a., *Tegenspraak*. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs. Groningen, WN, 1982.
5. H.J. Zier, Leerzaam terugzien voor straks. In: F.M.J. Siegers e.a. (Red.), *Supervisie 1. Theorieën en begrippen*. Alphen aan den Rijn 1975 (SCR), pag. 85-103.
6. Vgl. Griffioen e.a. 1982, pag. 47-48 (zie noot 4).
7. H. Wesdorp, *De didactiek van het stellen*. Een overzicht van het onderzoek naar de effecten van diverse instructievariabelen op de stelvaardigheid. Amsterdam, SCO, 1982, pag. 93.
8. Voor Wesdorp is dat niet zo'n belangrijk probleem, omdat hij zich alleen de vraag behoefde te stellen: "welke didactische variabelen zijn kritiek, hebben een duidelijk effect op de ontwikkeling van de stelvaardigheid." (pag. 3).
De bezwaren die ik hier noem, behandelt Wesdorp zelf op pag. 36-42.