

# Over de receptie van taalbeheersingsonderzoek in moedertaalonderwijs in Nederland; historische en schooletnografische prolegomena

## 1. Inleiding

"Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden": onder deze, enigszins dreigende titel liet Jac. van Ginneken in 1917 een brochure verschijnen. (Van Ginneken 1917a) Als ondertitel gaf hij het geruchtmakende pamflet mee: "een hartig woord aan hen die belangstellen in de toekomst van het Nederlandsche volk". Ik zal hier (1) niet ingaan op de inhoud van dit geschrift. Wel wijs ik op de toonzetting van de titel die -weliswaar in het extreme- illustratief is voor de manier waarop nogal eens over moedertaalonderwijs gediscussieerd wordt; ook door academische vakgenoten die een, op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde, boodschap voor het moedertaalonderwijs menen te hebben.

Van Ginnekens boekje laat zien, dat er ook al in 1917 wetenschappelijke onderzoekers waren, binnen de taal- en letterkundige kennisvorm (2), die hun onderzoeksresultaten gaarne tot basis van "gezond" moedertaalonderwijs proclameerden. Na een inleidend hoofdstuk over "taal in de wetenschap" zet hij zijn uiteenzetting over "de moedertaal in het onderwijs" als volgt in: "Het nu volgende is geen loutere wetenschap meer -die is hiermee nu genoeg aan het woord geweest- maar handelt over de verhouding van de wetenschap tot het leven" (ib., 18). En na zich min of meer verontschuldigd te hebben voor deze wending, verklaart hij dat zijn "Nederlandsche studieplannen" (i.c. "de contemporaine geschiedenis onzer Nederlandsche moedertaal") op de eerste plaats ten doel hadden "het moedertaalonderwijs van nuttelooze kwelling tot gouden zegening te maken". Ook schroomt Van Ginneken niet om in de laatste pagina's van zijn pleidooi op, in mijn ogen vrij onbeschaamde, zij het retorisch welvoeglijke wijze reclame te maken voor zijn eigen schoolboekjes (ib., 69 e.v.). En al blijkt door de hele tekst heen, dat hij zijn ideeën vooral ontwikkelde voor het gymnasium en de hbs, broedplaatsen in zijn ogen voor maatschappelijk leiderschap, op de laatste bladzijden mogen de mulo's en kweekscholen toch ook mee doen.

Van Ginneken levert (taal)wetenschappers met een boodschap voor het moedertaalonderwijs een leerzaam voorbeeld. Geïnspireerd door

en gebaseerd op de resultaten van taalwetenschappelijk onderzoek -vooral taalpsychologisch onderzoek (3)- uit zijn tijd en door hemzelf verricht, ontwikkelde hij de zogenaamde genetische methode voor taalonderwijs (Van Ginneken 1917b). Zelf typeerde hij die methode als: "de verbinding van taalinzicht met taalgevoeligheid en taalvaardigheid (waarbinnen) het noodzakelijk verband tusschen de theorie en de praktijk van het spreken en verstaan" (gewaarborgd is) (Van Ginneken 1917a, 67). En de methode "werkte" in de praktijk. Van Ginneken heeft namelijk "ook proeven gedaan en laten doen, of jongens van elf à twaalf jaar belang stellen in zielkundige begrippen; en het resultaat was verrassend. "Hoewel mijn psychologische ideeën, ten tijde dat de proef begon, er nog veel geleerder uitzagen dan nu en inderdaad ook moeilijker te begrijpen waren, had een leeraar op de voorbereidende klassen van de kweekschool er veel wil en succes mee. Jongens van dien leeftijd bleken wel degelijk toegankelijk en gespitst op interessante taal- en zielefeiten" (ib., 70). Al biedt het zeer uitvoerige praktijkverslag in Moorman 1936, 39-57 heel wat aangrijpingspunten voor kritiek op het "genetisch taalonderwijs", toch is ook Moormans conclusie: "ondanks alle kritiek die ik, als methode, op het werk heb, blijf ik den schrijver eeuwig dankbaar, dat hij dit boek geschreven heeft. Het werken er mee heeft mijn leer-methode voor de volgende jaren bepaald. Het heeft me geleerd: te grijpen in 't volle taallevens" (ib., 57).

Toch vind je die genetische methode in de huidige handboeken voor moedertaalonderwijs niet meer terug, niet als methode, maar ook niet als inspirerende gedachte in wat voor verborgen vorm dan ook. Zo'n zestig jaar na dato moet Van Ginneken het doen met een vage verwijzing in een beschouwing over Taal in de kleuterschool (Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek 1978, 218). Afgezien nu even van de wijze lessen die enthousiaste (taal)wetenschappers met prachtige en praktische ideeën over de inrichting van moedertaalonderwijs, gestoeld op duidelijke resultaten van (empirisch) onderzoek, wellicht uit het Van-Ginneken-voorbeeld kunnen trekken, als verwondering en verbazing over een stand van zaken in de werkelijkheid een legitieme basis verschaft voor wetenschappelijk onderzoek, dan is er op dit terrein -de geschiedenis van het moedertaalonderwijs in Nederland- nog voor jaren werk aan de winkel. Wie weet -bij benadering zelfs maar- antwoord op bijvoorbeeld de volgende vragen (cfr.: Eggleston 1977, 22-50)?

1. Welke, op wetenschappelijk onderzoek gebaseerde, vernieuwingsvoorstellen voor moedertaalonderwijs zijn er in de loop van de twintigste eeuw in Nederland geformuleerd?
2. Op welk onderzoek waren die gebaseerd; wie heeft ze geformuleerd; wie hebben ze overgenomen en gepropageerd; waarom en waartoe eigenlijk?



3. Wat is er met die vernieuwingsvoorstellen gebeurd; wat is er van terug te vinden in officiële (leerplan)documenten, in vakdidaktische publikaties, in leerboeken?
4. Wat is er in de praktijk, in opleidingen en vooral in de alledaagse praktijk van (wat we nu noemen) het primair en secundair onderwijs mee gebeurd: hoe hebben docenten die voorstellen geïnterpreteerd en omgezet in leerlingenactiviteiten en met welk effect?
5. (Wat mij betreft de hamvraag:) Wat is er in de huidige praktijk van het moedertaalonderwijs, openlijk of verborgen, nog terug te vinden van die vernieuwingsvoorstellen?

Wie een antwoord tracht te vinden op de eerste vier vragen krijgt het moeilijk. Afgezien van de rijk gedocumenteerde dissertatie van De Vos (1939) en het encyclopedisch overzicht van Renders (1954) is de geschiedenis van het moedertaalonderwijs in Nederland vrijwel ongeschreven (4).

