

Een Belgische didactiek van het Nederlands

1. Inleiding

Twee jaar geleden verscheen *Leren leven in taal* (Daems e.a. 1982), een moedertaal­didactiek zoals de ondertitel zegt. Te lang bleef dit boek onbesproken, maar beter laat dan nooit. Ik vind het een goed boek, dat een veelzijdig beeld geeft van hoe het moedertaal­onderwijs niet alleen in België maar ook in Nederland zou kunnen zijn. Het introduceert visies en denkbeelden die een verrijking van de didactiek van het Nederlands kunnen betekenen. Anderzijds sluit het sterk aan bij allerlei denkbeelden over de didactiek van het Nederlands die althans op het niveau van wetenschap­soefening de afgelopen 10 jaar gemeengoed zijn geworden in Nederland.

Nadat ik dit besprekings­artikel geschreven had, bedacht ik dat het door het kritische karakter ervan misschien niet zo duidelijk zou zijn dat ik het boek positief waardeer. Twee dingen wil ik daarover opmerken. In de eerste plaats zou ik niet zoveel tijd besteden aan een boek dat ik niet de moeite waard vind. In de tweede plaats besteed je in een geval als het onderhavige nu eenmaal gemakkelijker aandacht aan wat je niet bevalt of aan dat waarmee je het niet eens bent dan dat je een opsomming geeft van alles waarmee je het eens bent. Ik denk bovendien dat je door die discussie het vak verder brengt en dat je dat niet doet als je verheugd uitroept dat we eigenlijk allemaal tot één club behoren. Het artikel valt uiteen in vier delen. In de volgende paragraaf probeer ik een indruk te geven van wat in het boek staat. Daarna bespreek ik de vak­didactische opvattingen van *leren leven in taal* voorzover die mij daartoe aanleiding gaven. Vervolgens sta ik stil bij een aantal vak­didactische aspecten van het boek en tenslotte vraag ik me af of het publiek waarvoor het boek bestemd is, er wat aan heeft.

2. Hoe ziet *Leren leven in taal* eruit?

Leren leven in taal telt twaalf hoofdstukken, die zich in twee clusters laten indelen: 1 tot en met 3 bevatten de uitgangspunten waarop 4 tot en met 12 voortbouwen. Het tweede cluster heeft "betrekking op bepaalde types van lessen of lesonderwerpen" (13): taalbeschouwing, creativiteit, zakelijk schrijven, mondeling taalgebruik en lezen.

De auteurs huldigen een "brede opvatting van taalvaardigheid" (16), dat wil zeggen dat zij taalvaardigheid niet zien als de vaardigheid taal zonder grammaticale en fonologische fouten te produceren of taaluitingen slechts te begrijpen, maar dat zij haar opvattingen als "de vaardigheid om te conceptualiseren, te communiceren met anderen, en met anderen in interactie te treden" (16). Aan deze opvatting van taalvaardigheid ontleent het boek ook zijn titel: "Wij zien taal niet meer als een technisch middel, maar als een allerbelangrijkste component in het menselijk handelen en in de beleving van de werkelijkheid" (14). In hoofdstuk 2.2, 2.3 en 2.4 wordt toegelicht wat de conceptualiserende, communicatieve en pragmatische functie van taalgebruik inhoudt. In hoofdstuk 2.1 verklaren de auteurs dat volgens hen moedertaalonderwijs inhoudt: taalgebruik + taalbeschouwing + taalvisie. Zijn de eerste twee termen in Nederland niet onbekend, de derde is nieuw. *Taalvisie* wordt gedefinieerd als "een soort ideologie van taal en taalgebruik met bijbehorend waardenstelsel" (26). De zoëven genoemde opvatting van taalvaardigheid is een voorbeeld van een taalvisie en de auteurs zetten zich daarmee af tegen een andere taalvisie, die zij de *klassieke* noemen (78). Niet alleen de leraar behoort een taalvisie te hebben, de leerlingen dienen er bovendien een te ontwikkelen dan wel zich bewust te worden van de taalvisie die zij impliciet aannemen. Wat de auteurs daarbij voor ogen staat, wordt vooral duidelijk in hoofdstuk 3 (*Thuis taal en school taal*), waarin ze uitleggen dat de dichotomie correct/incorrect taalgebruik vanuit linguïstisch en maatschappelijk oogpunt onhoudbaar is. Er moet in het moedertaalonderwijs dan ook ruimte zijn voor socio- en dialectische varianten, met name de Belgische. Receptieve beheersing van de standaardtaal is voor alle leerlingen noodzakelijk. Leerlingen die geen toekomstperspectieven hebben waarin ze aan "die standaardtaal behoefte zouden hebben, althans in de productieve modus" (106-107) moet die standaardtaal niet opgedrongen worden.

Tot zover het "talige" fundament van *Leren leven in taal*. De laat ons zeggen pedagogisch-didactische uitgangspunten zijn geënt op Ten Brinke 1976, omdat *normale functionaliteit* "het accent verlegt van de lesgever naar de lerende (...). Zodoende krijgt de lerende zelf geleidelijk meer verantwoordelijkheid voor zijn eigen leerproces. Wij zien daarin een uitstekend middel om kinderen op te voeden tot autonomie" (19). Deze autonomie -niet

te verwarren met de autonomie op het niveau van het regelgeleide taalgedrag (71-74)- is van belang in verband met de wenselijkheid van wat elders in het boek (bijvoorbeeld 207) een *conviviale* (versus een *usurpatorische*) samenleving heet. Bovendien wordt hier en daar (bijvoorbeeld 207) *confluent onderwijs* opgevoerd. Het hoofdstuk over taalbeschouwing sluit in grote trekken aan bij de eerder genoemde taalvisie van de auteurs. Het is dan ook geporteerd voor reflectie op taalgebruik waarbij antwoorden gezocht moeten worden op de vragen "wie zegt wat en hoe, tegen wie, waar, wanneer, met welk doel en met welk effect?" (118). Voor het overige treft men er opvattingen in aan die men ook tegenkomt bij de Nederlandse *opinion leaders*.

Daarna volgt hoofdstuk 5 over *creativiteit*, dat vanuit het pro- dukt wordt gedefinieerd; het is een "hulpmiddel dat iemand vindt en als nieuw en waardevol ervaart bij het oplossen van om het even welk probleem". Alleen al uit het feit dat er een afzonder- lijk hoofdstuk aan gewijd is, kan men opmaken dat creativiteit door Daems c.s. als iets zeer belangrijks beschouwd wordt. Op pagina 138 schrijven zij: "(...) creativiteit is niet alleen een steed betere ontplooiing van ieders eigen emoties en inzichten, de persoonlijke ontplooiingskansen worden in verregeraande mate bepaald door de maatschappelijke context waarin men leeft, zodat creativiteit er ook op gericht moet zijn de objectieve maatschap- pelijke hindernissen te onderscheiden en aan te pakken. De school kan een oefenterrein bieden voor deze veranderende verbeeldings- kracht, maar dan mag ze zich niet beperken tot vrijblijvend spel (...)". In dit hoofdstuk treft men een uitvoerig gedeelte aan over het schrijven van niet-zakelijke teksten, dat men in de inhoudsopgave wellicht gemist had.

