

Kritiek, Commentaar en Beschouwing

G. Volkstedt-Boermeester, Normaal functioneel: doel of middel?

Helge Bonset, Naschrift

Jan Griffioen, De eerste hoogleraar in de theorie van de moedertaaldidactiek oreert

Normaal functioneel: doel of middel

Naar aanleiding van de artikelen van Bonset in de rubriek Kritiek, Commentaar, Beschouwing (Spiegel 1 en 2, jrg. 1) wil ik hieronder nog eens aandacht besteden aan de normale functionaliteit. Ik ga, evenals hij, uit van de omschrijving die de Leidse werkgroep moedertaaldidactiek (Moedertaaldidactiek, 1981) geeft van normaal functioneel (1), namelijk:

*"nf betekent dat je je onderwijs zo inricht dat je leerlingen er iets van leren dat ze, naar eigen oordeel,
a. op korte termijn praktisch kunnen gebruiken
b. en/of boeiend vinden" (2).*

Als ik Bonset goed begrijp, wil hij ons ervan overtuigen dat het "eigen oordeel" van de leerlingen wel eens op verkeerde overwegingen kan berusten en dat de docent niet in alle gevallen zonder meer tegemoet hoeft te komen aan de wensen van de leerlingen. Als voorbeeld noemt hij het verzoek van leerlingen om grammatica-onderwijs te krijgen, omdat ze denken grammatica nodig te hebben bij hun vervolgopleiding. Bonset is van mening dat het in een dergelijk geval zijn taak is leerlingen op het onjuiste van hun oordeel te wijzen. De vraag is nu natuurlijk: in hoeverre is het oordeel van de leerlingen bepalend en in welke mate kan en mag de leraar daar invloed op uitoefenen.

Al sedert jaren ben ik werkzaam bij het voortgezet onderwijs, waarbij ik zowel aan lbo/mavo als aan havo/vwo leerlingen lesgeef. Daarbij begeleid ik al zo'n tien jaar studenten van een lerarenopleiding. Zowel door het bijhouden van de vakliteratuur als door de contacten met het opleidingsinstituut, maakte ik kennis met de opvatting dat onderwijs normaal functioneel moest zijn. Deze meer "gelijkwaardige" benadering van leerlingen komt heel positief over, dus probeer je, vanzelfsprekend geleidelijk, je lessen meer normaal functioneel in te richten. Als ervaren leraar (2) kun je vanuit een bevoorrechte positie werken. Echte ordeproblemen

doen zich niet meer voor en in het algemeen is de relatie met je leerlingen van dien aard dat je wel wat kunt riskeren. Toch stuit je dan op behoorlijk wat problemen. Zeker als je te maken hebt met heterogeen gevormde groepen. Leerlingen die net op school komen, zijn bereid alles te leren; zij weten alleen nog niet wat. Als leraar probeer je dan "wat aan te reiken". Je tracht "aan te sluiten bij hun beleavingswereld", maar dan ontdek je dat er wel dertig beleavingswereldjes zijn. Wiens keuzes worden gehonoreerd? Welke overwegingen spelen mee? Mijn of hun oordeel? Worden de andere leerlingen gedwongen met een bepaalde groep "mee te doen"? Je kunt uiteindelijk geen dertig verschillende programma's aanbieden.

Een ander probleem bij het honoreren van bepaalde wensen is, dat wanneer er keuzes gemaakt worden, andere zaken niet aan de orde komen. Weten leerlingen altijd welke consequenties dat kan hebben voor hun verdere schoolcarrière of zelfs voor hun vervolgopleiding? Mag je als leraar je leerlingen informatie onthouden die ze nodig hebben bij het maken van keuzes? Heel veel vragen waarop niet direct antwoord mogelijk is. En als er dan eindelijk afspraken gemaakt zijn, blijkt dat wat bij een aantal leerlingen gisteren in de smaak leek te vallen, vandaag niet meer zo boeiend is. Eindeloze discussies volgen dan.

Maar nu komt de onervaren student voor dezelfde problemen te staan als de ervaren leraar. De student heeft nauwelijks inzicht in het schoolprogramma, dus daardoor wordt hij niet belemmerd. Hij weet dat zijn onderwijs nu moet zijn en gaat dan ook vol enthousiasme aan het werk. Hoe is het dan mogelijk dat studenten elke keer weer constateren dat hun lessen "mislukken". Ze hebben ontzettend veel tijd besteed aan de voorbereiding en op alle mogelijke manieren rekening gehouden met de wensen van leerlingen, ze stralen begrip uit voor de leerlingen en toch gaat het vaak mis.

Ik probeer de studenten dan uit te leggen dat er mensen zijn die denken dat de leerlingen hoofdzakelijk gemotiveerd worden door de hun aangeboden lesstof. Dat is gewoon niet waar. Je kunt als ervaren leraar je leerlingen motiveren voor de meest dwaze en saaie dingen als je het maar goed aanpakt. Ik denk daarbij niet in de richting van een machtspositie van de leraar, maar aan een leraar met voldoende verantwoordelijkheidsgevoel.

