

Leerplanontwikkelaars over theorievorming over en planning van taalonderwijs: een bespreking van Taalvaardigheid in de basisschool

1. Inleiding

1.1 Over wat je moet leren "bij Nederlands"; het belang van de publikatie

De wel geïnformeerde lezer van dit tijdschrift heeft direct begrepen dat het eerste deel van de titel van deze paragraaf is ontleend aan die van Steven ten Brinkes Nijmeegse inaugurele rede Bij Nederlands leer je iets! (Ten Brinke 1983). Zoals Jan Blokker ontdekt heeft, dat je bij de sociale wetenschappen aan de universiteiten eigenlijk niks leert en alleen bezig bent met eindeloos en in een onverstaanbaar jargon te communiceren - een sacraal woord in mijn kring! - over niets, zo hebben volgens Ten Brinke leerlingen gemeend te moeten constateren dat je "bij Nederlands" in het voortgezet onderwijs eigenlijk niks leert. Dat vonden de ambtenaren van minister Pais eigenlijk ook al in de verkennende nota over het moedertaalonderwijs Er wort steeds meer fout gescreven (Pais 1981), al zeiden zij het natuurlijk bedekter in dat heerlijke, departementale jargon waarin het verluidt dat "zo'n ongenoegzame beheersing voortvloeit uit tekortkomingen van het moedertaalonderwijs" (p. 1). Zij hadden dat niet uit hun duim gezogen, want zij hadden er maar liefst 66 publikaties uit "enkele recente jaargangen van vaktijdschriften en van algemene week- en dagbladen" op "bezien" (p. 4). De minister was zelfs "voornemens een Adviescommissie moedertaal in te stellen" (p. 30) die een rapport vergelijkbaar met het Bullockrapport (DES 1975) zou moeten samenstellen.

Of Blokker of Pais ongelijk hadden, heb ik niet kunnen natrekken, maar Ten Brinkes leerlingen hadden het volgens hem in elk geval niet bij het rechte eind, want bij het Nederlands dat hij geeft en vindt dat gegeven moet worden, leer je iets. Wat dan wel? Dat Nederlands is een "normaal-functionele onderneming" of simpeler gezegd het moet mensen iets leren "dat ze

- a. naar eigen oordeel (dus niet alleen maar naar het oordeel van hun leraar) op korte termijn praktisch kunnen gebruiken;
- b. en/of naar eigen oordeel boeiend vinden" (Ten Brinke 1983, 8).

Ontwikkelingen "in de voorhoede van het moedertaalonderwijs na 1969" hebben het vak een nieuw gezicht gegeven. Bestond het voor die tijd -ook, mea culpa, bij mij, want ik was leraar Nederlands van 1944 tot 1965- "uit spelling, grammatica, tekstvragen, opstel en literatuurgeschiedenis", het "werd vervangen door talloze nieuwe vormen van waardevol onderwijs, onderwijs dat dikwijls sterk proces- in plaats van produktgericht was en in feite anti-disciplinair was ingesteld" (o.c. p. 12).

Nou zal ik er niet over zeuren, dat wij toch niet zo beperkt waren als Ten Brinke ons inschat. Echt anti-disciplinair waren wij echter niet, integendeel; maar wij waren ook nog niet echt op de communicatieve toer.

Ten Brinke acht het nu wel nuttig dat de oude "inhoudsstructuur" door een of meer nieuwe vervangen gaat worden en hij verwijst in noot 13 in dat verband ook naar Lentz & Van Tuijl (1982), die voor het moedertaalonderwijs (voor het taalonderwijs zal hij bedoelen! A.K.) in de basisschool "*denkwijzen hanteren* (de cursivering is van mij, de taal van Ten Brinke, A.K.) die bijna zonder uitzondering tevens bruikbaar zijn voor het voortgezet onderwijs" (o.c. p. 15). Kennelijk heeft ook een Alma Mater het belang van deze publikatie gezien.

1.2 Twee discussiethema's

Laat ik beginnen met te stellen dat *Taalvaardigheid in de basisschool* een gedurfd boekje is. Dat verkleinwoord is niet pejoratief bedoeld. Ik vind 160 pagina's tekst niet veel als je daarin "een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling" wilt geven. En toch durven de auteurs dat. Zij hebben dan ook heel wat meer gelezen dan die ambtenaren van Pais: ruim honderd publikaties van taaltheoretische, leerplantheoretische, onderwijs-theoretische, psychologische, sociologische, filosofische en pedagogische aard en niet te vergeten hele reeksen nota's. Er is dan ook heel wat "gaande in het taalonderwijs in de basisschool" en "dit boek is een oriëntatie op dat gehele veld" (p. 11). Het is een vrucht van de grondige voorbereiding van het SLO-project *Taalvaardigheid in de basisschool*. De auteurs noemen het daarom "een studieboek over praktijk en theorie van het taalonderwijs" (p. 11).

Wat behelst het boek nu eigenlijk? Ik kan eenvoudig de auteurs zelf daarover aan het woord laten. "In deel A Achtergronden" wordt beschreven welke toonaangevers van belang zijn in het innovatieproces naar een nieuwe basisschool en in welke richting het taalonderwijs zich volgens hen zou moeten ontwikkelen. Ook wordt aangegeven welke activiteiten de sectie moedertaal van de SLO ontplooit, die in relatie staan tot het project *Taalvaardigheid in de basisschool*. Dit deel brengt het innovatieproces in kaart, dat voor niet direct betrokkenen doorgaans nauwelijks te overzien is.