Het hoofdstuk over schrijven, dat hierna volgt, telt 26 pagina's en is in vergelijking met de hoofdstukken over lezen erg kort. Luisteren en spreken worden in één lang hoofdstuk 7 aan de orde gesteld. De hoofdstukken 8 tot en met 12 gaan over lezen. Hoofdstuk 8 over lezen in het algemeen; daarin nemen de auteurs onder meer afstand van het begrippenpaar referen- tieel-fictioneel (267-268). Hoofdstuk 9 behandelt het lezen van zakelijke teksten (leesstrategieën, tekstvragen), 10 over recente en 11 over oudere literaire teksten, en 12 tenslotte over poëzie. Er volgen nog wat "nuttige adressen" en een zakenregister. Elk hoofdstuk heeft een eigen bibliografie, waarin soms onderscheid wordt gemaakt tussen "achtergrondliteratuur" en "bronnen voor lessen".

3. Vakdidactische aspecten van *Leren leven in taal*.

3.1 Complete communicatieve situaties + reflectie

Uit de vorige paragraaf zal genoegzaam duidelijk zijn geworden hoe de auteurs van *Leren leven in taal*, taal, taalgebruik en

taalverwerving in het voortgezet onderwijs zien. Zij sluiten zich aan bij de opvattingen daaromtrent van Nederlandse handboeken als Griffioen/Damsma 1978 en LWM 1980, en bij de uit Engeland overgewaaiden ideeën van Britton 1973. Daarin wordt verondersteld dat taalleren het beste kan plaatsvinden in complete communicatieve situaties gevolgd door reflectie daarop (c.q. het ontwikkelen van een taalvisie). Op pagina 118 verklaart het boek zelfs te steunen op de leertheorie van Van Parreren 1971 en van Van Parreren/Carpay 1972. Ik vind dat intrigerend, omdat ik voor het moedertaalonderwijs met de Utrechtse en Russische leertheorieën altijd zo moeilijk uit de voeten heb gekund. Bij het moedertaalonderwijs is er immers geen sprake van een welomschreven corpus van kennis, inzichten en vaardigheden, waarvoor bovendien dan nog duidelijke vind- en zoekregels op te stellen zijn. Nee, het gaat in ons vak veeleer om *vaardigheden* op het niveau van de *communicative competence*, die voornamelijk een nogal individueel karakter hebben. Die *communicative competence* is voorts in grote trekken al aanwezig: het gaat niet om *nieuwe* kennis en vaardigheden, maar om de opvulling van leemtes daarin. Ook de aard en de omvang van die leemtes verschillen van leerling tot leerling. Verder gaat het bij Nederlands niet alleen om *mentale handelingen* (denken), maar ook om de vormgeving aan en van dat denken in taalgebruik, voor een belangrijk deel een kwestie van *vaardigheden*. En tenslotte lijkt het ons de vraag of voor alle mentale handelingen een volledige oriëntatiebasis ontworpen kan worden. Is niet alleen al het bestaan van *heuristieken* -zoekregels die niet de correcte uitkomst garanderen- het bewijs ervan dat dat überhaupt niet mogelijk is? Is het werken met *heuristieken* niet een vorm van leren *by trial and error*, de vorm van leren die door de Sovjetleerpsychologen zozeer verworpen wordt?

Niettemin lijkt de *verbale mediëring*, die ook in andere leertheorieën een rol speelt, voor ons een belangrijk gegeven. Vanuit leertheoretisch oogpunt kan men ons inziens -vgl. hiertoe Damsma e.a. 1984- het leren van de standaardtaal het beste voorstellen als een proces van *trial and error*, waarbij de volgende handelingen en deelhandelingen optreden respectievelijk dienen op te treden:

1. *Doen*. Die handeling treft men ook in *Leren en leven in taal* aan: "de leerling gebruikt zijn moedertaal, dat wil zeggen de leerkracht creëert situaties waarin allerlei vormen van taalgebruik functioneel zijn" (28).
2. *Reflecteren*. Ook hierbij kan ik *Leren en leven in taal* citeren: "de leerling denkt na over zijn (en andermans) taalgebruik (...)" (28). Volledigheidshalve: Daems c.s. noemen dat taalbeschouwing. Het reflecteren omvat de volgende deelhandelingen, die overigens niet in een bepaalde volgorde optreden maar elkaar voortdurend wederzijds beïnvloeden:

- opmerken: het "zien" van opmerkelijke taal-gebruiksverschijnselen,
- verbaal expliciteren van wat goed en fout is gegaan in de taalgebruikssituatie. Hiertoe behoort het benoemen van taal-gebruiksverschijnselen.
- waarden: het toekennen van een waarde aan een taal-gebruiksverschijnsel. Daarbij moet men vooral niet alleen aan ethische of esthetische waarden denken, maar aan simpele "likes and dislikes".

3. Ontwerpen. Het opmaken van handelingsplannen. Op basis daarvan begint de cyclus opnieuw.

Met deze voorstelling van zaken leunen we op Van Parreren 1983 en Kolb 1971, 1974. Door deze (deel)handelingen te onderscheiden denken we, dat duidelijker wordt wat taalgebruik + nadenken over dat taalgebruik precies zou moeten inhouden.

Overigens is het me niet duidelijk geworden wat de plaats is van taalbeschouwing in het onderwijs zoals *Leren leven in taal* dat propageert. Aanvankelijk dacht ik dat taalbeschouwing betrekking zou hebben op het eigen taalgebruik van leerlingen en dus deel zou uitmaken van het onderwijs in lezen, schrijven etc. Op pagina 77 echter wordt een pleidooi gevoerd voor "een curriculum voor het onderwijs in taalbeschouwing. Dat zou onder meer een schets moeten bevatten van wat in taalbeschouwing aan de orde kan komen. Het is dan aan de school (het leerkrachtenteam) daaruit een schoolwerkplan taalbeschouwing op te stellen; daarbij moet gedacht worden aan een redelijke spreiding van verschillende onderdelen over de verschillende leerjaren in een bepaalde volgorde. Ook over de globale aanpak en de geschikte werkvormen moet ernstig worden beraadslaagd. Tenslotte moeten doelstellingen worden omschreven, zodat dit onderwijs kan worden geëvalueerd".