Pas geleden vroeg ik aan een zittenblijver in mijn klas met welk materiaal hij het voorgaande jaar had gewerkt. Op onze brede schoolgemeenschap heeft de leraar namelijk nogal wat vrijheid op dit punt. De jongen antwoordde dat hij alleen maar "het boek" gebruikt had, buiten de bibliotheeklessen en niets anders. Op mijn vraag of hij Nederlands een leuk vak vond, keek hij verbaasd. Natuurlijk vonden hij en zijn klasgenoten Nederlands leuk, want zij hadden les van een bepaalde leraar en die "gaf goed les". En inderdaad, als je bij deze collega de klas inkijkt, zie je gewoon dat er een plezierige sfeer heerst. Er wordt hard gewerkt en op zijn tijd gelachen. Deze leraar weet van nu niets af! Ik ga de

laatste tijd hoe langer hoe meer inzien dat, ondanks alle vernieuwingen, het onderwijs nog steeds staat of valt met de persoon voor de klas en dat het zeker niet voor het grootste deel afhankelijk is van de methode en van de leerstof die aangeboden wordt. Deze en andere ervaringen laten mij twijfelen aan de functionaliteit van nf.

Als docent ben je opgeleid en word je betaald om je leerlingen naar hun einddoel te brengen, welk niveau dat dan ook mag zijn. Zoals de definitie van nf nu luidt en dat geldt ook voor de formulering van nf die Bonset voorstelt, is alleen het korte termijnwerk van belang. Leerlingen hoeven geen inzicht te hebben in wat er in de toekomst van ze verwacht wordt. Erger nog, op een bepaald moment komen ze tot de ontdekking dat er vervolgopleidingen voor hen gesloten blijven, omdat ze niet op de hoogte waren van de eisen die daar gesteld worden. Vanzelfsprekend is het niet goed te praten als je leerlingen inderdaad allerlei onnuttige en saaie dingen laat doen alleen voor je eigen gemak, maar het is ook niet verantwoord de leerlingen alleen maar dingen te laten doen die zij zelf willen doen om welk "eigen oordeel" dan ook; ze kunnen lang niet altijd de consequenties overzien!

Daar komt nog bij dat er in elk geval nog steeds zoiets is als een rijksleerplan, met ... hoe zal ik het noemen ... eindtermen? Hoewel het zeer ruim geïnterpreteerd kan worden, stelt het toch ook wel enige eisen aan leraar en leerling. En ik denk dat een leerling zijn leraar niet dankbaar zal zijn als hij een plezierige schooltijd heeft gehad, maar helaas niet in staat bleek zijn diploma te behalen.

Je staat als docent met een zeer consequente opvatting over nf met lege handen. Steeds rekening houden met de wensen van al je leerlingen maakt het vrijwel onmogelijk om een programma te maken of om je lessen goed voor te bereiden, nog afgezien van de hoeveelheid tijd die je daar per klas/groep, je hebt er 8 à 10, in moet steken. We moeten ook niet alleen rekening houden met de eerste-graads docent met een 26 (nu 27)-urige v.b., maar ook met een tweedegraads docent met 29 uren, die twee vakken geeft of zelfs met een derdegraads docent die vaak drie of meer vakken geeft.

Hoewel ik weet dat wij dagelijks om ons heen niet veel anders zien dan "korte termijn"-werk vind ik toch dat bij leren en opvoeden ook het meer "lange termijn"-werk hoort. Ook kinderen moeten leren in de toekomst kijken, wat verder dan hun neus lang is. Je leert ze toch ook hun handen te wassen en hun tanden te poetsen lang voordat ze ook maar begrijpen waar dat voor nodig is? Of hoeven ze hun tanden niet te poetsen omdat ze dat niet leuk vinden en omdat ze toch morgen geen rotte tanden krijgen? Het leven is niet alleen maar leuk, maar juist de afwisseling van vervelende en boeiende zaken maakt het leuke echt leuk. We weten allemaal dat altijd maar werken geen leven is, maar juist in deze tijd is duidelijk dat altijd vakantie geen echte vakantie is.

Resumerend: ik besef dat mijn bezwaren tegen nf als uitgangspunt

voor het onderwijs in het Nederlands (3) komen vanuit mijn ervaring als schoolpracticumdocent en vanuit mijn praktijk als leraar Nederlands. Men zou ze dus kunnen rangschikken onder het hoofdstukje "praktische weerstanden", zoals Van den Berg en Timmerman (1977) die beschrijven. Desalniettemin blijven mijn bezwaren tegen nf recht overeind. Naar mijn mening kan nf een goed middel zijn om je onderwijs zo goed mogelijk te geven. Waar mogelijk speel je in op de behoeften en belangstelling van je leerlingen, met andere woorden je probeert zoveel mogelijk nf-elementen aan te bieden. Als dat niet mogelijk is moeten de leerlingen leren accepteren dat er ook dingen moeten gebeuren die misschien niet leuk, maar wel nuttig zijn op de lange termijn. Leerlingen hebben dus recht op inzicht in wat er van ze verwacht wordt, nu en later, en welke consequenties het voor hen heeft als ze niet aan die verwachtingen kunnen of willen beantwoorden.