Toch bevredig je met het verzamelen van data voor een geschiedenis van het moedertaalonderwijs in Nederland niet alleen je wetenschappelijke nieuwsgierigheid: voor ons staat dat onderzoek althans in dienst van het antwoord op de vijfde vraag. Want als je onderzoek doet naar de praktijk van zich vernieuwend moedertaalonderwijs en je probeert je gegevens uit interview- en klasse-observatie-onderzoek "begrijpend" te analyseren en te interpreteren, dan blijf je al gauw steken, als je geen weet hebt van de opvattingen over moedertaalonderwijs, tegen de achtergrond waarvan de betrokken docent vernieuwingsvoorstellen interpreteert en in klasse-activiteiten omzet. En die opvattingen zijn pas weer te begrijpen -en wellicht te beïnvloeden!- in het licht van de biografie van de betrokken docent: met wat voor moedertaalonderwijs heeft die in zijn eigen schoolloopbaan en in zijn onderwijsloopbaan kennis gemaakt? Anders -en uiterst puntig- gezegd:

onderzoeksverslagen als gepubliceerd in de reader van Goodson/Ball 1984 maken onmiskenbaar duidelijk: "Taken together, the techniques of history and ethnography can provide us with the tools to examine and interrogate school subjects empirically and may also lay the groundwork for the development of theories which capture and explain the processes of change (or absence of change) in school subjects" (Goodson/Ball 1984,3).

Aan de ontwikkeling van zulke theorieën willen we met ons Nijmeegs onderzoek een bijdrage leveren. Concreet betekent dat, dat we in allerlei vernieuwingssituaties onderzoek doen naar de praktijk van (onderdelen van) het moedertaalonderwijs en dat we vervolgens de gegevens uit die deelonderzoeken analyseren en interpreteren tegen de achtergrond van uitkomsten van historisch onderzoek.

In de volgende paragrafen van deze bijdrage rapporteer ik over enkele resultaten van dat lopende onderzoek.

## 2. Ondr naar vernieuwingen in het moedertaalonderwijs

### 2.1. Infrontatie van historische en schooletnografische gegevens

Ons hich onderzoek naar ontwikkelingen in het moedertaalonderw Nederland geeft onder andere aanleiding tot de volgende lopige uitspraak. Als je let op de resultaten van onderen dienste van moedertaalonderwijs en van de daarop stoeldeeën over de vernieuwing ervan, kom je tot de conclusie die ideeën

a. in bepaalde periode in enigerlei vorm terug te vinden zijn in de vakdidactische geschriften;

b. op f andere manier weerspiegeld worden in schoolboekjes;

c. na tijd niet of nauwelijks meer terug te vinden zijn.

Deze atie geldt enerzijds, voorzover wij thans kunnen overzien, or taalbeheersingsonderzoek, ook in de tijd dat dat nog nijemeen als zodanig werd benoemd (dus voor het eind van de zes jaren). En anderzijds stemt ze overeen met wat in het algemer ontwikkelingen in het onderwijs opgemerkt wordt. Voor dtste zij verwezen naar de boeiende, sociologische, analysMatthijssen "van strijd om onderwijsverandering" (Matth 1982).

Ter iltie wees ik in het voorafgaande al op het taalpsychologisch onderzoek van Van Ginneken en zijn daarop gebaseerde genetimethode, die het in de vakdidactische geschriften tot ongeveer Tweede Wereldoorlog uithoudt. Daarnaast wijs ik op het psgisch onderzoek van het Nutsseminarium in Amsterdam en de ) gebaseerde stilleesmethode: na een ontwikkelingsperiode twintiger en dertiger jaren (zie onder andere Diels 1935) a bloeiperiode in de veertiger en vijftiger jaren, komt ele zestiger en zeventiger jaren de klad in. Ik verwijs naar ndeling van het stil-lezen in bijvoorbeeld Reijnders 1970, en Griffioen 1975, 1979-199 (5); in Nijmeegse Werkgroep dactiek 1978 en Werts/De Zanger 1982 komt het onderwerp sien niet (of nauwelijks) meer voor (6).

Tegelijkd levert het door ons verrichte schooletnografisch onderzoek op: in de door ons geobservee praktijk van moedertaalonderwijs is er eigenlijk nauwel en relatie te leggen tussen wat daar "werkelijk gebeur en de ons bekende resultaten van recent taalbeheersingsoek. Concreet en dus toegespitst: als we op basis van langduurklasse-observaties de praktijk van *schrijfonderwijs* op eene school proberen weer te geven, kunnen we maar weinig onsleeractiviteiten en de interpretatie daarvan direct relaten communicatief schrijfonderwijs (8). Leerlingen blijkeoorbeeld vooral instructie te krijgen in de vormkenmerken en schoolopstel en spellingsinstructie; en daarop wordenk beoordeeld, als ze zo nu en dan eens schrijven (Sturm).



## 2.2. Een contemporain vernieuwingsvoorstel

Een aanleiding tot ons onderzoek vormde het bekende Advies over het grammatica-onderwijs op de lagere school van de ACLO-M (1978). Als we proefschriften tot produkten van regulier wetenschappelijk onderzoek mogen rekenen, lagen er op z'n minst drie Nederlandse onderzoeken op het terrein van de taalbeheersing aan dat advies ten grondslag: Langeveld 1934, Van der Velde 1956 en Boersma 1960. Wie de inhoud van deze publikaties goed kent, verbaast zich wellicht over de directe relatie die gelegd wordt tussen het genoemde advies en die dissertaties. Maar vanuit kennis- en onderwijssociologisch en curriculum-theoretisch standpunt maakt het tot op zekere hoogte niet veel uit, welke conclusie je verbindt aan de constatering dat een bepaald deelleerplan niet functioneert zoals bedoeld. (En tot die slotsom komen alle drie die onderzoeken evenals het Advies met betrekking tot het gebruikelijke ontleedonderwijs.) Of je nu zegt dat onderwijsgevend *binnen* datzelfde deelleerplan iets anders moeten gaan doen -een positie die door genoemde onderzoekers globaal wordt ingenomen en die door velen gedeeld wordt- of dat je zegt: "Houdt er maar mee op", -globaal de positie van de ACLO-M-, het heeft hetzelfde effect. Als onderwijsgevend immers een van beide adviezen echt zouden opvolgen, *dan gebeurt er altijd iets anders*. En al vergeten we dat gemakkelijk: het gaat in het onderwijs primair om wat gebeurt, niet zo zeer om wat wordt nagestreefd.

Overigens getuigen beiden typen advies kennelijk van een zekere naïeve rationaliteit ten opzichte van de institutie onderwijs. Immers, afgezien van allerlei nuances, ook onderzoek als van Tordoir/Wesdorp 1979, Meuffels 1982, Tordoir/Damhuis 1982 en Van Dort-Slijper 1983 heeft duidelijk gemaakt dat de overwegingen van de ACLO-M niet zo gek waren. Rationeel geredeneerd had je dan ook mogen verwachten dat onderwijsgevend massaal het advies zouden hebben opgevolgd of allang zelf de conclusie getrokken zouden hebben, dat het gebruikelijke ontleedonderwijs in de lagere school zinloos is. Maar tegelijkertijd geeft de combinatie van het onderzoek van Tordoir/Wesdorp met dat van Kroon (1985) aan, dat onderwijsgevend in hun "language of accountability" (Sharp/Green 1975) dingen over hun onderwijs *zeggen* die met hun meer feitelijk onderwijsgedrag moeilijk in overeenstemming te brengen zijn. Anders gezegd: Je kunt als onderwijsgevende wel overtuigd zijn (of raken) dat een bepaalde praktijk zinloos is (en dus afgeschaft of veranderd moet worden) en je kunt ook nog leren die overtuiging onder woorden te brengen, dat alles betekent geenszins dat die praktijk ook werkelijk verandert. Daarom is ook de kernboodschap uit Van Dort-Slijpers onderzoek heel plausibel: onderwijsgevend en hun "verzorgers" doen andere dingen met vernieuwingsvoorstellen dan bedoeld, omdat ze die voorstellen interpreteren in het licht van en aanpassen aan hun dagelijkse praktijk, die ze zich nauwelijks meer bewust zijn vaak.