Deel B "Leerplanontwikkeling, op basis waarvan?" biedt een overzicht van de verschillende wetenschapsgebieden die van invloed zijn op het taalonderwijs. Na een beknopte historische schets van het taalonderwijs in Nederland wordt geprobeerd verschillende inzichten vanuit de taalwetenschappen, de pedagogiek, de psychologie en de sociologie met elkaar in verband te brengen met betrekking tot de praktijk van het taalonderwijs. De kerngedachte van dit deel is, dat inzichten uit een vakwetenschap niet zonder meer toegepast kunnen worden in de praktijk van het taalonderwijs. Daarom wordt de noodzaak benadrukt van een wetenschap van het taalonderwijs, waarin die verschillende disciplines samenkomen en zich in interdisciplinair verband richten op de praktijk van het taalonderwijs. In het laatste hoofdstuk wordt een voor de leerplanontwikkeling onmisbaar perspectief geschetst vanuit leerplantheoretische inzichten. Deel B vormt een bescheiden aanzet tot wat een theorie van het taalonderwijs genoemd wordt. Die aanzet is tevens een explicitering van keuzes die op deze verschillende wetenschappelijke gebieden voor het project Taalvaardigheid in de basisschool gemaakt worden.

Deel C keert weer terug naar de praktijk, maar nu gericht op schoolwerkplanontwikkeling. Het schetst in een concrete beschrijving een voorbeeld van taalonderwijs en enkele kenmerken van het onderwijsconcept dat aan het project ten grondslag ligt. In de laatste twee hoofdstukken wordt een kritiek geformuleerd op gangbare modellen voor schoolwerkplannen en -onder zeer veel voorbehoud- een voorbeeld gegeven van hoe een mogelijk alternatief eruit zou kunnen zien." (Lentz/Van Tuijl 1982, 14)

In deze bespreking concentreer ik me op deel B, de "bescheiden aanzet tot wat een theorie van het taalonderwijs genoemd wordt", en op deel C, dat wil zeggen op "gangbare modellen voor schoolwerkplannen", meer specifiek op het daaraan ten grondslag liggende concept van het planningsgedrag van leerkrachten.

Voor de goede orde, in deze bespreking is een onderwijspsycholoog aan het woord.

2. Theorievorming over taalonderwijs en planningsgedrag van onderwijsgenenden

2.1 Taalonderwijs, taalkunde en (andere) theorieën

2.2.1 Taaltheorieën en taalonderwijs (hoofdstuk B3)

De auteurs definiëren de praktijk van het taalonderwijs als het leren "handelen met taal" (taalbeheersing of taalvaardigheid) maar "ook kijken naar taal" (taalbeschouwing). Wil je die praktijk verantwoord beoefenen en daar ook middelen voor ontwikkelen, dan is de theorie van wezenlijke betekenis "omdat die een basis zou moeten vormen voor een coherente aanpak van leermiddelen-

produktie en leerplanontwikkeling" (p. 13). "Een" basis, niet "de"? Welke andere "basis" of misschien zelfs "bases" is (zijn) er dan?

Eigenlijk dient eerst de vraag aan de orde te komen of leerplanontwikkelaars -en dat zijn de auteurs- wel een "aanzet" kunnen geven tot een taalonderwijstheorie en een daarin geïmpliceerde taaltheorie, en zo ja onder welke voorwaarden (hoofdstuk 3). De schrijvers zien dit probleem zelf ook wel: een taalonderwijstheorie vereist een nieuw paradigma en zij voegen daaraan toe: "Een dergelijke theorie wordt niet van vandaag op morgen ontwikkeld" (p. 55). In aansluiting bij Ivo pleiten zij voor een "Kommunikationsgemeinschaft": alleen daarin "kan een wetenschap van het taalonderwijs groeien". Inmiddels leveren zij toch al op pagina 56 een "model" waarin vijf disciplines rondom de onderwijspraktijk geschaard, uitspraken over die praktijk doen, die dan niet strijdig mogen zijn met elkaar, maar elkaar ondersteunen. Met Ivo wordt door hen in die eerste fase "der Vorwurf des Dilettantismus" geriskeerd. Zij erkennen dus dat het mogelijk wat dilettantistisch aandoet en dat de "Kommunikationsgemeinschaft" van taalkundigen, pedagogen, psychologen, sociologen en leerplanteoretici zich nog over dit model zou moeten buigen. Terecht stellen zij zelf dat dit model "niet de enig mogelijke constructie is" (p. 57), dat zich hier een wetenschapsfilosofisch probleem voordoet en dat het "niet de taak van een leerplanontwikkelaar (is) een bepaalde keuze voor een wetenschapstheoretische benadering te legitimeren" (p. 57). Dat moge juist zijn, maar dan zou het toch goed zijn het oordeel over deze keuze te laten aan (toegepast-) taalkundigen. Met andere woorden maak je eerst de keuze en zoek je daarbij dan taalkundigen of laat je de keuze maken in het samenwerkingsverband, zodat je gezamenlijk die keuze legitimeert met voor wat de taaltheoretische basis betreft een overwegende invloed van de taalkundige? Het lijkt erop dat de auteurs kiezen voor de eerste procedure.