Bonset is van mening dat je je leerlingen ervan kunt overtuigen dat wat ze zelf als nuttig ervaren niet echt nuttig hoeft te zijn. Als docent ben je dan ook niet zonder meer verplicht om aan al de wensen van je leerlingen tegemoet te komen. Ik ben van mening dat ik het recht heb en de plicht om leerlingen te laten inzien dat wat ze zelf als niet nuttig of boeiend ervaren wel degelijk nuttig of zelfs boeiend kan zijn op de lange termijn, zodat ze bewust en verantwoord kunnen besluiten een bepaald onderdeel al dan niet te doen.

Wanneer je als leraar niet in de gelegenheid bent om de nf als een goed middel te hanteren, maar gedwongen bent om hoe dan ook met nf bezig te zijn, ben ik bang dat de nf een prachtig theoretisch uitgangspunt zal blijven, maar voor het "onderwijsveld" en daarmee ook voor onze toekomstige leraren niet zal functioneren.

Badhoevedorp, augustus 1983

Noten

1. Vanaf hier zal ik voor normaal functioneel, normaal functionele en normale functionaliteit de afkorting nf gebruiken.
2. Over de term "normaal functioneel" bestaat nog al eens verschil van mening. Zie daarvoor ook de reader Normaal? Functioneel? van de afdeling vakdidactiek Nederlands van de KU te Nijmegen, 1980.
3. Misschien wordt het tijd dat er onderscheid wordt aangebracht tussen het moedertaalonderwijs en het onderwijs in het Nederlands. Speciaal bij het moedertaalonderwijs zou dan misschien de echte nf als uitgangspunt genomen kunnen worden.

Bibliografie

Berg, H. van den, W.G. Timmerman, Weerstanden tegen onderwijsvernieuwingen. In: *Info*, (1977), nr. 1 p. 7-22

Bonset, H., "Naar eigen oordeel" 1 + 2. In: *Spiegel* 1 (1983), nr. 1, 87-90 en *Spiegel* 1 (1983), nr. 2, 83-89.

Afdeling Vakdidactiek Nederlands van de KU *Normaal? Functioneel?* te Nijmegen 1980.

Leidse werkgroep moedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek*, Muiderberg 1981.

Wat ik jammer vind van het stukje van Hilde Volkstede is dat het niet of nauwelijks ingaat op de vragen die ik in *Spiegel* 1 en 2 heb geprobeerd te behandelen: is het mogelijk de afwijkingen van leerlijnen gerechtvaardigd (logisch en ethisch) te verklaren van leerlijnen niet als enig of doorslaggevend criterium te beschouwen? Maar de twaalf tegen of hadden even belangrijke verschillen kunnen worden onder dat ik mijn beide stukjes overtuigd heb en al de problemen in een poging zelf maar een relatie te brengen ik krijg de indruk dat Volkstede in haar stukje centraal wil 1) haar eigen waardoordeel als docent 2) het belang van "lange termijn" voor wil beschrijven.

Met het eerste ben ik het geheel eens dat gingen mijn beide stukjes dus eigenlijk over: wat het tweede betreft komt Volkstede in concreter: het eindcijfer, en verwijs naar dit. Dit mijn derde stukje, pagina 87-88 (paraf. 4) blijkt dat ik het geschiedt alv. de dat leraren rekening houden met leerlingsoverheden die hierin verschillen, maar dat ik alleen niet vermelding heb dat dat iets dat al te maken heeft. Daarnaast wijst Volkstede ook op het belang op de lange termijn van handen wasen en tanden poetsen voor jonge kinderen. Het praktisch nut hiervan wordt op andere plaatsen of zelfs onder, illegaal voor wat de lichte tekst betreft (vraagstukken, vroege maak in te geven en de verandering voortdurend te doen niet erg.

Leiden a/d Vecht, november 1983.

Wat ik jammer vind van het stukje van Gerda Volkstedt is dat het niet of nauwelijks ingaat op de vraag die ik in Spiegel 1 en 2 heb geprobeerd te behandelen: is het vanuit de nf uitgangspunten gerechtvaardigd (logisch en ethisch) om de oordelen van leerlingen niet als éniġ of doorslaggevend criterium te beschouwen? Haar bezwaren tegen nf hadden even makkelijk geventileerd kunnen worden zonder dat ik mijn beide stukjes geschreven had en zij ze gelezen. In een poging zelf maar een relatie te leggen: ik krijg de indruk dat Volkstedt in haar stukje tegenover mij 1) haar eigen verantwoordelijkheid als docent 2) het belang van "lange termijn"-werk wil benadrukken.