### 3. De notie leraarsperspectief

Daarmee zijn we aangeland bij een kernprobleem van ons onderzoek: onderwijssociologisch gezien oriënteren onderwijsgegenden zich, waarschijnlijk in hun feitelijk doen en laten, maar zeker in allerlei situaties waarin ze geacht worden zich over dat doen en laten te verantwoorden (zoals onder collega's in de lerarenkamer, op ouderavonden, in publikaties, maar ook en vooral ten opzichte van wetenschappelijke onderzoekers) op wat genoemd wordt een *leraarsperspectief*. Daarmee duiden we een min of meer samenhangend, vrij stabiel geheel van groepsgebonden gedachten aan over wat in onderwijs en meer speciaal binnen een bepaald schoolvak zou moeten gebeuren en kan gebeuren.

Ik kan in dit kader niet nader ingaan op de theoretische status van deze analytische notie. Wie daarin geïnteresseerd is, zij globaal verwezen naar de rationaliteitentheorie van Matthijssen en naar de paradigma-theorie van Kuhn; in Spiegel 1984:3 hebben we de notie wat verder uitgewerkt en de nodige literatuurverwijzingen terzake gegeven.

Op dit moment zij slechts opgemerkt dat een leraarsperspectief een groepsgebonden, historisch bepaald en bepalend interpretatiekader biedt waarbinnen een onderwijswerkelijkheid zingegeven kan worden. Het wordt verworven en geïnternaliseerd gedurende de tweede socialisatieperiode - en wat een schoolvak betreft: vooral in de periode waarin duidelijk vakkengesplitst onderwijs wordt gegeven, maar en meer in het bijzonder gedurende de opleiding tot onderwijsgevende en in de eerste jaren van de beroepsuitoefening. Van groot belang is dat het bedoelde gedachtencomplex opgevat kan worden als geordend op een continuum tussen twee polen die geoperationaliseerd kunnen worden in twee basisvragen:

- a. wat zou er moeten gebeuren, c.q. moeten worden bereikt in het onderwijs, c.q. het schoolvak Nederlands?; het geheel van een antwoord daarop wordt wel aangeduid als de paradigmatische component van een leraarsperspectief;
- b. wat kan er feitelijk gebeuren binnen dit schoolvak, gelet op de omstandigheden hic et nunc? Het antwoord op deze vraag wordt wel aangeduid als de pragmatische component van een leraarsperspectief.

Het belang van de eerste jaren van de beroepsuitoefening lijkt daarom zo groot, omdat juist dan, in de concrete klassepraktijk en in de omgang met collega's, die beide in hoge mate bepaald worden, door het fysische en onderwijssociologische schoolklimaat, zoals neergeslagen in leerlingen- en docentenpopulatie, beschikbare onderwijsleermiddelen, ruimtelijke omgeving enz., de kan-vraag steeds concreter beantwoord wordt en direct verbonden wordt aan zich ontwikkelend routinegedrag. Dat gebeurt weliswaar niet helemaal los van het zich dan ook nog ontwikkelende antwoord op de zou-moeten-vraag, maar die relatie wordt kennelijk toch vooral -voorzover bewust aan de orde- rationeel gereconstrueerd:



Hoe breng ik mijn zich vastzettende praktijk ook nog in overeenstemming met wat zou moeten?

Als deze theoretische analyse steekhoudt, impliceert dat het volgende:

- a. de inhoud van een leraarsperspectief staat per definitie vrij ver af van wat er in het onderwijskundig onderzoek en in het schoolvakverwante wetenschappelijk onderzoek op een bepaald moment aan de hand is. Zelfs in de paradigmatische component weerspiegelt die inhoud vaak een stand van zaken van mogelijk vele jaren her;
- b. veranderingen in de paradigmatische component, hoe dan ook bewerkstelligd, zeggen weinig over de werkelijke praktijk. Immers de spanning tussen het veranderende antwoord op de zou-moeten-vraag en op de kan-vraag en de werkelijke praktijk kan via rationele reconstructies opgeheven worden, zonder dat het feitelijk handelen hoeft te veranderen.

Binnen deze analyse worden een aantal verschijnselen, ook met betrekking tot de receptie van resultaten van taalbeheersing-onderzoek in moedertaalonderwijs enigszins inzichtelijk.

Allereerst is het niet meer zo verwonderlijk dat uit onderzoek blijkt dat onderwijsvernieuwingen vrij gemakkelijk geadopteerd (9) worden: het antwoord op de zou-moeten-vraag verandert dan. Ook de implementatie van de vernieuwing, hoewel problematischer, blijkt nog wel te lukken: met enige hulp willen onderwijsgegenden best nagaan of de wat-kan-vraag een ander antwoord kan krijgen. Het grootste probleem vormt echter, wat genoemd wordt, de incorporatie: steeds opnieuw wordt geconstateerd dat na enige jaren van de geadopteerde en geïmplementeerde vernieuwing niet veel meer is terug te vinden. De routine die in de praktijk is opgebouwd blijkt als het ware onoverwinnelijk (10).

In de tweede plaats geeft deze analyse inzicht in het feit dat er flinke verschillen optreden tussen onderzoeksgegevens die respectievelijk verworven worden via enquêtes, open interviews en observaties. Via de enquête zou wel eens vooral de paradigmatische component bevraagd kunnen worden, het langdurige, open interview biedt meer kansen aan de pragmatische component, maar de observatie registreert het feitelijk gedrag.

#### 4. Twee moedertaaldocenten aan het werk

Ik kan, korthedshalve, helaas niet ingaan op de overvloed aan gegevens die we in ons onderzoek verzameld hebben, noch op de manier waarop we dat gedaan hebben. In de bijlagen vindt men op beide vragen een schematisch antwoord. Hier beperk ik me tot wat globale informatie over het deelonderzoek van

Aerts/Geerlings/Van Goch. Dat onderzoek is in zoverre ook interessant dat de onderzoeksschool daarin, betrokken is bij de herstructurering mho/mspo (11). Een van de doelstellingen van die

herstructurering was het beroepsgerichte karakter van de opleidingen te versterken (Van Dyck 1984, 176); daarbij is het schoolvak Nederlands ook betrokken. In dat kader produceert de SLO zogenaamde leerplandocumenten, ook voor Nederlands (12). We hebben, wat het schoolvak betreft, hier dus te maken met een vakinhoudelijke vernieuwing, die ingebed ligt in een veelomvattender, onderwijskundige vernieuwing die duidelijk van bovenaf geïnitieerd is.