Toch suggereren zij ook dat een taalonderwijstheorie niet van een taaltheorie kan worden afgeleid: "De ontwikkeling van een taalonderwijstheorie heeft dus een principieel interdisciplinair karakter" (p. 55). Zij bevinden zich met die opvatting in het goede gezelschap van Van Els die, ook al in een inaugurele rede te Nijmegen (Van Els 1982), opmerkt dat de toehoorders niet moeten denken "dat de taalkunde de enige basisdiscipline zou zijn die de voor de oplossing van de problemen van het vto benodigde inzichten verschaft; over taal-leren en over taal-onderwijzen heeft de taalkundige ons weinig, respectievelijk niets, mee te delen. Andere basisdisciplines, zoals leerpsychologie en onderwijskunde hebben de toegepaste taalkunde over die aspecten meer te bieden" (o.c. p. 2).

Lentz en Van Tuijl achten overigens niet twee, maar vijf wetenschapsgebieden relevant. Zij verwachten ook niet "niets" van de taalwetenschappen, zoals Van Els, en bovendien zien zij heel wat

in de pedagogie, de psychologie, de sociologie en de leerplantheorie (p. 56). Wie de onderwijskunde zoals ik wat ruim opvat, kan grote delen van de pedagogiek -want zo heet die discipline-, van de sociologie en de leerplantheorie daar wel toe rekenen. Zo bezien verschillen Lentz/Van Tuijl met de opvatting van Van Els dan ook slechts schijnbaar. Het fundamentele verschil in opvatting blijft dan liggen in de ingeschatte relevantie van de taalwetenschap.

Nu zou men kunnen denken dat dat verschil wellicht verklaard wordt doordat Van Els over vto (jargonafkorting voor vreemde-talen-onderwijs) spreekt, terwijl Lentz/Van Tuijl over moedertaal schrijven. Maar Ten Brinke die dat kennelijk ook dacht, heeft niet grondig genoeg gelezen, want de auteurs stellen, dat zij in aansluiting bij artikel 10 van de Wet op het Basisonderwijs de "Nederlandse taal" op het oog hebben en zij voegen daaraan toe: "Onzes inziens is het niet juist dit moedertaalonderwijs te noemen, als zo'n grote groep dialectsprekers en anderstaligen thuis geen standaard Nederlands spreekt". Met andere woorden de auteurs hebben eigenlijk ook vto op het oog, al zal er voor de meeste kinderen van de Nederlandse natie wel niet zo'n groot verschil bestaan tussen dialect of taal (Fries) en het standaard Nederlands als tussen hun moedertaal en zelfs het Duits.

Verondersteld zou ook nog kunnen worden dat Van Els en Lentz/Van Tuijl een verschillende taalwetenschap op het oog hebben, want als even de taalbeschouwing terzijde gelaten wordt en over "het kernbegrip van de naam van het project", namelijk taalvaardigheid wordt gesproken, relateren Lentz/Van Tuijl dat aan het begrip taalbeheersing of, zoals Van Els en anderen dit noemen, "communicatieve competentie". Weliswaar zegt Van Els "tegen communicatieve competentie als doelstelling van vto geen bezwaar (te) hebben" (o.c. p. 5), maar hij voegt er wel twee kanttekeningen aan toe, waarvan vooral de eerste interessant is. Uit die doelstelling worden zijns inziens allereerst te gemakkelijk conclusies getrokken voor de inrichting van de onderwijsleersituatie, voor het klasgebeuren. "Het doel wordt niet onderscheiden van de middelen waarmee dat doel bereikt moet worden" (o.c. p. 5). En even verderop stelt hij vervolgens: "vergeten wordt, echter te vaak dat de leerling niet naïef is. De leerling beseft best dat hij in feite in een leersituatie verkeert, hij is best bereid om tijdens het onderwijsleerproces van de werkelijkheid "buiten" te abstraheren. In bepaalde gevallen zou de leerling daarom zelfs wel eens een voorkeur kunnen hebben voor "pseudo-communicatie", die in de realiteit van de klas minder een leugen zou kunnen zijn dan de zogeheten echte communicatie".

Een belangrijk verschil tussen Van Els en Lentz/Van Tuijl is dan ook dat de eerste onderscheid maakt tussen taaltheorie of taalkunde en toegepaste taalkunde, waartoe hij ook communicatief vto rekent. Lentz/Van Tuijl doen dat niet: ze spreken van "de belangrijkste takken van taalwetenschap" (p. 71) en rekenen daar-

toe behalve de traditionele taalkunde, de transformationeel generatieve grammatica, de socio- en pragmalinguïstiek en de taalbeheersing. Hun opvatting van taalwetenschap(pen) of taaltheorieën (titel van B 3) is dus ruimer zonder dat zij dit nader toelichten. De relatie tussen taaltheorieën en taalonderwijs die zij in dit hoofdstuk aan de orde zeggen te stellen blijktens de titel, komt daardoor niet zo goed uit de verf, wat toch wel verwacht mocht worden, omdat taalwetenschap een belangrijk gebied is in hun "model".