Hoofdstuk 4, dat over taalbeschouwing gaat, geeft vervolgens aanzetten tot een dergelijk curriculum en wat daarbij opvalt, is dat het niet gaat om het eigen lezen, spreken, schrijven etc. van de leerlingen, maar over zaken als antecedentrelaties, beloven, samenstellingen, protesteren en dergelijke. Weliswaar verloopt de behandeling daarvan via communicatieve situaties van leerlingen, maar die zijn hulpmiddel geworden voor een ander doel: iets weten over taalgebruik in het algemeen, terwijl ik juist de indruk had gekregen, dat het ging om het taalgebruik van deze leerling hier en die leerling daar, ter verbetering waarvan reflectie middel was. Met andere woorden, taalbeschouwing is een apart vakonderdeel. De aparte paragraaf over evaluatie wijst daar ook op. Immers, als reflectie hulpmiddel is ter vergroting van taalvaardigheid, is alleen die taalvaardigheid het voorwerp van evaluatie, niet het hulpmiddel. Als ik dit juist zie, dan vind ik het jammer en vrees ik, dat deze taalbeschouwing weinig zoden aan de dijk zet, althans als gevolg van de onherroepelijk optredende systeemscheiding weinig zal bijdragen tot de vergroting van de taalvaardigheid van de leerlingen. Volgens mij hinken de auteurs

hier op twee gedachten en brengen ze aldus een leraar die volgens dit boek wil werken, in verwarring.

3.2. Taalvisie

Een verrijking van het denken over het vak Nederlands vind ik de introductie van het begrip *taalvisie*. In alle taalgebruik is een cultureel en ideologisch wereldbeeld voorhanden dat indoc-trinerend en manipulerend functioneert. De auteurs verwijzen in dit verband naar Hartveld 1978. Leerlingen moeten zich daarvan bewust worden, aldus *Leren leven in taal*, en een adequate taalvisie ontwikkelen. Wat adequaat is, wordt niet met zoveel woorden gezegd, maar uit de geest van de eerste vijf hoofdstukken wordt dat wel duidelijk. Een belangrijk hulpmiddel daarbij lijkt me *values clarification*. Merkwaardigerwijs komt dat pas veel later in het boek aan de orde (213, 318, 358). De term wordt vertaald met *waardenverduidelijking* en er wordt verwezen naar Rath (1978) en Simon (1978).

Overigens vraag ik me af of het expliciet ontwikkelen van een taalvisie niet een aspect van taalbeschouwing is. Het sluit in ieder geval goed aan bij de deelhandeling waardereren in de leertheorie van paragraaf 3.1 en verder denk ik, dat Daems c.s. een taalvisie tezeer voorstellen als iets wat *rationeel* te beïnvloeden is (77-80; 91-95). De waarden die aan attitudes ten grondslag liggen, zijn zo diep in iemands gevoelens verankerd, dat ze nauwelijks toegankelijk laat staan beïnvloedbaar zijn (vgl. Fishbein/Ajzen 1975).

Over de taalvisie van de auteurs zelf nog een paar opmerkingen. Ik zou een vraagteken willen plaatsen bij de strikte scheiding die zij maken tussen de conceptualiserende, communicatieve en pragmatische functie van taalgebruik, omdat die functies zich in nauwe samenhang met elkaar realiseren (vgl. Griffioen e.a. 1982, 19). Voor het moedertaalonderwijs zoals zij dat voorstaan, heeft die scheiding echter geen consequenties. Het voordeel van hun manier van behandelen van deze functies is dat zij aldus heel duidelijk weten te maken dat taalgebruik een gecompliceerd proces is met vele facetten.

Op pagina 56-58 introduceren zij het D.V.O.-principe: communicatiepartners dienen duidelijkheid en openheid ten opzichte van elkaar na te streven en een sfeer van veiligheid te creëren. Het klinkt wat irenisch, iets wat je op pagina 202 ook bij de goede luisteraar aantreft. Een goede luisteraar kan ook ruzie maken, confronteren, zelfs de communicatie verbreken. Het hangt er maar van af wat gezien de situatie, belangen etc. het meest in aanmerking komt. Ik vraag me af waarom niet meer aansluiting is gezocht bij de bekende presupposities *oprechtheid*, *relevantie* en *rationaliteit* (Appel e.a. 1976, 54-55).

Vreemd -ook in de ondertitel- vind ik het gebruik van *moedertaal* (didactiek, -onderwijs). Op pagina 95 staat: "sommige

kinderen hebben als thuistaal de standaardtaal, andere kinderen het plaatselijke dialect, nog andere kinderen weer een ander dialect. Dat zijn allemaal variëteiten van het Nederlands, zodat we kunnen zeggen dat het vak Nederlands voor deze kinderen nog altijd een vorm van moedertaalonderwijs is". Ik vind dat deze gelijkstelling de problematiek van de verhouding tussen standaardtaal en dialect versluiert. Nog vreemder wordt het, als de schrijvers vervolgen: "Daarnaast zijn er kinderen die thuis Frans spreken (...). En tenslotte is er een groeiend aantal kinderen van immigranten die thuis Spaans, Italiaans, Arabisch of Turks spreken. Globaal mogen we veronderstellen dat de thuistaal van een meerderheid van onze leerlingen niet de standaardtaal is, maar een of ander Nederlands dialect". Als dit de situatie is, kun je dan nog van moedertaalonderwijs spreken (vgl. de bijdrage van Kroon in deze aflevering)?

3.3 Creativiteit

Hoewel de inhoud van het hoofdstuk over *creativiteit* de moeite waard is, vind ik het curieus dat het als afzonderlijk hoofdstuk voorkomt. Creativiteit moet ingezet worden zodra er sprake is van problemen en is dus, als het goed is, werkzaam in alle lessen Nederlands. Gezien de voorbeelden die gegeven worden, vindt *Leren leven in taal* dat óók: hoe het creatieve denken bevorderd kan worden, wordt toegelicht met een les taalbeschouwing over bevelen, een les in het schrijven van gedichten, een dramales en een literatuurles, maar er wordt vervolgens een afzonderlijk cluster *expressievakken* (creatief schrijven, drama) behandeld. Als de schrijvers inderdaad willen, dat ook bij Nederlands creativiteit meer moet zijn dan iets uit de raffiamandjessfeer, dan moeten ze duidelijk maken dat ze èn bij mondeling taalgebruik èn bij schrijven èn bij lezen thuishoort. Ik zou hen dan ook willen aanbevelen dit hoofdstuk –evenals trouwens dat over taalbeschouwing– over het hele boek te spreiden en onder de uitgangspunten een welomschreven creativiteitsbegrip imperatief te stellen. Het zou kunnen zijn dat zo'n afzonderlijk hoofdstuk voor het Belgische moedertaalonderwijs van strategisch belang is. Er kan ook sprake zijn van een verschil in opvatting tussen de auteurs en mij. Op pagina 137-138 spreken zij over creativiteit als *onderwijsdoelstelling*, terwijl ik daarbij eerder denk aan werkwijzen, procedures, die voor de realisering van verschillende onderwijsdoelstellingen van belang zijn. De meeste problemen worden in het onderwijs langs convergente wegen aangepakt; een pleidooi voor creativiteit zou dan inhouden dat naar aanleiding van diezelfde problemen vooral het divergente denken wordt bevorderd. Het creatieve proces zoals dat door de auteurs zelf beschreven wordt (138-139), wijst ook eerder in die richting. Overigens zou ik in dat opzicht geen scherpslijper willen zijn: het valt niet mee op dit terrein onderscheid te maken tussen doe-

len en middelen (vgl. Van der Kamp 1980, 22, waar naar Eisner verwezen wordt).