De onderzoeksvraag in deze studie, die overigens nog niet afgerond is, luidt: Wat is er in de lessen Nederlands bij docent X en Y op school A aan de hand, speciaal gelet op het schrijfonderwijs? (13)

Bij docent X ging het om de opleiding Kostuumnaaien, die per augustus 1984 veranderen moest in de opleiding Mode en Kleding. Meer dan wat vage gedachten over wat de nieuwe opleiding en het vak Nederlands daarin moest gaan worden, had X niet; leerplandocumenten had ze niet of nauwelijks gezien. Haar praktijk, voorzover geobserveerd in het cursusjaar 1983-1984 gaf globaal het volgende beeld.

- a. Veel aandacht gaat uit naar het op "gezellige" wijze bezighouden van de meisjesleerlingen. Daarin komt haar praktijk overeen met die op de door Hoogeveen/Verkampen (14) onderzochte basisschool; ook in het leraarsperspectief overheersen trouwens pedagogische en geen vakinhoudelijke concerns (15). Het concept busyness, zoals beschreven door Sharp/Green 1975, 121 e.v. speelt in de praktijk van haar klas een belangrijke rol. Een aantal taalactiviteiten met een spelkarakter die X organiseert, passen in deze context en worden door haar ook als zodanig gekwalificeerd.
- b. Vakinhoudelijk is er relatief veel aandacht voor wat X letterkunde-onderwijs noemt: frontaal-klassikale behandeling van eenvoudig werk uit de canonische literatuur. Dit aspect zou in verband gebracht kunnen worden met gegevens uit de studie van Van Pinxteren/Swennen, (16) waarin de invoering van letterkunde-onderwijs op het VHBO waarschijnlijk geïnterpreteerd moet worden als statusverhoging van het curriculum Nederlands op die vorm van middelbaar beroepsonderwijs. X acht letterkunde in ieder geval een belangrijk onderdeel van haar vak. Afgezien van het feit dat ze het zelf een "leuk" onderdeel vindt, hecht ze er waarde aan haar leerlingen bekend te maken met bepaalde auteurs en werken en hoopt ze hen zo tot lezen aan te zetten.
- c. Daarnaast zijn er relatief veel methode-gestuurde activiteiten, die zich op hun beurt weer grotendeels concentreren om drie onderwerpen:
  - spellingsonderwijs;
  - elementair ontleedonderwijs (17);
  - zgn. woordenschatuitbreiding.



Overigens en voor de goede orde: de gebruikte methode laat ook andere activiteiten toe, maar X maakt daarvan weinig gebruik. In onze interpretatie weerspiegelt deze praktijk een zogenaamde literair-grammaticale traditie; ook in de (half-)open interviews met X vinden we die, overigens in aangepaste vorm terug. Daaruit blijkt ook dat X zich enigszins bewust is dat ze het moedertaal-onderwijs dat ze zelf gehad heeft, min of meer reproduceert, ook al heeft ze zelf geen beroepsonderwijs van deze aard gevolgd. Ze legitimeert dat onder andere door te verwijzen naar een deficiënte opleiding tot onderwijsgevende.

Een probleem voor de onderzoekers was, dat ze in hun eerste observatieperiode geen schrijfonderwijs volgens hun definitie "te pakken" konden krijgen (hoewel X wist, dat daar hun belangstelling naar uitging). In de analyses blijkt hoe dat probleem waarschijnlijk ontstaat. X definieert schrijven als:

- geen spelfouten maken,
- geen fouten tegen de congruentieregel maken en
- niet steeds dezelfde woorden gebruiken.

Onderwijs in schrijven kan dan gegeven worden in de vorm van deelvaardigheidstraining (18) gericht op het overwinnen van die problemen. De onderzoekers definiëren schrijven echter in de zin van een min of meer totale vaardigheid: een samenhangende, afgeronde tekst produceren met op zijn minst een (pseudo-)communicatief doel (19).

Een heel ander beeld lijkt in eerste instantie bij docent Y naar voren te komen. Hij geeft les aan de opleiding Sociale Arbeid en is al een paar jaar aan het experimenteren met een nieuw curriculum. Al direct in het eerste, open interview gaat hij in op de eisen die het toekomstige beroep aan zijn leerlingen zal stellen: schrijfwerk in vorm van memo's, rapporten en verslagen. Op elegante wijze weet hij een en ander te verbinden aan inzichten als uit het handboek voor taalbeheersing van Drop en De Vries (1977).

Op paradigmatisch niveau verschijnt bij hem een heel ander leraarsperspectief dan bij X: een communicatief.

Overigens, ook hier doet zich bij de observatie hetzelfde probleem voor: volgens de onderzoekers geen schrijfonderwijs. In de eerste observatieperiode staat taalvaardigheidsonderwijs weliswaar centraal, maar dat betekent:

- a. methode-gebonden activiteiten;
- b. frontaal-klassikale behandeling van stencils over communicatie- en argumentatieleer.

In de meer gestructureerde interviews en nagesprekken definieert Y schrijfonderwijs vooral als onderwijs in preliminaire vaardigheden.

## 5. Voorlopige conclusies

Onder alle mogelijke voorbehouden formuleer ik een paar voorlopige conclusies.

1. Op paradigmatisch niveau lijkt X een literair-grammaticaal perspectief te representeren dat verwantschap vertoont met taalbeheersingsachtig onderzoek uit de denkpsychologische school. Te denken valt aan onderzoek als dat van Langeveld 1934, Staal 1946 en Prins 1951. Y daarentegen representeert op paradigmatisch niveau een perspectief dat gestoeld is op communicatief geïnspireerd taalbeheersingsonderzoek, zoals dat sinds het begin van de zeventiger jaren in Nederland in ontwikkeling is.
2. Op pragmatisch niveau is er minder verschil: afgaande op wat mogelijk lijkt, kiezen beide docenten voor specifieke deel-oefeningen. In denkpsychologische zin wordt schrijven vooral geassocieerd met begrippen adequaat en genuanceerd onder woorden brengen en met het leggen van een verband daartussen (een zin bouwen), een denk act volbrengen. Dat indiceert werken aan de uitbreiding van de woordenschat en zicht hebben op zinsverbanden. Vooral in die zin beantwoordt X kennelijk de wat-kan-vraag.  
In communicatieve zin gaat het bij schrijven vooral om het overbrengen van de bedoelde boodschap. Dat indiceert werken aan communicatieve strategieën en zicht krijgen op tekst-opbouw. In zijn antwoord op de wat-kan-vraag schenkt Y uitdrukkelijk aandacht aan deze twee problemen.
3. In de geobserveerde praktijk lijken de verschillen nog kleiner. De harde kern van de literair-grammaticale activiteiten: spelling, ontleden, gevarieerde taal oefeningen komt in beide gevallen voor. Maar de meest overheersende indruk blijft: er worden niet of nauwelijks teksten geschreven.