2.1.2 *Andere theorieën en taalonderwijs (hoofdstuk B4-6)*

Nu nog een enkel woord over de, eveneens weinig geëxpliciteerde voorkeuren van Lentz en Van Tuijl als het om de andere disciplines gaat, waarvan beoefenaars in de "Kommunikationsgemeinschaft" zouden moeten deelnemen.

Pedagogisch (hoofdstuk B4) kiezen de auteurs, weer "medestanders" zoekend zoals Klafki en Dasberg, voor theorieën die "echt" "vom Kinde aus" redeneren (p. 88), omdat daarop gebaseerd onderwijs niet leerstof-georiënteerd is, maar leerling- en communicatiegericht (p. 89). Wat leerlinggericht is kan ik volgen.

Het begrip communicatiegericht heeft de schijn van een "l'art pour l'art", maar het geeft in werkelijkheid de gedachte van de auteurs weer, dat uitspraken uit de vijf gebieden betrekking moeten hebben op elkaar. Met andere woorden je zoekt die pedagogische theorie, waarvan je meent dat die past bij je taaltheorie. Dat impliceert geen leerstofgeoriënteerde benadering, maar wel een wetenschapsgeoriënteerde benadering, die je curriculum maakt tot een vakwetenschappelijk leerplan (een wetenschapsstructuur-curriculum). In hoeverre is er dan geen sprake van een transfer van taalwetenschappelijke theorieën naar de onderwijspraktijk (p. 131), die aldaar "etikettenzwendel" wordt genoemd?

Nu naar de psychologie (hoofdstuk B5). Ondanks de grote waarde die de schrijvers hechten aan de humanistische psychologie nemen zij die, op grond van de kritieken van Duyker en Vos op de zelfontplooiingsideologie, niet uitsluitend als basis voor hun model; zij achten ook de kritische psychologie, die de invloed van maatschappelijke factoren op de ontwikkelingskansen van leerlingen in het licht heeft gesteld, van belang voor hun modelontwikkeling. Verder schenken zij in dit verband aandacht aan allerlei taalverwervingstheorieën en kiezen dan ten slotte voor die van Bruner en de Bristolgroep (Wells), omdat de uitgangspunten daarvan, de interactie en het "gemeenschappelijk communicatief handelen van moeder en kind" (p. 109) voor de taalontwikkeling relevant zijn, "en omdat hun uitspraken consistent zijn met die op pedagogisch en leerplantheoretisch vlak" (p. 112).

Uit dat laatste citaat blijkt dat ook de keuze van de psychologische theorieën wordt beïnvloed door een eenmaal ingenomen standpunt. Maar het geciteerde wekt nog op een andere manier mijn

verbazing. De communicatie tussen moeder en kind -vader mag sedert de emancipatie trouwens ook een woordje meespreken!- is immers vooral van invloed op de taalontwikkeling tot aan de kleuterleeftijd, laten wij zeggen tot aan de leerplichtige leeftijd, in de toekomst vijf jaar. Maar het "opvallendste kenmerk van het taalonderwijs is (nu juist) het gestuurde karakter ervan" (p. 112). Ik kan dan ook werkelijk niet begrijpen, waarom men er heil in ziet "in de basisschool een ontwikkelingslijn uit te stippelen waardoor de natuurlijke taalontwikkeling wordt ingebed in processen van taalleren die de school van nu kenmerken" (p. 112). Leren lezen, spellen en stellen -niet in de moedertaal, maar ook en vooral in de standaardtaal- zijn immers zulke andere processen dan het "leren" van orale vormen van taalbeheersing en vereisen zulk een heel andere aanpak dan die van moeder, dat hier een andere start nodig is, al moet uiteraard wel worden aangesloten bij het taalrepertoire van het kind (1). De auteurs zullen wellicht opmerken dat hun tekst een deelschoolwerkplan voor bepaalde onderdelen van taalonderwijs bevat, dat allerlei aanvulling behoeft, dat het om "een startpunt in de ontwikkeling van ons denken" gaat en dat het "dan ook bepaald ongewenst (is) het voorafgaande anders dan als zodanig te gebruiken" (p. 195). Maar ik vraag me toch af waarom zij zoveel aandacht schenken aan het proces van natuurlijke taalontwikkeling dat wanneer het kind naar school gaat "nog niet is afgesloten", terwijl ze met betrekking tot gestuurde taalontwikkeling niet verder komen dan kritiek op bestaande praktijken (zoals blijkt uit hun afwijzen van modellen als "didactische analyse"). De psychologische basis van hun model is, zelfs voor het leren luisteren naar en het spreken van standaardtaal, kennelijk nog te wankel.

Dat blijkt eens te meer als in het sociologisch hoofdstuk (B6) de schooltaal - thuistaalproblematiek aan de orde komt. De auteurs constateren terecht dat er nog geen oplossing is voor deze problematiek, omdat in de eerste plaats niet duidelijk is wat "systematisch verantwoord taalonderwijs" ter oplossing van die problematiek zou moeten inhouden en vervolgens, omdat de mogelijkheid niet is uitgesloten "dat in een en dezelfde klas kinderen aanwezig zijn met een Spaanse, Marokkaanse en Turkse taalachtergrond" (p. 126). En wat je dan zou moeten doen, ik zou het evenmin weten als de auteurs! Misschien weten de sociologen in het beoogde samenwerkingsverband de oplossing. Zolang dit niet het geval is, constateer ik maar dat ook de sociologische poot in het model nogal labiel is. Zelfs het communicatieve recept baat de patiënt hier niet.