3.4 Mondeling taalgebruik

Hoofdstuk 7 gaat over spreken en luisteren. Met de auteurs vind ik dat "praten en luisteren als het ware een "Siamese tweeling" (vormen): een samengroeiing die chirurgisch niet of nauwelijks te scheiden is" (198). Er is geen bezwaar tegen lijkt me de beide componenten van mondeling taalgebruik afzonderlijk te beschrijven. Ik vraag me af of de auteurs een duidelijke voorstelling hebben van het begrip *luistermodus*. Het begrip *luistermodus* is destijds in De Geus e.a. 1977 gekozen als tegenhanger van het begrip *leesstrategie*. Het woorddeel *strategie* echter suggereert een zéér bewuste keuze, iets waarvan wel sprake kan zijn bij lezen, maar vermoedelijk nauwelijks bij luisteren door de hoge tijdsdruk waaronder mondeling taalgebruik plaatsvindt (vgl. Hagen 1981, 62-63). Tijdens luisteren vindt hoogstens *monitoring* plaats, wel kan men zich natuurlijk achteraf door reflectie bewust worden van de *luistermodus*(sen) die men kenmerkend heeft gebruikt.

Verder vraag ik me af of, als nu eenmaal toch afwijkend spraakgedrag behandeld moet worden, daarbij ook niet broddelen en slechthorendheid behoren. Bij de uitspraak oefeningen op pagina 242-245 heb ik het gevoel dat de oude Belgische Adam of misschien Van Straelen-Van Rintel 1964 weer even doorbreekt.

3.5 Schrijven

Hoofdstuk 6 (*zakelijk schrijven*) vind ik een degelijk hoofdstuk waarin vooral wat over Bereiter 1980 gemeld wordt, interessant is. Ik noem de vijf stadia die Bereiter in de ontwikkeling van de schrijfvaardigheid onderscheidt:

1. associatief schrijven;
2. performatief schrijven;
3. communicatief schrijven;
4. geünificeerd schrijven en
5. epistemisch schrijven.

Spellingonderwijs wordt merkwaardigerwijs niet als deel van het schrijfonderwijs behandeld, maar als deel van het taalbeschouwingsonderwijs (118-119), hoewel blijkens de desbetreffende paragraaf *systeemscheiding* de schrijvers niet onbekend is. Het is immers een bekend ervaringsfeit dat leerlingen, die in spellinglessen foutloos schrijven, bij het schrijven van teksten koeien van fouten maken. Voor het spellingonderwijs heb je, aldus *Leren leven in taal*, grammatica nodig en vervolgens wordt een lijst van grammaticale begrippen verschaft die minimaal onderwezen moeten worden. "Om systeemscheiding te voorkomen is het wenselijk dat deze begrippen in de spellinglessen zelf, in

direct verband met de spellingregels aangebracht worden" (118). Volgens mij is het zo, dat als je dit soort dingen legitimeert, het hek van de dam is en het onderwijs in Nederlands blijft zoals het al jaren is: één uur spelling, één uur grammatica en voor de rest van de tijd wat een schoolboek toevallig biedt. Niet alleen spellingfouten, maar ook spellinglessen moeten met wortel en tak uitgeroeid worden.

3.6 Literatuur

Er zijn drie hoofdstukken over literatuur; er staat heel wat in waar een leraar denk ik veel mee kan. Over de ideeën achter de werkvormen kan ik echter moeilijk enthousiast zijn. Er wordt onderscheid gemaakt tussen *recente* en *oudere* literaire teksten; daaraan wordt niet alleen een temporele betekenis toegekend, maar ook een kwalitatief-inhoudelijke. Teksten die qua problematiek en vormgeving nauw aansluiten bij die van de huidige tijd, heten *recent*; de rest is *oud(er)*. Van Schendel is dan bijvoorbeeld *oud*, *De Reinaert* *recent*. De achterliggende gedachte spreekt me wel aan: "De keuze van teksten, en de ordening ervan, mag niet gebaseerd zijn op een literatuurwetenschappelijk model, ongeacht of dat nu een historisch, psychologisch, sociologisch, structureel, receptietheoretisch of welkdanig model ook is. Ook al vinden we dat de leerkracht zelf wel liefst op de hoogte is van de literatuurwetenschap, menen we dat de vakwetenschap niet in staat is de structuur van een schoolvak te leveren" (350). Mijns inziens kun je je niet al te particularistische definiëringen van begrippen veroorloven, die zich te ver verwijderen van de lexicale betekenis en die je derhalve steeds weer in allerlei discussies zult moeten toelichten. Bovendien valt niet te verwachten dat deze definities veel Gordiaanse knopen op het terrein van het literatuuronderwijs zullen doorhakken. Nog opmerkelijker wordt het, wanneer *recent* en *oud* worden gekoppeld aan *normale functionaliteit*: "Recente teksten zijn dan teksten die we met de leerlingen lezen met een voor hen praktisch doel op redelijk korte termijn: informatie over de vraag wat, waarom en hoe lezen. Het zijn teksten die een normale lezer (niet de literatuurspecialist) buiten de school ook zou kunnen lezen. Oude teksten daarentegen zijn teksten die we met de leerlingen lezen omdat ze voor de leerling interessant zijn, of omdat we er een cultureel doel mee willen dienen. Het zijn de teksten die de leerlingen buiten schoolverband waarschijnlijk niet zullen lezen" (350). En tenslotte wordt het hele moeizaam opgebouwde kaartenhuis omver geblazen, als de auteurs beweren, dat voor onze leerlingen het merendeel van de teksten van voor plusminus 1950 "*oud*" zijn. Voor hen zijn dat als het ware "*historische*" teksten" (350).

Vervolgens wordt op pagina 351 het sacrosancte karakter van (het onderwijs in) literair-historische teksten ten tonele gevoerd.