Met het eerste ben ik het geheel eens: daar gingen mijn beide stukjes dus eigenlijk over. Wat het tweede betreft noemt Volkstedt in concreto: het einddiploma, en vervolgopleidingen. Uit mijn eerste stukje, pagina 87-88 (geval 2) blijkt dat ik het geenszins afwijs dat leraren rekening houden met leerlingenwensen die hieruit voortkomen, maar dat ik alleen niet van mening ben dat dit iets met nf te maken heeft. Hiernaast wijst Volkstedt ook op het belang op de lange termijn van handen wassen en tanden poetsen voor jonge kinderen. Het praktisch nut hiervan lijkt me echter evenzeer of zelfs beter, uitlegbaar voor wat de kórte termijn betreft (vieze ziekten, vieze smaak in je mond) en de vergelijking overtuigt me dus niet erg.

Loenen a/d Vecht, november 1983.

Wat ik jammer vind van het artikel van Gerd Voikstedt is dat het niet of nauwelijks ingaat op de vraag die ik in §14(1) en 2 heb genoemd te behandelen: is het vanzelf de uitgangspunten ge- meenschappelijk (logisch en ethisch) om de oorzaken van leerlingen te onderzoeken of anderszins te beschouwen? Het be- wijst mij dat of anderszins te beschouwen te beschouwen. Het be- wijst tegen mij dat het even makkelijk te beschouwen te beschouwen. Het be- wijst dat ik mijn beide artikelen geschreven heb en mij te geloven. In een poging te zien een relatie te leggen: ik krijg de indruk dat Voikstedt in zijn artikel tevens met mij te zien te zien. Het artikel als document 2) het belang van "lange termijn"-werk wil benadrukken.

Het wat eerste ben ik het geheel eens: dat dingen zijn beide stuk- ken. Het eigenlijk over. Het wat tweede artikel noemt Voikstedt in concrete het einddoel, en vervolgens de uitgangspunten. Dit mijn eerste artikel, pagina 87-88 (deel 2) blijkt dat ik het gemeenschappelijke dat beiden rekening houden met leerlingengedrag die hierin voor- komen, maar dat ik alleen niet van mening ben dat dit iets dat te maken heeft. Het artikel wijst Voikstedt ook op het belang op de lange termijn van handen wassen en tanden poetsen voor jonge kin- den. Het praktisch met hiervan lijkt me echter eveneens of zelfs beter. Het artikel voor wat de korte termijn betreft (vraag 1) van velen maak in de mond en de vergelijking overtuigt me dat niet erg.

Doord. 14. Vocht, november 1983.

DE EERSTE HOGLERAAR IN DE THEORIE VAN DE MOEDERTAALDIDACTIEK
OREERT

Een oratie is een curieus verschijnsel in het gewubde academische wereldje van de tachtiger jaren: terwijl de leerstoel gedemocratiseerd is, vindt er nog altijd een plechtige inauguratie rondom één persoon, de bezetter van die leerstoel, plaats. Sommige hoogleraren doen er overigens nooit aan mee. Als er al zo nodig een inaugurele rede gehouden moet worden, dan zou ze een aardige gelegenheid zijn voor de presentatie van de doelstellingen en het object van onderzoek en onderwijs van de vakgroep, die de hoogleraar voorzit. Zij zou dan het collectieve werkstuk van de vakgroep kunnen zijn, dat door de ordinarius slechts ten gehore wordt gebracht ten overstaan van de universitaire gemeenschap. In ieder geval verwacht je vandaag de dag dat er verband bestaat tussen het lopende onderzoek van de vakgroep en wat de hoogleraar die eraan toegevoegd wordt, er in zijn oratie over zegt. Je verwacht dat zeker van iemand die verklaart zijn activiteiten dienstbaar te willen maken aan het werkveld. En daartoe behoren behalve leerlingen en leraren nu ook lerarenopleiders (p. 3-4). Ten Brinke besteedt in deze oratie aan het onderzoeksprogramma van zijn vakgroep slechts een korte passage (p. 7). Hoe hij er tegenover staat, blijft duister, alleen hoopt hij, "dat het project de komende structurele perikelen zal kunnen overleven". Wat bedoelt hij daarmee en hoe ziet Ten Brinke zijn eigen rol in dat gevecht? Verder hoopt hij "dat de onderzoekers, wier werk ik de eer heb te coördineren, zich willen laten beïnvloeden door de inzichten omtrent de belangen van leraren en vooral leerlingen waarover ik zojuist sprak. Afdwingen (sic!) zal ik dit natuurlijk niet - nog afgezien van het feit dat ik pas na de aanvang van de rit op de bok gesprongen ben"! Misschien komt het ooit ook nog eens tot tweerichtingsverkeer. Nijmeegse readers als Normaal? Functioneel? (Afdeling Vakdidactiek 1980), waarvan alleen al de titel om een weerwoord vraagt, of Moedertaal leren doceren (Klinkenberg e.a. 1982) worden niet genoemd, terwijl de beide publikaties van de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek ruime aandacht krijgen. En hadden de beide boeken van de Nijmeegse Werkgroep Taal- didactiek niet genoemd moeten worden, boeken waaraan leden van