2.2 Planning en leerplanontwikkeling

2.2.1 Een beeld van taalonderwijs

In deel C wordt zo ontzettend veel overhoop gehaald -er is zoveel

kennis bijgezet- dat ik mij wel tot de kern zal moeten beperken. De basis voor deel C, waarop hoofdstuk 7, als afsluiting van deel B, preludeert, vormt de keuze voor en de verantwoording van thematisch-cursorisch taalonderwijs. Daarop zal de bespreking in deze paragraaf vooral gericht zijn.

Omdat de auteurs, uiteraard niet toevallig, een directe relatie zien tussen de doelstellingen van hun project en die van de projectgroep LOBO (opleidingen onderwijsgevenden basisonderwijs) citeren zij ter verantwoording van hun keuze met instemming veel van wat deze projectgroep opmerkt over thematisch-cursorisch onderwijs. Lang niet altijd kan er zodoende overigens voldoende houvast ontstaan voor de auteurs. Op pagina 32 wordt bijvoorbeeld de opvatting van de LOBO geciteerd dat cursorisch onderwijs (gelukkig) in twee gevallen "niet fout" is:

- a. als het gaat om simpele en min of meer geïsoleerde kennis of vaardigheden;
- b. als het gaat om complexe kennis of vaardigheden die je gemakkelijk in stukjes kunt verdelen. (SLO 1982, 127)

Onduidelijk blijft nu natuurlijk wel of de LOBO cursorisch onderwijs in "aanvankelijk lezen" (een zeer complexe vaardigheid die je met een alleen in -stukjes- verdelende (analyserende) methode niet goed kunt leren) dan "fout" vindt. En toch is lezen nu juist een van de belangrijkste taalvaardigheden die op school geleerd worden.

Welk beeld hebben de auteurs nu zelf van dat thematisch-cursorisch taalonderwijs, dat ze als scholingsconcept voor hun project kiezen? Wat is dat soort onderwijs precies of waarom is het zo geschikt voor het verwerven van taalbeheersing?

Op pagina 170 verwijzen ze daarvoor naar een publikatie van een van hen, waaruit ze met instemming citeren, "dat er sprake is van een continuüm tussen thematisch en cursorisch werken" (bedoeld zal zijn dat thematisch werken telkens weer aangevuld kan worden met cursorisch werken). Maar Lentz/Van Tuijl worden ook concreter. Op pagina 149 geven ze weliswaar geen gevalsbeschrijving, maar wel een (fictief) beeld van een situatie zoals die kan voorkomen. Een kind brengt "kikkervisjes" mee naar school, waarna de "juf" een "communicatie" op gang brengt, die niet van louter inhoudelijke, maar ook van "talige" aard is; "taalbeschouwing" zou je kunnen zeggen: over zulke merkwaardige woordcombinaties als "kikkervisjes" waarvan de kinderen er meer blijken te kennen. Op een gesprekje of het hier om een kikker of om een visje gaat, volgt het tekenen van een sloot, waarna, volgend op het speekwartier, een verhaal over de Tweede Wereldoorlog in Rusland wordt gelezen in de vorm van groepslezen. Dan volgt een soort kringgesprek over gedaanteverandering, waarna de leerlingen mogen schrijven over hoe zijzelf in het leven van gedaante (zullen) veranderen en tenslotte wordt in de gymnastiekzaal over een "sloot" gesprongen.

Er zitten in dit beeld thematische aspecten (kikkervisje, gedaanteverandering, Tweede Wereldoorlog) en cursorische (woordspel, springen). De overgangen zijn soms natuurlijk, soms afwezig (verhaal). Soms gezocht (gymnastiek).

De kinderen van deze klas zijn leuk bezig geweest, dat wel; zij vonden het "boeiend" zou Ten Brinke zeggen. Maar wat hebben zij nu geleerd? "Iets" dat ze in de zin van Ten Brinke op korte termijn praktisch kunnen gebruiken, bijvoorbeeld als in een quiz gevraagd wordt of kikkervisjes kikkers zijn of visjes? Andere kinderen leerden alleen communiceren (aan anderen uitleggen bijvoorbeeld), want zij wisten al lang dat een kikkervisje een kikker is spe was. Ik weet natuurlijk dat ik nu chargeer, maar ik wil zeggen, dat de natuurlijke overgang van aanschouwelijk thematisch onderwijs naar cursorische elementen mij niet overtuigt. Als je cursorisch onderwijs over woordcombinaties (samenstellingen) wilt geven, zul je niet kunnen afwachten tot een kind een kikkervisje in plaats van een kikker meeneemt.