Hoewel Ten Brinke (1976, 127-132 + 177-178) hierover niet on-
dubbelzinnig is, moeten we toch aannemen, dat literatuurhistorie
een *semi-sacrosanct* karakter heeft: in tegenstelling tot gods-
dienstige opvattingen is de waarde ervan voor discussie vatbaar.
Met Ten Brinke erkennen ze legitimiteit van *semi-sacrosancte* doe-
len in deze sector, omdat die nu eenmaal voorkomen in de offi-
ciële leerplannen en omdat zij "in de grond van ons hart het
eigenlijk ook wel jammer (zouden) vinden als onze leerlingen
bepaalde "cultuurmonumenten" (bijvoorbeeld de Reinaert) niet zou-
den leren kennen" (351). Maar het onderwijs erin moet dan wel zo
gebeuren, dat zo'n tekst voor de leerling zelf "relevant is,
d.w.z. dat ermee bezig zijn hem intellectuele, emotionele of
esthetische bevrediging schenkt" (352). En zo zijn we weer terug
bij Af, want vergelijkbare, hoogstens in een andere taal
gestelde opvattingen kom je bij Van Dis 1971 ook al tegen; vgl.
Leren leven in taal 358:

Rita en Moniek zijn 16 en ze mogen niet uitgaan met jongens.
Twee jongens van 19 hebben hen echter uitgenodigd. De meisjes
verwachten dat ze naar de film zullen gaan en daarna een pizza
eten en een limonade drinken. Maar na de film stelt één van de
jongens voor naar een fuif van een vriend te gaan. Daar wordt
wijn en bier gedronken. Geen van de vier wil kinderachtig zijn
en drinkt. Slot van het verhaal: er gebeurt een ongeval met de
wagen. Geen slachtoffers maar enorme blikschade. In ieder
geval moeten de meisjes thuis opbiechten wat er gebeurd is.

Dat is dan een waardedilemma naar aanleiding van *Lanseloet*! Leg
dat eens naast de cultuuroverdracht van Van Dis (1971, 103-104):
"De kloof tussen die jonge mensen en dat werk uit een ver ver-
leden (scil. de Reinaert, JG), uit een wereld die niet de hunnen
is, blijft gapen. Maar als de leraar aan de hand van de tekst die
allen voor zich hebben, de vos bijv. presenteert als een middel-
eeuwse supergangster, die de politie te slim af is doordat de
magistraatspersonen in wezen even slecht zijn als hijzelf, alleen
dommer: en als de auteur verschijnt als een middeleeuwse Charley
Chaplin, die een satirische historie ontwerpt ter geseling van
zijn maatschappij, dan wordt het anders."
Enfin, zo hebben Daems c.s. hun aandeel in de kloven en vlonders
in het literatuuronderwijs (De Moor 1980) geleverd: de vlonders
zijn de grote hoeveelheid uitstekende lesideeën, de kloven het
gegoochel waarvan ik hierboven een beeld heb proberen te geven.
Mijns inziens wordt hier zowel als elders aan twee essentiële
problemen voorbijgegaan. In de eerste plaats: literatuur is
behoudens grensgevallen geschreven door volwassenen voor volwas-
senen. Je moet mijns inziens literatuur dan ook niet verkopen met
slinkse middelen, maar je moet leerlingen inleiden in de wereld
van de volwassenen zoals die in fictie gestalte krijgt, en in de
cultuur die die volwassenen in de loop der eeuwen tot nu toe

gestalte hebben gegeven. En daarbij moet je rekening houden met het feit -en dat is het tweede dat ik wil opmerken-, dat literatuur er niet voor iedereen is en dat niet alle literatuur door literatuurliefhebbers gewaardeerd wordt. Ik heb de indruk dat er sprake is van een *postulaat*: alle leerlingen moeten dankzij het literatuuronderwijs zodanig lol krijgen in het lezen van literatuur dat ze na schooltijd blijven doorgaan met het lezen van "goede" boeken. Nogmaals: kunst is er niet voor iedereen en niet alle kunst is er voor elke kunstliefhebber. Ik houd van lezen, jij houdt van film, hij houdt van moderne bouwkunst, zij van bouwkunst uit de barok en het van antieke bouwkunst, wij houden van dansen, jullie houden van (moderne) schilderkunst (uit de Middeleeuwen) en zij houden van (pop-, klassieke) muziek, etc. etc. Wat de literatuur aangaat, niet alleen verschillen de smaken van leerlingen grondig, ook zijn er heel verschillende soorten lezers. Je hebt *geboren lezers*: een leraar Nederlands verandert daar niets aan, zelf niet als zijn onderwijs beneden alle peil is. Het enige wat hem te doen staat, is die leerlingen te vertellen wat er te lezen valt, en hoe en waarom ze dat eventueel zouden kunnen lezen. Je hebt ook *geboren niet-lezers* en daar helpt geen lieve moederen aan; het enige wat de leraar Nederlands voor deze leerlingen kan doen, is literatuur te onderwijzen op zodanige wijze dat de leerlingen er niet van over hun nek gaan en zich ermee tevreden stellen dat de vrucht van zijn onderwijs een rijkelijk verbalistische kennis van enige literatuur is. De derde groep, die niet groter is dan de beide andere groepen, bestaat uit leerlingen die een beetje lezen. De leraar Nederlands kan misschien een beetje invloed uitoefenen op wat ze lezen, maar niet op de leesfrequentie denk ik. Volgens mij tref je die drie groepen zelfs onder *neerlandici* aan. Dat is geen schande, maar het is wel gek als de niet lezende *neerlandicus* aan zijn leerlingen hogere eisen stelt dan aan zichzelf. En tenslotte, gisteren heb ik *Les météores* van Tournier (1975) uitgelezen. Een schitterend boek en als ik leraar Nederlands was, zou ik het morgen in de klas aan de orde stellen.

4. Vakdidactische aspecten van *Leren leven in taal*

4.1 Normale functionaliteit

De onderwijskundige leidraad van *Leren leven in taal* en dus voor de gebruiker ervan is *normale functionaliteit*. Daar zit een curieuze paradox in: hoe kun je als auteurs zonder de stem van de leerlingen bepalen wat normaal functioneel is? Het frappeerde me op verschillende plaatsen met hoeveel gemak iets als normaal functioneel wordt verklaard: "Tenslotte geven we een aantal mogelijkheden om in de klas normaal-functionele oefeningen in voorlezen te organiseren". (Volgen zeven lesideeën.) Op pagina

248 wordt van het beluisteren/bekijken van radio/TV (volgens de methode Van Gils) opgemerkt: "Deze toets is normaal-functioneel, zo men tenminste programma's kiest die de leerlingen kunnen interesseren". Is de slordigheid van de definitie op pagina 308 -"voor de leerling intrinsiek interessant of op korte termijn van praktisch nut"- misschien een *Fehlleistung*? Overigens staat *Leren leven in taal* hierin niet alleen: ook Ten Brinke 1976 bepaalt al wat wel en niet normaal functioneel is. De paradox is natuurlijk niet onoplosbaar. Je kunt normale functionaliteit zien als een handelingsoriëntatie, waarbij werk in de klas pas werkelijk uitsluitel geeft. Tot die tijd kun je bepalen wat je zelf normaal functioneel vindt en je kunt vermoedens uitspreken over wat de leerlingen interessant en/of van praktisch belang zullen vinden. Je kunt je voorts laten redden door de toevoeging van ook aan naar eigen oordeel (Bonset 1983). En tenslotte kun je zo'n didactische handleiding zien als een verzameling mogelijke voorstellen die je leerlingen kunt doen en waarbij je als leraar een bepaalde inbreng hebt. In ieder geval zal het niet de bedoeling van de uitvinder van dit begrip zijn, dat het nagenoeg gelijkgeschakeld wordt met zoiets als "de belangstellingssfeer van de leerlingen", zoals in het tweede voorbeeld hiervoor gebeurt.