Ten Brinkes vakgroep meegewerkt hebben? Of beperkt "de theorie van de moedertaal­didactiek" zich tot het voortgezet onderwijs? Wat betekent dit? Ach­teloo­sheid? Een kwaliteitsoordeel over Nijmegen? Voor­liefde voor de eigen school? Tot dat laatste ben ik geneigd te concluderen gezien het feit dat meer dan de helft van de rede handelt over de eigen, totaal niet Nijmeegse onderneming.

Ten Brinke beschouwde het niet ten onrechte als zijn taak om als eerste hoogleraar in "de theorie van de moedertaal­didactiek" een overzicht te geven van wat er totnutoe binnen die discipline bereikt is. Dat is geen gemakkelijke opgave, temeer niet omdat dat gezien de gelegenheid niet in een dorre opsomming of al dan niet beredeneerde bibliografie mag ontaarden. Ik vind niet dat Ten Brinke op een erg geslaagde wijze aan die opgave heeft voldaan. Het komt neer op de inhoudsopgave van een hoofdstuk uit Moedertaal­didactiek en de inhoudsopgave van de Leidse onderzoeksreader. Zeg­enschap en Tegenspraak worden niet genoemd, Leren leven in taal heeft hij niet gelezen, Wesdorp wordt terloops vermeld, Spiegel ook maar foutief, aan het werk van de DCN en de sectie moedertaal­onderwijs van de SLO wordt geheel voorbijgegaan. En zo valt er nog wel meer te noemen. Als er iets aan het forum, juist dit forum, duidelijk gemaakt had moeten worden, dan is het dat de instelling van deze leerstoel eigenlijk al laat is gekomen. Immers, er is al heel wat gedaan op het terrein van de didactiek van het Nederlands, al lijkt het wel alsof de kopstukken op dit terrein het steeds proberen te kleineren. En misschien had dat wat al tot stand gekomen is, onderworpen kunnen worden aan twee fundamentele vragen:

1. Welke opvattingen huldigt de auteur/onderzoeker ten aanzien van taal, taalgebruik en taalverwerving (in het onderwijs)?
2. Aan welke onderwijskundige opvattingen geeft de auteur/onderzoeker gestalte?

En misschien is het zinvol daaraan nog een derde vraag toe te voegen:

3. Welke pedagogische en in ruimer verband maatschappelijke doelen worden door de auteur/onderzoeker geformuleerd of geïmpliceerd?

Ik neem aan dat dan een beter beeld van de stand van zaken op ons vakterrein was ontstaan dan nu het geval is.

Op de omslag van de rede wordt gesproken over de "aanvaarding van het ambt van bijzonder hoogleraar in de theorie van de moedertaal­didactiek". Wat mij onmiddellijk intrigeerde, was wat dit is: "de theorie van de moedertaal­didactiek". Omdat Ten Brinke zal spreken over de taak van de nieuwe discipline, verwacht ik dat me uitgelegd zal worden wat een en ander inhoudt. In de tweede alinea (p. 3) blijken moedertaal­didactiek en moedertaal­didaxologie met enig dédain voor vaktaal op een hoop gegooid te worden, zodat ik daaruit niet veel kan afleiden. Schuts opvatting erover wordt op en zonder nadere discussie weer afgevoerd. Vervolgens wordt de ge-

dachte van dienstbaar onderzoek, die we al kennen uit zijn openbare les Ten Brinke 1978, met een kleine correctie, te berde gebracht. Daarmee geeft hij wel aan wat zijns inziens de doelstelling van het vakdidactisch onderzoek is, maar hij doet geen uitspraak over het object, iets wat Schut nu juist probeert.