Het hier geschetste beeld roept direct het aan Eisner ontleende motto op p. 7 in de herinnering op: "Purposes need not precede activities: they can be formulated in the process of action itself". Het kan wel ja, want je kunt niet alles voorzien en de auteurs citeren op p. 162 niet geheel ten onrechte de huidige trendsetters Clark en Yinger "learning objectives are seldom the starting-point for planning" en "instead, teachers plan around their students and around activities". Maar deze auteurs beschrijven feiten, Clark noemde in zijn paper op het RION-congres zijn onderzoek "descriptief": zo doen onderwijsgeven. De kritische vraag die leerplanontwikkelaars, en zeker leerplanontwikkelaars die "innovatie" van onderwijs in hun vaandel schrijven, zich moeten stellen is echter of het juist is wat onderwijsgeven doen; of bezinning op hun handelen, en dat is tegelijk bezinning op hun doelstellingen, voor vernieuwing van onderwijs niet van wezenlijk belang is. En dan gaat het erom of althans onderwijsactiviteiten niet zeer bewust door denken in termen van doelstellingen moeten worden voorafgegaan. Voor mij is het geen vraag: onderwijsgeven dienen te weten welke doelen zij moeten realiseren en door welke onderwijsactiviteiten zij dat kunnen doen. Een kikkervisjes-incident kan daarin passen -in de "taalles"- maar ook niet. In het laatste geval kan juf er een interessant biologie- (natuuriëntatie)lesje aan besteden, want daar past het zeker in, maar dan moet zij wel zakelijker informatie geven dan die in een woorddefinitie ligt opgesloten, want die zal niet voor elk kind duidelijk zijn.

2.2.2 Een onderwijsconcept

Welke uitspraken van de auteurs zeggen nu preciezer wat zij verstaan onder thematisch-cursorisch taalonderwijs, met name als het gaat om de keuze van leerinhouden en de ordening ervan?

Op p. 22 is het onderwijs dat met andere leergebieden wordt geïntegreerd (zie kikkervisjes), een soort vakoverschrijdend projectonderwijs dus of anders gezegd, centrale thema's met "dwarsrelaties met andere leergebieden", geen "aparte thema's voor ieder leergebied" (p. 30). Met de pgLOBO denken de auteurs op p. 32 aan onderwijs waarin leerervaringen geïntegreerd kunnen worden, leerlingen of studenten op creatieve wijze leren en leren samenwerken, waarin ruimte is voor individuele keuzes, waarin leerlingen verantwoording dragen en waarin de maatschappelijke werkelijkheid doorklinkt.

Volgens de VON (waarop de auteurs zich ook beroepen), zouden in thematisch onderwijs "de behoeften, de ervaringen, de belangstelling en de situatie van de leerlingen" de bron van de thema's moeten zijn (p. 33). Of, zoals al eerder door de ICB geconstateerd werd, de sociale wereld van de leerling is "het bronnenboek van de school" (p. 174/175). Een dergelijke dicht-bij-hun-bedshow houdt leerlingen wellicht niet dom, maar uiterst geborneerd. De wereld is wijder zelfs dan die van de "ervaringen met film of televisie", want het tv-toestel heeft knoppen die snel gehanteerd worden als iets ons niet zint, dat wil zeggen niet in onze wereld past.

Ook zou thematisch-cursorisch onderwijs de "buitenschoolse werkelijkheid" van het kind in de school kunnen brengen en "een organisatiemodel bieden" dat het probleem van "transfer" van het geleerde naar nieuwe situaties vloeiender (doet) verlopen" (p. 84). Na op p. 130 te hebben geconstateerd dat open of gesloten leerplannen geen dilemma vormen, wordt op p. 131 weer gesteld dat beide concepten in thematisch-cursorisch onderwijs zijn terug te vinden. En omdat teacher-proof-leerplannen fout zijn -bieden geen ruimte aan de leerkracht- en open leerplannen een te zware wissel trekken op de onderwijsgevende, moet je een combinatie van beide zoeken. Is hun gedachte eigenlijk dat cursorische leerplannen de onderwijsgevende geen ruimte laten? Worden die creatieve leerkrachten die verondersteld zijn in hun model, plotseling gansachtige volgers als leerplannen cursorisch zijn? Het is maar een gissing en die maak je als je geen antwoord krijgt op je vragen! (En dat is in deel B vaak het geval. Het verlossende antwoord moet derhalve in deel C worden gevonden.)

Op p. 169 en verder beschrijven de auteurs "een mogelijke structuur van een deelschoolwerkplan voor thematisch-cursorisch taalonderwijs". Die structuur bestaat uit onderwijs in centrale thema's, onderwijs in cursussen en in een soort cursorisch-thematisch tussengebied. In de centrale thema's is het taalonderwijs "voor een deel geïntegreerd" (p. 170) en worden "verschillende leergebieden geïntegreerd". (p. 169) "Het kind realiseert zich niet altijd ... of het nu met taalonderwijs, wereldoriëntatie of gezondheidseducatie bezig is. Het voert gewoon een gesprek over de hygiënische omstandigheden in een dorpje in Marokko en schrijft er daarna een tekst over" (p. 170). Mooi, denk ik dan,