In hoofdstuk 7 komt ineen *autonomie* als noodzaak voor een *conviviale* (versus *usurpatorische*) maatschappij uit de lucht vallen. Het komt mij voor dat het hier om een nogal essentiële maatschappijvisie gaat. Zoiets hoort mijns inziens bij de uitgangspunten van het boek thuis, terwijl bovendien duidelijk moet worden welke didactische consequenties een dergelijke stellingname heeft; ik bedoel: wat moet een leraar doen en laten om die autonomie met het oog op die conviviale samenleving te bevorderen? Ik vermoed dat de auteurs zullen zeggen: taalgebruiks-onderwijs (= taalgebruik + taalbeschouwing + taalvisie) geven volgens het principe van de normale functionaliteit. Ik kan daar inkomen en ik kan daar vrede mee hebben.

Een dergelijk verloren bestaan leidt ook het begrip *confluent*. *Confluent education* berust tezeer op een bepaald mensbeeld en leidt tezeer tot een bepaalde aanpak van het onderwijs dan dat je de term zomaar in het voorbijgaan kunt droppen (vgl. Rowan 1973).

4.2 Vakdidactiek

Een mij intrigerende vraag is: wat is nu eigenlijk een vakdidactiek? Ik bedoel deze vraag niet vanuit onderzoekstheoretisch standpunt. Wat dat aangaat hebben Hooymayers/Lijnse 1980 en Roest 1980 voldoende duidelijk gemaakt, dat er sprake is van een interdiscipline. Nee, ik vraag dat vanuit een vraag waarmee ik zowel bij het schrijven van *Zeggenschap* als van *Tegenspraak* geworsteld heb: schrijf je nu wat een leraar moet/kan doen of schrijf je over het object en de doelstellingen van het vak? Beide zaken

dienen aan de orde te komen, zou men op het eerste gezicht zeggen. Maar met dat antwoord blijft de handboekschrijver in de kou staan. Je ziet bijvoorbeeld in *Leren en leven in taal*, dat er grote hoeveelheden vakwetenschappelijke kennis in wordt aangeboden in typische taalbeheersingsachtige hoofdstukken, terwijl die in andere hoofdstukken, bijvoorbeeld die over literatuur, nagenoeg ontbreken. Waarom hier wel en daar niet? Wat is het selectie criterium? Als de auteurs verklaren op pagina 12, dat zij de moedertaal didactiek willen vernieuwen, denken ze dat dan te bereiken via het didactisch handelen of door een beschrijving van doelstellingen, inhouden en werkvormen? De term *gefundeerd moedertaalonderwijs* (12) wijst in de laatste richting, maar anderzijds "willen wij vakdidactische kennis en vaardigheden overbrengen bij aankomende leerkrachten" (12). Afgezien van de vraag of je met een boek überhaupt vaardigheden kunt overbrengen, het focus is hier toch duidelijk het didactisch handelen. Ik ben benieuwd of de schrijvers dit probleem herkennen. Hoe zij vakdidactiek als begrip zien, wordt in ieder geval niet duidelijk, vergelijk pagina 12, waar *pedagogische criteria* blijkbaar andere criteria zijn dan *vakdidactische* en waar *specifieke werkvormen* blijkbaar tot een andere categorie behoren dan *specifieke vakdidactische vormgeving*.

4.3 Vragen

Opvallend goed vind ik de stukken in *Leren en leven in taal* die over vragen gaan. Het begint al op pagina 60-68. De vraag als taaldaad wordt niet uitvoerig behandeld, maar wel worden er op praktische wijze vier bronnen uitgewerkt, waarbij leerlingen te rade kunnen gaan (jezelf, de dingen, anderen, boeken), terwijl bovendien wordt erkend dat er niet-bereikbare kennis is. Dezelfde helderheid treft men aan op pagina 294 vlg., waar het gaat over tekstvragen. Wat betreft het *passe-partout* op pagina 297 -een reeks tekstonafhankelijke vragen uit *Zeggenschap*-: het zou beter geweest zijn als die in verband waren gebracht met de tekstsoorten zoals die onderscheiden worden op pagina 289-290 en als die op hun beurt weer in overeenstemming zouden zijn met de schrijfdoelstellingen op pagina 166.

4.4 Evaluatie

De hoofdstukken 4 tot en met 12 worden afgesloten met een paragraaf over evaluatie. Daarbij wordt regelmatig onderscheid gemaakt tussen *diagnostische* en *selectieve* evaluatie. Bij diagnostische evaluatie gaat het er in grote trekken om dat de leerlingen voor zichzelf uitmaken wat ze (niet) geleerd hebben, bij selectieve evaluatie beoordeelt de leraar op basis van vooropgestelde doelstellingen. Bij schrijven diagnosticeert de leraar ook, bij lezen ontbreekt de diagnostische evaluatie, bij litera-

tuur zijn de paragrafen over evaluatie zeer beknopt en rijkelijk vaag, en zulks voornamelijk doordat objectieve evaluatie hierbij nagenoeg onmogelijk is. Als men de paragrafen 4.6, 5.3.6, 5.4.1.4, 6.6, 7.6, 8.5, 9.6, (drukfout), 10.6, 11.7 en 12.7 in één overzicht probeert te plaatsen, ontstaat er nogal een incoherent geheel, terwijl ik het bovendien heel wezenlijk oneens ben met wat daar te berde gebracht wordt.

In de eerste plaats zie je zich afspelen waarvoor ik al eerder waarschuwde (Griffioen 1975): reflectie en evaluatie contamineren en in de praktijk zal dat altijd gaan ten koste van de reflectie. Want welke leerling zal nog rustig reflecteren als er een (on)voldoende op het spel staat? Je ziet dat duidelijk in bijvoorbeeld het verschil tussen de paragrafen 6.6 en 7.6. Staan in 6.6 onder *diagnostische evaluatie* beoordelingsschema's van Westdorp 1981 en Blok/Rijlaarsdam 1981 en zelfs een "zelfbeoordelingsschema" volgens De Groot 1980, in 7.6 staan beoordelingschema's van Simons 1976, uit Griffioen/Damsma 1978 en van Rijlaarsdam 1982 onder *selectieve evaluatie*. De ene keer wordt gesproken over *nabespreking*, een andere keer over *toetsing*. Waartoe dient dit soort schema's eigenlijk en waar gaat het in feite allemaal om? Welnu, laten we vooral niet uit het oog verliezen dat al die beoordelingsschema's ontworpen zijn niet met het oog op een bepaald taalbeschouwingsproces, maar met het oog op *evaluatie ten behoeve van selectie*. Ook als leerlingen daar-in participeren, is dat het geval: de kwantiteit van hun oordelen moet de kwaliteit (validiteit, betrouwbaarheid, transparantie) verhogen. Een dergelijke evaluatie meet aan een norm. Als je er niet aan voldoet, heb je onvoldoende.