Het tweede deel van Ten Brinkes verhaal is vooreerst de successtory van het begrip normale functionaliteit. Dat het begrip op veler lippen is, kan moeilijk ontkend worden: er gaat geen dag voorbij of je komt het wel een keer tegen. Er wordt van alles mee gelegitimeerd of onderuit gehaald, zelfs al is er in de verste verte geen leerling te bespeuren. Weliswaar lijkt het Ten Brinke "wel nuttig (...) dat binnen niet al te lange tijd een of meer onderzoekers een systematische balans trachten op te maken van de stand van ontwikkeling van het concept, gekoppeld aan een wat preciezere beschrijving van het ontwikkelingsproces", (p. 9), maar je zou toch juist in deze rede, waarin uitvoerig de inbreng van leerlingen gepostuleerd wordt, verwachten dat met name daar eens naar gekeken werd. Want ik denk eerlijk gezegd dat het met de normale functionaliteit helemaal niet best gesteld is, als je simpelweg in ogenschouw neemt, dat de schoolboekenmarkt beheerst wordt door Opbouw en Functioneel Nederlands, en zeker niet door Taal met effect. Het verschijnsel dat het "werkveld" kennelijk geheel zijn eigen gang gaat zonder zich veel aan te trekken van wat een Zeggenschap, een Complete mother-tongue curriculum of een Moedertaaldidactiek te melden hebben, en in bredere zin: het verschijnsel dat lerarenopleiders temidden van ouders, directies, leerlingen, leraren zo'n geïsoleerde positie innemen (Olgers/Riesenkamp 1980), had misschien beter Ten Brinkes aandacht kunnen hebben, temeer daar hij zich dan had kunnen aansluiten bij het Nijmeegse onderzoeksprogramma. Nu wil ik natuurlijk niet beweren dat Ten Brinke de problemen had moeten behandelen die ik nu toevallig zie, maar wél dat er gezien zijn doelgroepen weinig reden is om een onstuitbare opmars van normale functionaliteit te suggereren.

In het laatste deel van zijn rede weidt Ten Brinke uit over een praktijkonderneming, die "een verdere verrijking op(lever) van de praktijkinhoud van het concept "normaal-functioneel onderwijs" (p.10). Ik kan me niet aan de indruk onttrekken in dit gedeelte met des Pudels Kern te maken te hebben, maar het is tevens het meest raadselachtige stuk. Wat is het geval? Het concept normale functionaliteit moet aangevuld worden met disciplinariteit. De meeste hoorders zullen daarbij gedacht hebben aan eerherstel van de moederdiscipline van het moedertaalonderwijs, de neerlandistiek. Men vindt daarvoor ook aanwijzingen in de tekst, wanneer Ten Brinke op pagina 12 de wenselijkheid uitspreekt, dat er een "officiële beschrijving van de inhoudsstructuur van het vak Nederlands nieuwe stijl" tot stand wordt gebracht. De voorbeelden in Ten Brinke 1976, pagina 141-160 wijzen eveneens hoofdzakelijk in deze richting, maar in de definitie is de moederdiscipline afwezig: "An approach to a

subject is considered disciplinary if it is explicit and systematic" (Ten Brinke 1976, p. 44), terwijl elders "disciplinarity is defined as explicitness and methodicalness" (p. 141). In de rede zijn het nieuwheids-, markerings- en belangrijkeheidsprincipe aspecten van disciplinariteit. Wat kan deze aanvulling nu betekenen? Als ik het goed begrijp, is iets voortaan nf, als het 1. interessant en of 2. van praktisch belang en 3. disciplinair is 4. naar het oordeel van de leerlingen. Ten Brinke laat er zich niet over uit of hij het amendement van Bonset (1983) overneemt. Dat is inderdaad geen restauratie, maar het is ook niets bijzonders: explicietheid en systematiek zijn bijvoorbeeld elementen van "goed uitleggen", een kwaliteit die al eeuwenlang in het onderwijs wordt aangeprezen en door menigeen zelfs als het hart van pedagogische bekwaamheid wordt gezien. Overigens vind ik dat als het begrip open staat voor dergelijke aanvullingen, het alle normale functionaliteit gaat verliezen. Wat let mij dan nog om er nog een aantal onderwijskundige desiderata in op te nemen zoals:

- als het een beroep doet op de creativiteit van de leerlingen;
- als het aansluit bij de eigen capaciteiten van de leerlingen;
- als het het leren samenwerken bevordert;
- als het differentiatie in heterogene groepen mogelijk maakt.

After all ben ik overigens bang dat er wel degelijk sprake is van een reactie en dat wat Ten Brinke zegt bedoeld of onbedoeld zal uitpakken als een reactionaire move, waarbij de neerlandistiek weer gaat bepalen wat de doelstellingen, de inhouden en de structuur van het schoolvak Nederlands is. Ook de invoering van het begrip schoolcultuur wijst in die richting. "(...) in de gemiddelde schoolcultuur kan men zaken leren die men zinvol vindt, zij het in een vorm die bij die speciale cultuur past", zulks in tegenstelling tot een schoolse cultuur waarin niet of nauwelijks naar het oordeel van de leerlingen gevraagd wordt. Als ik het goed begrijp, is een schoolse cultuur in strijd met nf, een schoolcultuur behoeft dat niet te zijn. Engels leren door collectief vervoegingen op te dreunen, wordt aldus nf. Leerlingen eerst 1000 moeilijke woorden laten leren voordat ze teksten mogen analyseren, wordt zo nf. Men schrijft opstellen en brieven, maar eerst moet je een paar jaar grammatica doen en spelling, bijvoorbeeld uit Struikelblokken. In een schoolcultuur is een cijfer de beloning voor een geleverde prestatie bij uitstek; nf, dat op intrinsieke motivatie mikt, haalt aldus zichzelf wezensvreemde elementen binnen. Het kan zijn dat ik Ten Brinke op dit stuk van zaken niet goed begrepen heb of dat de voorbeelden gechargeerd zijn, maar de tekst is hier uiterst cryptisch en het is aan hem om een en ander dan beter uit te leggen.

