

# Een geschiedenis van moedertaalonderwijs I

## 1. Inleiding

In een eerdere bijdrage aan *Spiegel* (Klinkenberg e.a. 1984) schetsten we (1) de opzet van een onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs, aan de KUN. We probeerden daarin een kennissociologische visie op onderwijs en onderzoek te formuleren. Mede vanuit die visie beargumenteerden we ethnografisch en historisch onderzoek van moedertaalonderwijs (2). In het laatste deel van die bijdrage gingen we nader in op methodologische problemen, zoals die zich voordoen bij ethnografisch onderzoek.

In dit artikel wil ik ingaan op problemen die zich voordoen bij historisch onderzoek - daarbij aansluitend bij paragraaf 2 van genoemde bijdrage. Mijn probleemverkenning mondt uit in een kleine set van analytische concepten. In het tweede, nog te verschijnen deel van dit artikel probeer ik die concepten toe te passen, dat wil zeggen dat ik de bruikbaarheid ervan uitprobeer in een interpretatie van een onlangs in Leuven verschenen geschiedschrijving van moedertaalonderwijs in (Belgisch) Limburg (Hanson 1984).

## 2. Historisch onderzoek van (moedertaal)onderwijs

De onderzoeksvragen die we in de historische component van ons onderzoek proberen te beantwoorden, hebben betrekking op het ontstaan en de ontwikkeling van het schoolvak Nederlands, en -daarmee samenhangend- op het ontstaan en de verspreiding van bepaalde opvattingen over dat schoolvak: wanneer ontstaat het schoolvak Nederlands? Door wie wordt het gepropageerd? Wanneer krijgt het voet aan de grond in het voortgezet onderwijs? Wanneer ontstaat een bepaalde opvatting erover? Door wie wordt deze geformuleerd? In welke maatschappelijke en/of wetenschappelijke context komt een bepaalde opvatting op? Door wie wordt zo'n opvatting bestreden of gesteund en waarom dan wel? Hoe lang houdt zo'n opvatting stand? Hoe is de eventuele dominantie van zo'n

opvatting te verklaren? In hoeverre dringt zo'n dominante opvatting door in de praktijk van het schoolvak?

Uit de formulering van deze vragen blijkt opnieuw, dat wij historisch onderzoek willen doen vanuit een sociologische invalshoek, dat wij geschiedenis willen beoefenen als sociale geschiedenis, zoals Noordman 1982 omschrijft voor historische pedagogiek: "voor opvoedkunde geldt, evengoed als voor de opvoeding zelf, dat het een maatschappelijk verschijnsel is dat slechts kunstmatig uit zijn maatschappelijke context is te lichten. (...) Velerlei maatschappelijke waarde-oordelen (spelen) door (pedagogische) theorieën heen. Kort gezegd, pedagogiek heeft een ideologisch aspect, mits we het woord ideologie niet al te eng definiëren als "vals bewustzijn" en het daarmee negatief kwalificeren. Op dit aspect van pedagogische ideeën sluit een kennissociologische benadering aan. Deze benadering richt zich op de maatschappelijke voorwaarden waaronder bepaalde ideeën ontstaan of een grote weerklank vinden en natuurlijk, onder wat voor soort mensen. De sociale geschiedenis, en meer specifiek de geschiedenis van de opvoedingspraktijk, kan dan niet buiten beschouwing blijven" (Noordman, 1982, 148).

Noordman pleit dus voor een historisch-sociologische benadering van de pedagogiek. Matthijssen (1982) bepleit zo'n benadering voor het onderzoek naar het onderwijsstelsel. Hij stelt, dat een historisch-sociologische analyse van huidige onderwijsproblemen in twee opzichten van belang is:

"zij is van grote betekenis om de karakteristieken van het hedendaagse onderwijssysteem naar hun oorsprong te kunnen bepalen. Bepaalde karakteristieken zijn niet eens te begrijpen zonder zich rekenschap te geven van de maatschappelijke omgeving, waarin zij zijn ontstaan (...). Ten tweede is een historische analyse onmisbaar om mechanismen, die in een woelige overgangperiode naar een nieuw samenlevingstype op het onderwijs inwerken, op het spoor te komen" (Matthijssen 1982, 16).

Het is wat hachelijk om meteen in het voetspoor van Noordman en Matthijssen te veronderstellen, dat een historisch-sociologische benadering van het schoolvak Nederlands ons inzicht geeft in de problemen die zich voordoen bij pogingen de inhoud van dat schoolvak te veranderen. Daarvoor is het verschil tussen hun onderzoeksobjecten en het onze te groot. Zo willen wij op het spoor komen wat de inhoud van een schoolvak in een deel van het onderwijsstelsel in een land bepaalt, terwijl Matthijssen het heeft over het ontstaan van het hele onderwijssysteem in vier landen. Er is een groot verschil in object, een verschil dat Goodson 1983 aanduidt met de termen "macro-level" versus "micro-level". Met de eerste term duidt hij op algemeen maatschappelijk en onderwijskundig terrein, met de tweede onder meer op het gebied van de schoolvakken.