## 6. Discussie

De schets in paragraaf 4 van de "twee moedertaaldocenten aan het werk" is uiterst globaal. Ze berust weliswaar op een zeer omvangrijk databestand, maar is tenslotte via een verregaande reductie daarvan tot stand gekomen. In die reductie spelen selectie en dus interpretatie een belangrijke rol. Daarover is een en andermaal uitvoerig gediscussieerd, terwijl ook die discussie weer voorwerp van kritische reflectie is gemaakt. Zonder veel moeite is de schets met veel directe observaties "op te vullen". Maar er blijft een sterk interpretatief moment in zitten.

Daarbij komt dat X en Y twee toevallige docenten zijn, over wie op basis van ons onderzoek geen controleerbare, wetenschappelijke uitspraken te doen zijn met betrekking tot hun representativiteit voor welke groep van moedertaaldocenten dan ook. Voor degenen die



heilig geloven in een op een of andere manier gemeten representativiteit als doorslaggevend criterium bij de beoordeling van onderzoeksresultaten, moet ook nog opgemerkt worden, dat van het geobserveerde docentengedrag niet is vastgesteld -en waarschijnlijk niet vastgesteld kan worden, tenzij op het punt van triviale kenmerken- in hoeverre het representatief is voor het gedrag van diezelfde docenten, buiten de observatieperiodes (20). Bovendien, juist de meest geaccepteerde vorm van reductie -en wellicht ook de meest verregaande-: die in cijfers, is bewust niet toegepast in dit verslag (cfr. Sturm 1983).

Wat is dan de waarde van de (voorlopige) conclusies, zoals neergelegd in de paragrafen 2.1. en 5? In ieder geval beperkt. Veel meer dan aanwijzingen voor zoekprocedures voor de rest van ons onderzoek (en wellicht dat van anderen) leveren ze niet op (zie fase IA uit de Onderzoeksopzet; bijlage I). Voor het historische deel van het onderzoek komt daar dan nog als levensgroot probleem bij, dat dat slechts reconstructies oplevert, waarvan de "werkelijkheidswaarde" alleen via intersubjectieve overeenstemming over de interpretatie van secundaire databestanden enigszins bepaald kan worden.

Maar binnen deze beperkingen leveren de conclusies werkbare zoekprocedures op: werkbaar voor onderzoek in vijf zulke onderscheiden vernieuwingssituaties als op dit moment onder studie zijn (zie bijlage II). En via die procedures verkrijgen we inzicht in de geweldig complexe situatie, waarin moedertaaldocenten trachten concreet vorm te geven aan vernieuwingen; vernieuwingen die niet zelden vooral gelegitimeerd worden vanuit resultaten van taalbeheersingsonderzoek.

Terugkerend naar Van Ginneken's "geruchtmakende brochure" (Schönfeld 1933, 22) en Moormans praktijkverslag daarover: al in 1937 constateerde Kramer (1937, 222) daarover dat "deze geschiedenis weer een leerzaam staaltje is van de wijze waarop met het vak Nederlands wordt omgesprongen". (cursivering van mij-JS) "Aandoenlijk is", zo merkt Kramer op "(...) Hoofdstuk III, "Het genetisch onderwijs", waarin de schrijver zijn proefneming met Van Ginneken's "Roman van een kleuter" beschrijft. Drie jaar lang heeft hij met bewonderenswaardige volharding getracht, de geestelijke ontwikkelingsgeschiedenis van Keesje appetijtelijk en leerzaam te maken voor 12-13-jarigen, maar moest het toen "korzelig" opgeven en constateren: "het boek is als schoolboek niet geschikt. Als leesboek kan het de leerlingen niet boeien; zelfs een geleerde kan het niet achter elkaar uitlezen; de problemen zijn er behandeld met een diepzinnigheid en wetenschappelijke formulering, die er voor een afgestudeerde een kluif van maken".

Kramers conclusie kan een zekere hardheid niet ontzegd worden: "Hier wordt drie jaar op kinderen geëxperimenteerd met een boek, waarvan een leraar die al jaren bij het lager onderwijs is werkzaam geweest en dus de draagkracht van zijn discipelen kent, moet

bekennen: "m'n conclusie is, dat het boek zelfs voor studenten voor de middelbare akte Nederlands ontzettend moeilijk is". Kan hij dat van te voren niet vaststellen? Zeker, wij leren een methode eerst recht kennen in het gebruik, maar alvorens onze leerlingen er aan te wagen, dienen we hem zo te bestuderen, dat dergelijke mislukkingen niet mogelijk zijn. En ik vrees, dat dit geval niet op zichzelf staat!"

Veertig jaar geleden liet Kramer overigens de vraag onbeantwoord hoe je zo'n onderzoek dat dergelijke mislukkingen voorkomt, moet opzetten. Ook nu lijkt dat antwoord niet te geven. Wij zijn voorzichtig daarnaar op zoek. Dat daarbij de docent een centrale rol speelt, dat zal niemand verbazen. Voorzover onze gegevens strekken, moet een docent dan niet opgevat worden als een rationeel bureaucratisch wezen, dat uitvoert wat haar/hem duidelijk en als rationeel uitgelegd -laat staan opgedragenwordt. Noch als een knooppunt van variabelen die beïnvloedbaar zijn of onder controle gehouden kunnen worden, maar als een min of meer autonoom, interpretatief wezen, dat op allerlei manieren vernieuwingsboodschappen betekenis geeft. Hoe zulke interpretaties tot stand komen, dat lijkt een uiterst boeiende en belangrijke vraag.

Nijmegen, januari 1985

#### Noten

1. De tekst van dit artikel is een bewerking van een lezing die ik op 29 augustus 1984 op het VIOT-congres te Tilburg gehouden heb. De onderzoeksresultaten, waarop ik me in dit artikel baseer, stammen uit het Nijmeegse onderzoek naar Vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs (zie voor een globale beschrijving daarvan Klinkenberg e.a. 1984). Meer in het bijzonder maak ik gebruik van gegevens uit het onderzoek van Truus Aerts, Huub Geerlings en Mariet van Goch naar de praktijk van het schrijfonderwijs op een school voor MHNO/MSPO, inmiddels MDGO. Ik bedank hen heel hartelijk voor hun inbreng bij de interpretatie van de gegevens en voor de kritiek die ze op een eerdere versie van dit verhaal geleverd hebben. De inhoud van dit artikel komt natuurlijk geheel voor mijn verantwoording.
2. Zie voor een uiterst beknopte analyse van bestaande kennisvormen Matthijssen 1982, 18-22 en de daaraan verbonden manieren van produktie van wetenschappelijke kennis. Het