Dat is niet anders voor diagnostische evaluatie; alleen: de onvoldoende "telt niet mee". Leraar en leerling weten: dit en dat moet er nog gebeuren, geleerd, geoefend worden, wil de meting van de prestatie bij de selectieve evaluatie een voldoende opleveren. Het is dan ook uitermate onbillijk de diagnostische evaluatie aan de leerlingen zelf over te laten: de leraar weet dan niet waar de leerling zit en welke therapeutische maatregelen getroffen moeten worden, de leerling weet niet (zeker) of hij aan de norm voldoet en waarop hij eventueel alsnog zijn aandacht zou moeten richten. Zowel bij selectieve als bij diagnostische evaluatie hebben we te maken met *beslissingen* die op grond ervan genomen moeten worden. De beslissing op basis van een diagnostische evaluatie preludeert op de beslissing die op grond van de selectieve evaluatie genomen wordt. Dat betekent dat beide soorten van evaluaties aan hoge kwaliteitseisen gemeten naar de norm moeten voldoen. Het contaminatieprobleem nu is, dat *waarderen* (evalueren, beoordelen) een deelhandeling is van reflecteren en dat de gemelde beoordelingsschema's heel goed als hulpmiddelen bij de reflectie gebruikt kunnen worden. Een beoordelingsschema als dat van Simons of Westdorp kan men zien als een verzameling aandachtspunten waarvan men er enige (of alle) kan gebruiken bij de re-

flectie op (nabespreking van) een groepsgesprek respectievelijk een opstel. Meestal heb je dan niet zo'n complete lijst nodig: wat je ervan gebruikt, hangt af van wat er in de onderwijsleersituatie min of meer toevallig aan de orde is. Het is niettemin goed dat dit soort lijsten in dergelijke handboeken in de meest uitgewerkte vorm voorkomen.

De essentie is deze: de reflectie is deel van het onderwijsleerproces, de evaluatie is een mijlpaal langs de kant van de weg. Zelfbeoordeling vind ik een prima streven; als het gaat om selectieve evaluatie, kan men streven naar participerende evaluatie. Als dat maar weer niet een soort *John-hang-yourself* methode wordt. Maar zelfbeoordeling in de geest van De Groot is heel wat anders. Leerlingen moeten in staat geacht worden de vraag te beantwoorden: *wat heb ik bij (dit onderdeel van) Nederlands geleerd?* En als ze die vraag niet kunnen beantwoorden, dan moet hen dat alsnog geleerd worden. Hoewel het antwoord op die vraag uiteraard niet losstaat van de gestelde doelen voor dat (onderdeel van het) vak, zal het op belangrijke punten anders zijn: leerlingen leren wat anders dan leraren onderwijzen en juist de *evaluatie ter versterking van het leereffect* maakt daar ruimte voor, geeft de leerlingen de gelegenheid de verantwoordelijkheid voor hun eigen leren op zich te nemen. Voor een zodanige evaluatie is het schema op pagina 185 (Regels en uitzonderingen omtrent de wereld en jezelf) bij uitstek geschikt.

5. Publiek

Het kan ontmoedigend zijn, maar de reflectie op taalgebruikssituaties in de klas heeft meestal het karakter van een foutenanalyse, terwijl er vaak ook heel wat goeds te analyseren valt. Wat goed is, valt meestal niet op, is normaal, er valt weinig over te zeggen. Veel opvoeding, heeft Van Haeringen jaren geleden eens vastgesteld, verloopt op dezelfde manier. Evenzo vergaat het met zo'n besprekingsartikel als dit, terwijl er toch veel redenen tot tevredenheid over dit boek zijn. In essentie is het een boek, waarin de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1980) vermoedelijk en de auteurs van *Zeggenschap* en *Tegenspraak* zich kunnen vinden. Verder denk ik dat zittende, beginnende en aanstaande leraren in dit boek op een duidelijk spoor gezet worden en dat ze talloze praktijkideeën eraan kunnen ontleenen. *Leren leven in taal* is bovendien glashelder geschreven. Alleen de structuur vind ik niet zo doorzichtig: ik zou toch zoveel mogelijk in een hoofdstuk bij elkaar gezet hebben wat bij elkaar hoort en anderszijds voor taalbeschouwing en creativiteit geen *afzonderlijke* hoofdstukken hebben genomen om duidelijk te maken hoezeer taalbeschouwing, het ontwikkelen van een taalvisie en het bevorderen van creativiteit imperatief zijn voor alle aspecten van Nederlands.

De vraag is of er een speciaal *Belgisch* boek nodig is. Daems c.s. zeggen op pagina 14, dat de Nederlandse moedertaal-didactieken "het grote nadeel (hebben) dat ze te zeer geschreven zijn voor het onderwijs in Nederland, niet voor dat in Vlaanderen, en dat zijn twee verschillende werelden, ook al spreken ze goeddeels dezelfde taal". Men had blijkbaar "nood aan" zo'n boek voor het VSO (vgl. Wielemans e.a. 1980) en het beroeps-onderwijs, maar ik moet bekennen dat ik het verschil in werelden op grond van de bestudering van dit boek niet vermag te zien. Dat kan echter heel goed veroorzaakt worden door mijn gebrek aan kennis van, inzicht in en/of gevoeligheid voor typisch Vlaams-Belgische aangelegenheden. Misschien is het feit zelf dat het om een voor en door Belgen geschreven boek gaat van belang? In ieder geval zou ik het omgekeerd zonder bezwaar in mijn vak-didactisch onderwijs kunnen en willen gebruiken.

Op pagina 191 wordt gesproken van de "recente stormachtige ontwikkeling van het moedertaalonderwijs". Is daar sprake van? Misschien op het niveau van de vakdidactiek als wetenschappelijke discipline, maar in de praktijk is er nog niet zoveel veranderd in het moedertaalonderwijs in de afgelopen tien jaar; ook in België niet vrees ik. Handboeken zijn kennelijk marginale factoren in de ontwikkeling van een schoolvak. Ik heb de indruk dat we moeten ophouden met voortdurend nieuwe boeken te laten verschijnen en dat leraren, PABO's, NLO's, het CITO, de SLO, de Pedagogische Centra en de afdelingen vakdidactiek van de verschillende universiteiten hun krachten zouden moeten bundelen om op enigerlei wijze betrokken te raken bij het *handelen* van leraren, bij wat de praktijk vraagt. In aansluiting daarop zouden we moeten komen tot een losbladige uitgave, waarin visie en praktijk in een ringband samenkomen.