maar hoe wordt nu zo'n leergebieden-integrerend centraal thema gekozen, en hoe komt het dat kinderen er een gesprek over kunnen voeren en er over kunnen schrijven met enige kennis van zaken? Want taalleren betekent toch niet alleen kunnen "kletsen" of zelfs "leren kletsen", maar verstandig en gemotiveerd leren praten, schrijven etc. over iets dat een zinvolle samenhang vertoont? Wat de keuze betreft van het thema verwijzen de auteurs naar een indeling van Tough, maar zij vinden zelf: "De keuze voor deze indeling is weinig overwogen." (p. 171) Het gaat namelijk om een observatie-instrument waarmee een leerkracht leert inzien "of een bepaalde situatie uitnodigt tot beschrijven, redeneren, of wat dan ook", zoals Joan Tough in een gesprek met de auteurs zegt. Zij doelt hier volgens hen "op een functie die wij "interactief plannen" noemen, hetgeen wil zeggen dat de leerkracht planningsbeslissingen neemt op grond van de interactie die zich op het moment zelf voordoet." (p. 172) Dit verbinden Lentz/Van Tuijl dan met een accent op "de gehele persoonlijke ontwikkeling van het kind in zijn cognitieve en affectieve en sociale aspecten ("het bronnenboek van de school"): ervaringen en situaties thuis, in de buurt, in de klas, op school, in dorp, stad, regio, land van herkomst of vakantieland, in boeken, kranten, tijdschriften, film en televisie. In thematisch-cursorisch taalonderwijs wordt kijken naar taal en handelen in taal verbonden met de persoonlijke ontwikkeling van het kind, die zich voltrekt in de hierboven omschreven context." (p. 175) De centrale thema's betreffen dus de wereld van het kind waarover het leert communiceren. Dat is het "iets" wat je in het basisonderwijs leert, naast cursussen lezen, spellen, etc. en taalbeschouwend onderwijs, waarover Lentz/Van Tuijl erg summier zijn.

De auteurs realiseren zich hoe gedurfd dit alles is, want "er is geen basis van onderzoek naar klasse-interactie gericht op de vraag hoe kinderen over welke inhoud communiceren". (p. 175) En zelfs als dat onderzoek er wel was, blijft mijns inziens de vraag of in die klasse-interactie niet meer moet worden ingebracht door onderwijsgeven, om die vakinhoudelijke en maatschappelijke aspecten meer accent te geven, die meer vormend zijn voor het kind dan het zich al maar bezighouden met persoonlijke ervaringen en situaties, al krijgen die in een groep leerlingen wel een zekere verbreding (tenzij de klassen maatschappelijk nogal homogeen zijn). Mijns inziens is de enige bron van het leerplan niet gelegen in de ervaringen en situaties van "het kind"; ook het vak en de samenleving vormen zo'n bron.

2.2.3 De planning van onderwijs en het model DA

Uit het voorafgaande kan al duidelijk zijn geworden, dat de auteurs, voorzover het om de planning van (taal)onderwijs gaat, kennelijk ernstige bezwaren hebben tegen het gebruik van modellen van Didactische Analyse. Samenvattend tel ik de volgende vijf

bezwaren:

1. leerkrachten plannen zo niet;
2. zo'n model past niet bij thematisch onderwijs;
3. leerlingen spelen er een ondergeschikte rol in;
4. D.A. is een beschrijvingsmodel en geen planningsmodel;
5. het past niet bij het innovatief taalonderwijs van de toonaangevers (onder andere ICB, ACLO-M, Centrale Werkgroep Moedertaalonderwijs, pgLOB, pgLOBO, VON) over wie het eerste hoofdstuk handelt.

Het eerste bezwaar heb ik al weersproken door erop te wijzen dat leerplanontwikkelaars met vernieuwende pretenties zich niet bij een geconstateerde situatie zouden moeten neerleggen. Voor wat het tweede bezwaar betreft wijs ik erop dat D.A. gebaseerd is op het "basic teaching model" van Glaser en op het curriculummodel van Tyler, aan wie ook Taba haar curriculummodel heeft ontleend, dat nu juist typisch een model is van thematisch onderwijs, dat wil zeggen onderwijs over thema's. Dan blijkt ook het derde bezwaar mee te vallen. Immers, als Lentz en Van Tuijl thematisch-cursorisch taalonderwijs in navolging van de pgLOBO gekarakteriseerd achten door een eigen inbreng van de leerlingen (eigen ervaringen, ruimte voor individuele keuzes, eigen verantwoordelijkheid; zie hiervoor p. 11), stel ik daar tegenover dat dat element duidelijk terug te vinden is in het thematisch onderwijs van Taba en in haar D.A.-model, omdat dat element overwegend bepalend is voor de wijze waarop vanuit weloordachte doelstellingen onderwijs- en leeractiviteiten geïntegreerd worden.

Resteren de laatste twee bezwaren. Het is geen plannings-, maar een beschrijvingsmodel en het past niet bij innovatief taalonderwijs volgens de toonaangevers.

Het eerste blijkt mijns inziens geen apart bezwaar te zijn, want het probleem lijkt te zijn dat je volgens D.A. onderwijs zou plannen, "waarin leerlingen niet in de keuken van de planning worden uitgenodigd", en zulk onderwijs "is niet meer te verdedigen" (p. 164), want in strijd met de democratisering in onze maatschappij." (p. 163) Het gaat er dan maar om wat de leerlingen in die "keuken van de planning" doen. Tegen "borden wassen" heb ik geen bezwaar, maar de bereiding van de gerechten wens ik aan de "koks", de professionals over te laten. Overigens toont Taba weer aan hoe in haar leerplanmodel de "teacher-pupil-planning" de "pre-planning" kan aanvullen. Het argument is derhalve niet steekhoudend.