17. intrigerende probleem van de relatie tussen bepaalde schoolvakken en kennisvormen, c.q. schoolvakverwante, academische disciplines, moet ik hier korthedshalve onbesproken laten. Zie voor een eerste inleiding daarop Goodson 1983.
3. Zie voor een, ook historische beschrijving van psychologisch onderzoek als taalbeheersingsonderzoek (op het gebied van lezen en leesonderwijs): Kreeft e.a. 1982.
4. Voor het buitenland lijkt de toestand in dezen heel wat "zonniger"; te wijzen valt op Ball 1982, Frank 1976, Mathieson 1975, Thavenius 1981 (voor deze verwijzing baseer ik me op een samenvatting ervan door Piet Hein van de Ven), Van Bracht Donsky 1984. Contemporaine deeloverzichten voor Nederland bieden Kroon 1985 en Sturm 1984.
5. Kreeft e.a. 1982 besteden geen of nauwelijks aandacht aan deze (Nederlandse?) ontwikkeling. Langeveld 1934, vooral 164-193, laat er weinig twijfel over bestaan dat zijn onderzoekingen over stil-lezen opgevat moeten worden als empirisch en ten dienste van taalonderwijs (ib., 167). Vergelijk ook de aparte literatuuropgave in Van den Ent 1941, 107.
6. Nadere analyse moet nog duidelijker maken in hoeverre begrippen als begrijpend lezen en dergelijke synoniem zijn met stil-lezen.
7. Zie voor problemen rond de vraag: Wat is werkelijk? Sturm 1985.
8. Vergelijk Damhuis e.a. 1983, 26 en passim; Andeweg/De Vries 1982.
9. Zie voor een beschrijving van de gebruikte innovatie-theoretische termen als adoptie, implementatie en incorporatie: Lagerweij 1981; Van den Berg/Vandenberghe 1981.
10. Ook dat routine-achtige praktijkhandelen is waarschijnlijk gebaseerd op historisch bepaalde normen die echter vermoedelijk weinig meer met het schoolvak zelf te maken hebben. Nündel/Schlotthaus 1978,67 spreken in dat verband over "vielfältigen, tiefverankerten normen (...) die noch so überzeugende lernzielformulierungen, noch so raffiniert gemachte programme, noch so attraktives lehrmaterial, dominieren, verändern, in ihr Gegenteil verkehren oder zur wirkungslosigkeit verurteilen." Young 1976, 11-12 wijst op wat hij noemt "the assumptions of our academic culture",

waarover hij opmerkt: "many of the assumptions of our academic culture are deeply embedded in the institutional framework of "what every one knows is education". It may therefore only be through comparative study in which this culture is "treated" as "strange" and therefore "to be explained", in the way anthropologists treat belief-systems of non-industrialized societies, that such assumptions can be made explicit." Documentatie over de geconstateerde effecteloosheid van onderwijsvernieuwing in het algemeen vindt men onder andere in Lagerweij 1981, Olson 1983, Martin 1983.

11. Zie voor een ingang tot dit complexe herstructureringsproces: Van Dyck e.a. 1984, 4-5 en passim. Voor de goede orde: het MDGO is per 1 augustus 1984 een feit.
12. Voor inlichtingen over SLO-publikaties in het kader van de herstructurering mhno/mspo: SLO, Afdeling Voorlichting, Postbus 2041, Enschede (053-840840).
13. De precieze onderzoeksvraag luidt: Hoe ziet de praktijk van het schrijfvaardigheidsonderwijs er uit op een school voor MHNO/MSPO bij een docente Nederlands aan de opleiding Kostuumnaaien en bij een docent Nederlands aan de opleiding Sociale Arbeid, gezien tegen de achtergrond van verandervoorstellen op dit gebied, zoals geformuleerd in het kader van de herstructurering van het MHNO/MSPO?
14. Het verslag van dit onderzoek zal in de loop van 1985 gepubliceerd worden in het kader van het SLO-project Taalvaardigheid in de basisschool. Zie ook: Hoogeveen/Verkampen 1984; Sturm 1985.
15. Zie voor het begrip concern Van den Berg/Vandenberghe 1981, 55. Zij omschrijven daar concern beknopt als een "construct dat verwijst naar gevoelens, bekommenissen, zorgen, vragen, consideraties in verband met een bepaalde vernieuwing". Voor analytische doelen onderscheiden we in ons onderzoek drie concerns: vakinhoudelijke, pedagogische (vooral gericht op het pedagogisch-didactische klimaat en de leerlingen daarin) en institutionele (gericht op de voortgang van de les en het voortbestaan van de school). Zowel in de analyse van een leraarsperspectief als van de klaspraktijk verschijnen die concerns in verschillende dominantie-configuraties.
16. De rapportage over dit onderzoek komt als interne publicatie in de loop van 1985 beschikbaar: Afd. VD bij de Sectie Nederlands KU, Nijmegen.



17. Daarbij geeft X overigens eigen oefenmateriaal, omdat ze dat uit het boek te moeilijk vindt voor haar leerlingen.
18. Hiermee is noch antwoord gegeven op de vraag hoe X's definitie van schrijven is ontstaan, noch op die waarom ze daarbij kiest voor deze deelvaardigheidstraining. Het feit dat ze een schoolboek gebruikt waarin spellings-, ontleed- en woordenschatoefeningen voorkomen, zal daaraan niet vreemd zijn. Maar het schoolboek biedt ook andere oefeningen; de selectie die X daaruit maakt, is dus gedeeltelijk ook haar eigen keus.
19. Tijdens de duur van het onderzoek geeft X een beperkt aantal schrijfopdrachten die wel min of meer aan die definitie voldoen. Het vermoeden lijkt gewettigd dat die echter grotendeels een arte fact van de onderzoekssituatie zijn! één ervan organiseert X in ieder geval ondubbelzinnig ten behoeve van het onderzoek.
20. Vermeldenswaardig lijkt in dit verband dat de betrokken onderzoekers naar aanleiding van een eerste versie van paragraaf 4 veel nuancerings daarin hebben voorgesteld. Daarvan bleven er niet zo heel veel over toen ik elke nuancing wegliet, die niet gebaseerd was op vastgelegd, geobserveerd gedrag, maar bijvoorbeeld op geïntendeerd gedrag, zoals gedocumenteerd in planningsdocumenten of interviews. Daarmee raak ik aan een ingewikkeld probleem bij dit soort onderzoek: alle observatoren in ons onderzoek rapporteren op een of andere manier wel de docentenverzuchting: "Wat jammer dat jullie er gisteren niet waren, toen ...".

#### Bibliografie

- Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal i.o.,  
*Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school.* Enschede, SLO 1978.
- Andeweg, B., J. de Vries, Een blik op empirisch onderzoek voor het schrijfonderwijs. In: Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek 1981, 31-62.
- Ball, S.J., Competition and Conflict in the Teaching of English: a socio-historical Analysis. In: *Journal of Curriculum Studies* 15(1982), nr.1, 1-28.
- Ball, S.J., L.F. Goodson, Introduction: Defining the Curriculum; Histories and Ethnographies. In: Goodson/Ball 1984, 1-12.