6. Conclusie

Leren leven in taal is een eigentijdse didactiek van het Nederlands, "omdat het van een veel ruimere visie op taal uitgaat dan voorheen (...) en het leerlingen kansen biedt te leren om intenser en effectiever te leven in taal" (14). Ik vermoed dat het de man voor de klas vele diensten kan bewijzen en dat het vakdidactici nieuwe discussiestof kan verschaffen. Voor een herdruk zou ik een herziening van de plaats van taalbeschouwing en creativiteit in het boek willen aanbevelen, een meer consistente en praktische aanpak van de paragrafen over evaluatie en meer duidelijkheid en samenhang met betrekking tot het literatuur-onderwijs.

Groningen, augustus 1984

Bibliografie

- Appel, R. e.a., *Sociolinguïstiek*. Utrecht/Antwerpen 1976 (Aula 575).
- Bereiter, C., Development in writing. In: Gregg/Steinberg 1980, 73-93.
- Blok, H. en G. Rijlaarsdam, Beoordeling van schrijfprodukten door leerlingen: evaluatie van de kwaliteit. *Levende Talen* 1981, nr. 367, 958-972.
- Bonset, H., "Naar eigen oordeel". *Spiegel* 1(1983), nr. 1, 87-90; nr. 2, 83-90.
- Ten Brinke, J.S., *The complete mother-tongue curriculum*. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother tongue in secondary education. Groningen, Wolters Noordhoff-Longman, 1976.
- Britton, J., *De taal en het leren*. Utrecht/Antwerpen 1973 (Aula 504).
- Daems, Fr., J. Peperman's en R. Roger, *Leren leven in taal*. Een moedertaaldidactiek. Malle, De Sikkels, 1982, m. lit. opgn., schema's, 388 pp.; Bfr. 820,-, f 41,-
- Damsma, e.a., *Taalbeschouwing als reflectiviteit*. Een verkenning van mogelijkheden, moeilijkheden en wenselijkheden ten aanzien van reflectie op eigen taalgebruik door leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Groningen, Nederlands Instituut, 1984 (1e interimverslag).
- Dis, L.M. van e.a., *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Amsterdam/Purmerend/Groningen 1971, 5e druk.
- Fishbein, M. & I. Ajzen, *Belief, attitude, intention and behavior*. An introduction to theory and research. Reading (Mass.) etc. 1975.
- Geus, A. de e.a., *Luisteren*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1977 (DCN-cahier 5).
- Gregg, L. & E. Steinberg (Ed.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale (NJ), Erlbaum Ass., 1980.
- Griffioen, J., *Taalvaardigheid = taalgebruik + taalbeschouwing*. *Levende Talen* 1975, nr. 315, 478-491.

- Griffioen, J. en H. Damsma, *Zeggenschap*. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs. Groningen, Wolters Noordhoff, 1978 (2e druk).
- Griffioen, J. e.a., *Tegenspraak*. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs. Groningen, Wolters Noordhoff, 1982.
- Groot, de A.D., Over leerervaringen en leerdoelen. In: *Handboek voor de onderwijspraktijk* 2.3 Gro.B., afl. 10, 1980.
- Hagen, A., *Standaardtaal en dialectsprekende kinderen*. Een studie over monitoring van taalgebruik. Muiderberg, Coutinho, 1981 (diss. KUN).
- Hartveld, D., *Taal en samenleving*. Baarn, Ambo, 1978.
- Hooymayers, H.P. en P.L. Lijnse, Vakdidactiek als onmisbare interdiscipline. Is de vakdidactiek op weg naar de volwassenheid? *Extra mededelingenblad van de NVO*, mei 1980, 23-40.
- Kamp, M. van der, *Wat neemt de leerling mee van kunstzinnige vorming?* 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980 (diss. UvA, SVO 29).
- Kolb, D.A., Learning and problem solving. In: Kolb e.a. 1971, 21 vlg.
- Kolb, D.A., Learning and problem solving. On management and the learning process. In: Kolb e.a. 1974, 27 vlg.
- Kolb, D.A. e.a. (Ed.), *Organizational psychology: an experimental approach*. Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1971.
- Kolb, D.A. e.a. (Ed.), *Organizational psychology*. A book of readings. Englewood Cliffs (NJ), Prentice-Hall, 1974 (2nd ed.).
- LWM, *Moedertaaldidactiek*. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg, Coutinho, 1980.
- Moor, W. de, Overall kloven. Hier en daar een vlonder. *Moer* 1980, nr. 3, 2-14.
- Parreren, C.F. van, *Psychologie van het leren*. Deventer, Van Loghum Slaterus. 1971 (dl. 1).

Parreren, C. van, *Leren door handelen*. Apeldoorn, Van Walraven, 1983.

Parreren, C. F. van, en J.A.M. Carpay (Red.), *Sovjetpsychologen aan het woord*. Groningen, Wolters Noordhoff, 1972 (Leerpsychologie en onderwijs 2).

Raths, L.E. e.a., *Naar eigen waarden*. Emotionele en sociale ontwikkelingen in het voortgezet onderwijs. Rotterdam, Lemniscaat, 1978 (deel 1: Basisboek).

Rijlaarsdam, G., *Beoordelen van discussievaardigheid*. Constructie van analytische schema's voor de beoordeling van discussieleider en discussiedeelnemers. Amsterdam, SCO, 1982.

Roest, P., Vakdidactiek als onmisbare interdiscipline. *Extra mededelingenblad van de NVO*, mei 1980, 15-22.

Rowan, J., *The science of you*. London 1973 (Psychological aspects of society: of Book 1).

Simon, S.B. e.a., *Naar eigen waarden*. Emotionele en sociale ontwikkeling in het voortgezet onderwijs. Rotterdam, Lemniscaat, 1978 (deel 2: Praktijkboek).

Simons, C., *Beoordelingscriteria voor een discussiesituatie*. Amsterdam, RITP, 1976.

Straelen-Van Rintel, G. van, *Het spreekonderwijs in de moedertaal*. Didactische handleiding. Brussel 1964.

Tournier, M., *Les météores*. Gallimard 1975.

Wesdorp, H., *Evaluatietechnieken voor het moedertaalonderwijs*. Een inventarisatie van beoordelingsmethoden voor de stelvaardigheid, het begrijpend lezen, de spreek-, luister-, en discussievaardigheid. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1981 (Eindrapport SVO-project 0385, SVO 42).

Wielemans, W. e.a., *Het Belgisch en Nederlands onderwijssysteem*. Actuele overeenkomsten en verschillen. *Losbladig onderwijskundig lexicon* ST 2200, 1982.