Hoe is Ten Brinke tot deze vondst of liever tot wat hij zelf eigenlijk wel wist, maar zich onvoldoende gerealiseerd had, gekomen? Hij heeft "een gespreksgroep (georganiseerd) van vijf le-

raren Nederlands die af en toe met mij en mijn vrouw (die in een verwant vak werkzaam is) (welk? JG) samenkomt. De bijeenkomsten zijn gezellig, maar ze hebben een wetenschappelijk karakter in die zin dat de gesprekken een duidelijke en bewaakte agenda hebben (steeds in onderling overleg opgesteld), dat door diverse afspraken wordt bevorderd dat het waarheidsgehalte overweegt ten opzichte van de zogenaamde sociale wenselijkheid, en dat de discussies zorgvuldig worden geprotocolleerd en geanalyseerd. Het lijkt me prima om door middel van diepgaande gesprekken te proberen aan de weet te komen wat er onder leraren leeft (vergelijk Griffioen 1983), maar ik vind het opmerkelijk dat drie bijeenkomsten met vijf leerkrachten voldoende zwaar materiaal opleveren om in een oratie te presenteren. Men zal mij niet horen zeggen dat Ten Brinke zijn materiaal had moeten kwantificeren, maar de conclusies lijken me voorzover ze aan de bijeenkomsten met deze leerkrachten ontleend zijn, overhaast getrokken. Mijn ervaring wijst uit dat je meestal lange tijd nodig hebt om te achterhalen waar iemands problemen vandaan komen en waar zijn klachten op stoelen. De eerstgenoemde oorzaak of reden blijkt in het algemeen niet de eigenlijke te zijn en de analyses van mijn gesprekspartners staan gewoonlijk bol van eenzijdige interpretaties. Ik denk dat dat a fortiori geldt als vijf mensen elkaars aandacht moeten delen en er bovendien nog interactie tussen zeven mensen plaatsvindt, en dat alles nog maar drie keer: de eerste fase van de groepsvorming is men nog niet eens te boven gekomen. Verder krijg je de indruk dat Ten Brinke (een) oplossing(en) aangereikt heeft die werkte, maar dat die werking niet zozeer berustte op het bijzondere karakter van het disciplinariteitsprincipe als wel op de behoefte van leerlingen aan duidelijkheid, waaraan het kwintet leraren op Ten Brinkes advies voldeed.

Concluderend zou ik willen zeggen, dat Ten Brinke zich in deze rede te zeer heeft beperkt tot zijn eigen activiteiten, dat hij de belofte, in de eerste alinea uitgesproken, niet waar maakt, verwarring zaait op essentiële punten en duister is in de weergave van de eigen bedoelingen. Een gemiste kans om aan het wetenschappelijk forum duidelijk te maken dat het serieus genomen wordt, opdat het de vakdidactiek serieus neemt, ook al zal de theorie van de moedertaaldidactiek zich niet te exclusief richten op de interessen van deze sector (p. 3). Het is te hopen dat de kwaliteit van de output van de Vakgroep Vakdidactiek en Onderwijskunde voor de Lerarenopleiding in de Nijmeegse Faculteit der Letteren deze rede tot een incident zal reduceren.

Bibliografie

Afdeling Vakdidactiek van het Nederlands (Red.), *Normaal? Functie-neel?* Nijmegen, KUN, 1980 (gestencild).

- H. Bonset, "Naar eigen oordeel". *Spiegel* 1 (1983), nr. 1, p. 87-90, nr. 2 p. 83-90.
- S. Ten Brinke, *The complete mother-tongue curriculum*. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education. Groningen, WN, 1976.
- J.S. Ten Brinke, *Mogelijke inhouden en vormen van onderwijskundig onderzoek door universitaire lerarenopleidingen*. Groningen, WN, 1978 (openbare les RUU).
- J.S. Ten Brinke, *Bij Nederlands leer je iets!* Groningen, WN, 1983 (oratie KUN).
- Fr. Daems e.a., *Leren leven in taal*. Een moedertaal didactiek. Malle, De Sikkel, 1982.
- J. Griffioen & H. Damsma, *Zeggenschap*. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen, WN, 1978 (2e druk).
- J. Griffioen e.a., *Tegenspraak*. Handelingsoriëntaties voor de leeraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs. Groningen, WN, 1982.
- J. Griffioen, Denkbeelden over object, doelstelling en methodes van onderzoek in de universitaire lerarenopleiding. *Spiegel* 1 (1983), nr. 1, p. 9-40.
- S. Klinkenberg e.a. (Red.), *Moedertaal leren doceren*. Groningen, WN, 1982.
- Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, *Moedertaal didactiek*. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg, Coutinho, 1980.
- Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, *Moedertaal onderwijs in ontwikkeling*. Een overzicht van onderzoek tot 1981. Muiderberg, Coutinho, 1982.
- Nijmeegse Werkgroep Taal didactiek, *Taal didactiek aan de basis*. Groningen, WN, 1978².
- Nijmeegse Werkgroep Taal didactiek, *Taal didactiek voor de kleuterschool*. Groningen, WN, 1979.
- A.J. Olgers & J. Riesenkamp, *De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren*. Een onderzoek naar opvattingen van docenten van lerarenopleidingen, leraren in het