Blijft dan dat D.A.-achtige modellen niet bij de uitgangspunten van de toonaangevers passen. Nieuw is dit argument niet na de vier besprokenen. In wezen ligt in hun opvatting denk ik, meer het accent op "interactief plannen" dan op "pre-actief plannen". Maar dat is nou echt een continuum van momenten die vloeiend in elkaar overlopen:

- een globaal plan maken;
- het toespitsen op een bepaalde schoolsituatie;

- de concrete uitvoering voorbereiden;
- het plan uitvoeren in samenwerking met de betrokkenen;
- het plan evalueren;
- de gegevens terugkoppelen naar voorgaande momenten;
- de uitvoering van het verbeterde plan voorbereiden;
- etc.

In plaats van een continuüm kun je het ook een "perpetuum mobile" of een "cyclisch proces" noemen.

3. Slot

Het boekje over taalvaardigheid in de basisschool is gedurfd en verfrissend. Dat is het allereerst door zijn pleidooi voor een interdisciplinaire benadering van het taalonderwijs. Dat voor de auteurs de natuur in dezen toch sterker blijkt dan de leer, doet niets af aan de waarde van hun probleemstelling zelf. Het "studieboek over praktijk en theorie van het taalonderwijs" boeit ook door het jeugdig elan waarmee heilige huisjes omver gegooid worden. Bij nader inzien blijken het overigens veelal spookhuisjes te zijn. De auteurs kiezen voor "interactief plannen", "open leersituaties", "thematisch onderwijs" en "handelen in taal" eerder dan voor de tegenhangers van de eerste twee en voor "cursorisch onderwijs" en "taalbeschouwing". "Er mankeert van alles aan" zeggen de auteurs zelf (p. 175). Misschien zijn in dit artikel de mankementen wat te zeer geaccentueerd. Misschien komt dat wel omdat ik als onderwijspsycholoog het belang van goede, degelijk voorbereide onderwijsarrangementen die begaafden en minder begaafden alle kansen geven, erg benadruk.

Het boekje is niet alleen verfrissend door het jeugdig elan van de schrijvers, maar ook doordat het laat zien dat taalonderwijs in de moderne trend van communicatief onderwijs gepland kan worden, waardoor de leerling een "adventurous spirit" kan worden bijgebracht zodat hij/zij de "handigheid (kan) ontwikkelen zoveel mogelijk profijt te trekken van de taalvaardigheid die hij bezit" (Van Els, p. 6). Daarom is deze gedurfde, verfrissende basisvisie van de auteurs voor het basisonderwijs als "startpunt" een belangrijke bijdrage.

Nijmegen, mei 1984

Noten

0. Drs. Jan Sturm en drs. Albert Kamer wil ik dank zeggen voor de constructieve suggesties die ze deden met betrekking tot de eerste versie van dit artikel, waarvan door mij in ruime mate geprofiteerd werd.

1. Ik wijs ter staving van mijn stellingname op (de resultaten van) het Nijmeegse project "Preventie van leesmoeilijkheden". Dat project is trouwens ook interessant met het oog op de kritiek van Lentz en Van Tuijl op D.A.-modellen. De Nijmeegse projectleiders werken namelijk wel met D.A.-achtige modellen, hoewel zij de kritiek van de ook door Lentz en Van Tuijl gerefereerde Popp delen; hun vasthouden aan D.A. is niet zo verwonderlijk: onderwijs in aanvankelijk lezen is terecht cursorisch.

Bibliografie

- Brinke, J.S. ten, Bij Nederlands leer je iets! Rede bij ambtsaanvaarding te Nijmegen, Groningen 1983
- Clark,, C.M., Research on Teacher Planning; An Inventory of the knowledge Base. Paper presented to the American Association of Colleges for Teacher Education, Detroit, Michigan, Febr. 23, 1983
- Clark, C.M., Teachers and the Quality of Education. Paper presented to the Congress of the Quality of Education, Institute for Research on Education in the North, Groningen March 29, 1983. (Wordt met discussie van A.M.P. Knoers gepubliceerd in RION-congresboekje)
- Clark, C.M. & R. Yinger, Research on teacher planning: a progress report. In: *Journal of Curriculum Studies* 11, 1979, 175-177
- Des, *A language for life; Report of the Committee of Inquiry.* London, HMSO, 1975 (voorz. A. Bullock)
- Els, T.J.M. van, Het leren en onderwijzen van Moderne Vreemde Talen. Rede bij ambtsaanvaarding te Nijmegen, Nijmegen 1983
- Glaser, R., Psychologie and Instructional Technology. In: Glaser, R. (ed.), *Training, Research and Education*, Pittsburgh, 1962, 1-30
- Innovatieproject "Preventie van leesmoeilijkheden" (ruim 30 papers en rapporten bij KPC 's-Hertogenbosch en Instituut voor Onderwijskunde, Nijmegen)
- Lentz, L., H. van Tuijl, *Taalvaardigheid in de basisschool; een oriëntatie op theorie, innovatie en leerplanontwikkeling.* Enschede 1982
- Pais, A., Er wordt steeds meer fout gesproken; Verkennende nota over het Moedertaalonderwijs. Staatsuitgeverij, 's-Gravenhage juli 1981
- SLO, Modelonderwijsleerplan PABO, 1e versie, Enschede 1982
- Taba, H., *Curriculum Development; Theory and Practice.* New York, etc. 1962
- Tyler, R.W., *Basic Principles of Curriculum Development*, Chicago 1950