- Berg, R. van den, R. Vandenberghe, *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg, Zwijssen 1981.
- Boersma, U.J., *De syntaxis in het moedertaalonderwijs op de lagere school*. Groningen 1960 (diss.).
- Bracht Donsky, B. von, Trends in Elementary Writing Instruction, 1900-1959. In: *Language Arts* 61(1984), nr. 8, 795-803.
- Damhuis, R. e.a., *Het opstelonderwijs; stelvaardigheid in het voortgezet onderwijs: theorie en praktijk*. Amsterdam, SCO 1983.
- Diels, P.A., De fundering van het stil-lezen. In: *Paedagogische Studiën* 16(1935), 245-255.
- Dort-Slijper, M.K. van, *Grammatica in het basisonderwijs*. Amsterdam 1984 (diss. UvA).
- Drop, W., J.H.L. de Vries, *Taalbeheersing; handboek voor taalhantering*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1977.
- Dyck, M. van e.a., *Ontwikkelingen in het middelbaar beroepsonderwijs; het MDGO in opbouw; drie jaar onderzoek naar doorstroming en differentiatie*. Lisse, Swets & Zeitlinger 1984.
- Eggleston, J., *The Sociology of the School Curriculum*. London etc., Routledge & Kegan Paul 1977.
- Ent, W. van den e.a., *Het onderwijs in de Nederlandse Taal en Letterkunde op de middelbare school; Rapport van de Commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs*. 's-Gravenhage, Rijksuitgeverij 1941.
- Frank, H.J., *Geschichte des Deutschunterrichts; von den Anfängen bis 1945*. München, Carl Hanser Verlag 1973.
- Ginneken, J. van, *Als ons moedertaalonderwijs nog ooit gezond wil worden; een hartig woord aan hen die belang stellen in de toekomst van het Nederlandsche volk*. Nijmegen, Malmberg 1917a.
- Ginneken, J. van, *De roman van een kleuter*. Nijmegen, Malmberg 1917b.



- Goodson, I.F., *School Subjects and Curriculum Change*.  
London/Canberra, Croom Helm 1983.
- Goodson, I.F., S.J. Ball, *Defining the Curriculum; Histories and Ethnographies*. London/Philadelphia, The Falmer Press 1984.
- Green, J.L., D. Smith, Teaching and learning: a linguistic perspective. In: *The Elementary School Journal* 1983, nr. 1, 353-391.
- Griffioen, J., *Zeggen-schap; grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1975.
- Halkes, R., R.G.M. Wolbert (eds.), *Docent en methode; bijdragen tot de Onderwijsresearchdagen 1984*. Lisse, Swets & Zeitlinger 1985.
- Herrlitz, W. e.a. (eds.), *Mother Tongue Education in Europe: a Survey of Standard language Teaching in nine European Countries*. Enschede, SLO 1984.
- Hoogeveen, M., M. Verkampen, Lezen over en werken met teksten. In: Lentz/van Tuijl 1984, tekst. 32-38.
- Kemenade, J. A. van (ed.), *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1981.
- Klinkenberg, S. e.a., Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in het (voortgezet) moedertaal-onderwijs. In: *Spiegel 2* (1984), nr. 3, 5-32.
- Kramer, W., Moedertaalonderwijs. In: *De Nieuwe Taalgids* 31 (1937), 221-228.
- Kreeft, H. e.a., Overzicht van het onderzoek op het gebied van het lezen. In: Leidse Werkgroep MoedertaalDidactiek 1982, 318-391.
- Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1985 (diss. KUN).
- Lagerweij, N.A.J., De veranderbaarheid van onderwijs. In: Kemenade 1981, 501-567.
- Langeveld, M.J., *Taal en denken; een theoretische en didactische bijdrage tot het voortgezet onderwijs in de moedertaal*,

- Berg, R., inzonderheid tot dat der grammatika. Groningen enz., Wolters 1934 (diss. UvA).
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling; een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg, Coutinho 1982.
- Lentz, L., H. van Tuijl (red.), *Taalvaardigheid in de basisschool; katernen*. Enschede, SLO 1984.
- Mathieson, M., *The Preachers of Culture; a Study of English and its Teachers*. London, Allen & Unwin 1975.
- Martin, J.M., *Approaches to Research on Teaching; Implications for Curricular Theory and Practice*. East Lansing, IRT 1983 (Occasional Paper No. 60).
- Matthijssen, M.A.J.M., *De elite en de mythe; een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer, Van Loghum Slaterus 1982.
- Meuffels, B., *Studies over taalvaardigheid*. Amsterdam 1982 (diss. UvA).
- Moorman, J.G.M., *De moedertaal; een didactiek voor het middelbaar (en lager) onderwijs*. Nijmegen/Utrecht, Dekker & Van de Vegt 1936.
- Müller Michaels, H. (Hrsg.), *Jahrbuch der Deutschdidaktik*. Königstein/Ts, Scriptor 1978.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1978.
- Nündel, E., W. Schlotthaus, *Das defizitäre "Handeln" der Deutschdidaktik und Vorschläge wie man es überwinden könnte*. In: Müller Michaels 1978, 66-71.
- Olson, J.K., *A Reflexive Conception of Change and its Consequences for Innovation Activity*. In: *Nieuwsbrief* 16 (1983), 1-27.
- Prins, F.W., *Een experimenteel-didactische bijdrage tot de vorming van leerprestaties volgens denkpsychologische methoden*. Groningen/Djakarta, Wolters 1951 (diss. UvA).
- Renders, J.M., *Moedertaalonderwijs*. In: *Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs*. 's-Gravenhage, Pax 1954, 64-87; 92-113.



- Reijnders, B.M., *Dagelijkse taal; een praktische handreiking ter stimulering van de taalgroei van het kind in de basisschool*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1971.
- Schönfeld, M., Het voortgezet onderwijs in de moedertaal. In: *De Nieuwe Taalgids* 27 (1933), 20-28.
- Sharp, R., A.G. Green, *Education and social Control; A Study in Progressive Primary Education*. London etc., Routledge & Kegan Paul 1975.
- Staal, A.J., *De methoden van psychologisch taalonderzoek; speciaal die, betreffende de taal van de rijpende jeugd*. Enschede, Van den Broek & Adolfs 1946 (diss. RUL).
- Sturm, J., Enkele methodologische opmerkingen bij taalonderzoek ten dienste van onderzoek van het (moedertaal)onderwijs. In: *Gramma* 7 (1983), nr. 2/3, 369-391.
- Sturm, J., *Mother Tongue Teaching in the Netherlands (1969-1980)*. In: Herrlitz e.a. 1984.
- Sturm, J., Wat is werkelijk? Over het gebruik en de interpretatie van vakinhoudelijke leerplanvernieuwingen. In: Halkes/Wolbert 1985.
- Thavenius, J., *Modersmål och fadersarv; Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm, Symposion Bokförlag 1981.
- Tordoir, A., R. Damhuis, *Grammatica en vreemde-talenonderwijs in de brugklas*. Amsterdam, SCO 1982.
- Tordoir, A., H. Wesdorp, *Het grammatica-onderwijs in Nederland; een researchoverzicht betreffende effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland*. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij 1979.
- Velde, I. van der, *De tragedie der werkwoordsvormen; een taalhistorische en taaldidactische studie*. Groningen, Wolters 1960<sup>2</sup>.
- Vos, H.J. de, *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden; een historisch-kritisch overzicht van de methoden bij de studie van de moedertaal in het middelbaar onderwijs sedert het begin van de 19e eeuw*. Turnhout, Van Mierlo-Proost 1939.