voortgezet onderwijs en andere groeperingen. 's-Graven-
hage, Staatsuitgeverij, 1980 (SVO-reeks 30, diss. RUG).

Van der Vliet (1934) studeerde Nederlands aan de Rijksuniversiteit
te Utrecht. In thans wetenschappelijk en literair onderzoek aan de
Universiteit van het Nederlands Instituut van de Rijksuniversiteit te
Utrecht.

Adres: Grote Kruisstraat 7, 3512 AG Utrecht.

Arbeidsplaats: de drukpers 4, 3512 AG Utrecht (pers).

Van der Vliet (1944) studeerde Nederlands aan de Universiteit van
Utrecht. In thans wetenschappelijk en literair onderzoek aan de
Universiteit van het Nederlands Instituut van de Rijksuniversiteit te
Utrecht.

Adres: Van der Vliet 7, 3512 AG Utrecht (pers).

Van der Vliet studeerde Nederlands aan de Universiteit van
Utrecht. In thans wetenschappelijk en literair onderzoek aan de
Universiteit van het Nederlands Instituut van de Rijksuniversiteit te
Utrecht.

Adres: Grote Kruisstraat 7, 3512 AG Utrecht.

Van der Vliet (1944) studeerde Nederlands aan de Universiteit van
Utrecht. In thans wetenschappelijk en literair onderzoek aan de
Universiteit van het Nederlands Instituut van de Rijksuniversiteit te
Utrecht.

Van der Vliet (1944) studeerde Nederlands aan de Universiteit van
Utrecht. In thans wetenschappelijk en literair onderzoek aan de
Universiteit van het Nederlands Instituut van de Rijksuniversiteit te
Utrecht.

Adres: Van der Vliet 7, 3512 AG Utrecht (pers).

Arbeidsplaats: de drukpers 4, 3512 AG Utrecht.

Van der Vliet (1944) studeerde Nederlands aan de Universiteit van
Utrecht. In thans wetenschappelijk en literair onderzoek aan de
Universiteit van het Nederlands Instituut van de Rijksuniversiteit te
Utrecht.

Adres: Van der Vliet 7, 3512 AG Utrecht (pers).

Arbeidsplaats: de drukpers 4, 3512 AG Utrecht.

10. Ten Brinke, J. (1978). *De complete moeder-taal cursus. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education*. Groningen, WN, 1978.
11. Ten Brinke, J. (1978). *Modelle inhoud en vorm van onderwijshandelingen voor universitaire lerarenopleidingen*. Groningen, WN, 1978 (openbare les KUN).
12. Ten Brinke, J. (1978). *Nederlands leer je later*. Groningen, WN, 1978 (gratis KUN).
13. Dams, C. A., *Leren lezen is taal. Een moedertaaldidactiek*. Melle, De Sikkel, 1982.
14. Griffioen & A. Gansma, *Zeggenswijze. Grondslagen en een afwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, WN, 1978 (de druk).
15. Griffioen e.a., *Zeggenswijze. Handleingsrichtlijnen voor de leerjaar Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, WN, 1982.
16. Griffioen, *Handrekenen met object, doelstelling en methoden van Onderwijs in de universitaire lerarenopleiding*. *Erasmus* 1 (1983), nr. 1, p. 9-20.
17. Klinkenberg e.a., (1981), *Moedertaal leren doceren*. Groningen, WN, 1982.
18. Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaal didactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muisberg, Coutinho, 1980.
19. Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaal didactiek in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muisberg, Coutinho, 1982.
20. Rijswijkse Werkgroep Taaldidactiek, *Taal didactiek aan de basis*. Groningen, WN, 1979.
21. Rijswijkse Werkgroep Taaldidactiek, *Taal didactiek voor de basisschool*. Groningen, WN, 1979.
22. Olgars & J. Wessink, *De onderwijshandelingen voorbereiding van universitaire leraren. Een onderzoek naar opvattingen van docenten van lerarenopleidingen, leraren in het*