Werts, M., J. de Zanger, *Werken met boeken, hoe doe je dat?*  
Enschede, SLO 1982.

Young, M.F.D. (ed.), *Knowledge and Control; new Directions for  
the Sociology of Education*. London, Methuen 1976<sup>2</sup>.



## Een Belgische didactiek van het Nederlandse

ONDERZOEKSOPZET (naar Representative model of research design by Cook-Gumpertz, Gumpertz and Simons 1981)  
vergelijk GREEN/SMITH 1983, 372-373

FASE I: OPZET EN PLANNING		FASE II: ALGEMENE OBSERVATIE	
A. PROBLEMATISERING	B. PROEFOBSERVATIES PROEF INTERVIEWS	A. OBSERVATIE	B. DESCRIPTIE/INFERENTIE
<p>Een reeks werkcolleges rond thema's als:</p> <p>1.1 het schoolvak Nederlands</p> <p>1.2 <u>geschiedenis van het moedertaalonderwijs</u></p> <p>2. kennistheorie</p> <p>3.1 innovatie-problematiek</p> <p>3.2 schoolorganisatie</p> <p>3.3 onderzoeksmethoden, waaronder school-etnografie</p>	<p>Twee paarsgewijze opdrachten:</p> <p>1. <u>proefinterviews</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- open interview</li> <li>- doorvraag-interview</li> <li>- autorisatiegesprek</li> </ul> <p>2. <u>proefobservatie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- observeren in de rol van observer participant</li> <li>- verslaglegging</li> </ul> <p>KEUZE VAN EEN ONDERZOEKS-TERREIN</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- probleemstelling</li> <li>- planning</li> </ul> <p>FORE SHADOWED PROBLEMS</p>	<p>1. <u>Interviews</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- leraarsperspectief X</li> </ul> <p>2. <u>klasse-observatie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- het handelen van de onderwijsgevende</li> </ul> <p>3. <u>voor- en nagesprekken</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- planning en organisatie</li> <li>- interpretatie van het gebeurde door X</li> </ul> <p>4. <u>de vernieuwingssituatie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- documentenanalyse</li> <li>- interviews met "vernieuwers"</li> <li>- observaties op meso-niveau van school Z</li> </ul>	<p>1. de retoriek van X (autorisatie)</p> <p>2. de praktijk van X (autorisatie)</p> <p>3. confrontatie van retoriek en praktijk van X (inferenties)</p> <p>4. de retoriek van de vernieuwing op en rond school Z (inferenties)</p> <p>inferenties</p>
FASE III: GERICHTE OBSERVATIE		FASE IV: CONCLUSIES (HYPOTHESES?)	FASE V: EXPERIMENTEN
A. GERICHTE OBSERVATIE	B. DESCRIPTIE/INFERENTIE		
<p>- bevragen van X m.b.t. planning en organisatie i.v.m. het probleem onder studie</p> <p>- observatie van klasgebeurtenissen die vallen binnen de definitie van X van het probleem onder studie</p> <p>- nagesprekken</p> <p>- de vernieuwing(s-situatie) en het probleem onder studie op en rond school Z</p>	<p>- beschrijving</p> <p>- categorieën</p> <p>- na-observatie</p>	<p>1. M.b.t. de vernieuwing(s-situatie)</p> <p>2. M.b.t. de vernieuwingsstrategie (c.q. de leerplanontwikkelingsstrategie)</p> <p>3. M.b.t. het leraarsperspectief</p> <p>4. M.b.t. het vernieuwingsperspectief</p> <p>5. M.b.t. het onderzoekersperspectief</p>	

OVERZICHT VAN HET EMPIRISCH MATERIAAL

CORPUS/LOOPTIJD ONDERZOEK	INNOVATIESITUATIE/ INNOVERENDE IN- STANTIE	GLOBALE ONDERZOEKS- VRAAG	ONDERZOEKS- SETTING	INTER- VIEWS* aantal +klokuren	OBSER- VATIES*	AANVULLENDE DATA
DAAMEN/VER- STEGEN april '81-septem- ber '82	Projectmatig on- derwijs/vakkenin- tegratie rond het schoolvak Nederlands INVRO-project	- Welke rol spelen leraren Nederlands daarin? - Hoe ziet dat on- derwijs er uit? (retoriek-praktijk)	Scholenge- meenschap mavo/havo/ vwo 2e klas 2 docenten (projectteam)	4 ?	13 lessen	enquête (N=28) leerlingenin- terviews documentenana- lyse
HOOGEVEEN/ VERKAMPEN september '82- heden (herfst '84)	Deelschoolwerkplan- ontwikkeling in het kader van Taalvaar- digheid in de basis- school Sectie I, SLO	- Wat willen onder- wijsgeevenden met hun schrijfonder- wijs? - Wat doen ze in hun schrijfonderwijs?	kleuter+lage- re school 4e + 6e klas 2 docenten	2 x 3 4 nage- sprekken 18 uur	50 klokuren	documentenana- lyse
ADAMS september '82- heden (herfst '84)	idem	- Wat gebeurt er op het meso-niveau (van de school) in relatie tot het project? - Wat vinden de be- trokkenen daarvan?	kleuter+lage- re school team (±20) projectteam schoolleider schoolbege- leider leerplanont- wikkelaar	15 24 uur	7 teamver- gaderingen 7 project- vergaderin- gen 1 conferen- tie 32 uur	documentenana- lyse
VAN PINXTEREN/ SWENNEN september '82- heden (herfst '84)	Vernieuwing van het VHBO rond 1970 (afgesloten) LPC	- Hoe wordt er fei- telijk letterkun- de-onderwijs ge- geven? - Hoe is de relatie met de oorspron- kelijke vernieuw- ingsideeën?	2 HBO-oplei- dingen Afd. VHBO 2 tweede klas- sen 2 docenten	2 x 4 16 uur	13 lessen 17 lessen 24 klokuren	enquête (N=88) documentenana- lyse
AERTS/GEER- LINGS/VAN GOCH september '82- heden (voorjaar '85)	Vernieuwing in het kader van de her- structurering MHNO/MSPO LPC/SLO	- Wat gebeurt er in de lessen Neder- lands? - Welke vernieuwings- ideeën stammen uit het herstructure- ringsproces?	2 MBO-oplei- dingen Afd. KN; afd. SA 2 tweede klas- sen 2 docenten	2 x 2 7 uur	8 lessen 7 lessen 24 klokuren	documentenana- lyse

\* Alle interviews en observaties liggen vast op audio-tape; gedeeltelijk zijn ze geprotocoleerd; gedeeltelijk schriftelijk samengevat.