We mogen niet zomaar aannemen, dat er een directe samenhang bestaat tussen ontwikkelingen op dat macro-niveau en die op het



micro-niveau van een schoolvak. Goodson (1984) waarschuwt nadrukkelijk tegen het zonder meer accepteren van een dergelijke samenhang zonder daar enige evidentie voor te zoeken. Misschien kunnen we te rade gaan bij anderen, want er zijn (buitenlandse) auteurs, die geprobeerd hebben na te gaan wat er aan de hand is en was met het schoolvak moedertaal en sommigen van hen kiezen, zij het soms impliciet, voor een historisch-sociologische benadering. Deze auteurs kan ik globaal indelen in twee groepen, een meer *descriptieve* en een meer *analytische* groep. Shayer 1972, Frank 1973, Müller-Michaels 1980, Strassner 1980 proberen een overzicht te schetsen van het ontstaan en/of de ontwikkeling van het (denken over) het schoolvak. Mathieson 1975, Ball 1982 en 1984, Nilsson/Thavenius 1976, Thavenius 1977 en 1981 proberen daarenboven mechanismen te achterhalen die een rol (kunnen) spelen in die ontwikkelingen.

Het meest expliciet in dezen is Thavenius 1981. Historisch onderzoek van moedertaalonderwijs kan volgens hem bijdragen tot inzicht in de problemen van het moedertaalonderwijs van nu. Niet omdat de geschiedenis enige praktijk, opvatting, invulling van nu kan legitimeren, maar omdat zulk onderzoek de geschiedenis (en zo het wezen) van de argumenten die nu gebruikt worden en van de opvattingen die nu heersen, kan blootleggen. Verder stelt Thavenius, dat historisch onderzoek niet alleen kan achterhalen wat er heeft plaatsgevonden, maar ook welke ideeën over bijvoorbeeld het moedertaalonderwijs wel zijn gelanceerd, maar nooit gerealiseerd. Inzicht in het ontstaan van dergelijke ideeën en in de oorzaken achter het niet tot de praktijk doordringen ervan kan helpen bij het verder ontwikkelen van het moedertaalonderwijs. Zoals Thavenius het formuleert: we dienen het verleden te zien als een oriëntatiemiddel waarmee we kunnen zien (in het nu), kunnen begrijpen (verbanden tussen vroeger en nu) en handelen (gericht op de toekomst) (3). Ik vind het interessant dat Thavenius historische kennis over moedertaalonderwijs nadrukkelijk plaatst in het kader van ontwikkeling en vernieuwing. Daarmee plaatst hij evenals wij historisch-sociologisch onderzoek binnen het kader van innovatie-onderzoek.

### 3. Methodologische problemen

#### 3.1 Beschrijving, verklaring, theorievorming?

De twee groepen auteurs die ik boven onderscheidde, hebben verschillende doelen voor hun historisch onderzoek. De ene groep streeft naar een descriptie van de geschiedenis van het schoolvak, de tweede groep tracht te analyseren en te verklaren. Thavenius wil nog meer. Hij verwacht van historisch onderzoek dat het kan bijdragen aan het greep krijgen op toekomstige ontwikkelingen. Mij doen deze drie benaderingen denken aan de drie verschillende taken, die Hammersley (1984) aangeeft voor zowel

historisch als ethnografisch onderzoek.

Hammersley gaat in zijn artikel eerst in op de noodzaak historisch en ethnografisch onderzoek te combineren. Hij noemt ze complementair ten opzichte van elkaar en geeft aan, dat ze veel gemeen hebben:

"In particular, they both display a primary concern with describing social events and processes in detail, and a distaste for theories which, as they see it, ride roughshod over the complexity of the social world. Often too they share a commitment to documenting "in their own terms" the perspectives of the people involved in the events and settings they describe. Historians and ethnographers are often reluctant to move to general classifications of these perspectives, in which their uniqueness -and it seems much of their interest- is lost" (Hammersley 1984, 15).

Hammersley haakt in zijn koppeling van beide typen onderzoek en in zijn vaststelling dat beide meer aan theorievorming moeten doen (daarover later) aan bij Goodson en Ball (1984). Deze stellen in de inleiding op de bundel waaraan Hammersley bijdraagt, onder meer:

"Taken together, the techniques of history and ethnography can provide us with the tool to examine and interrogate school subjects empirically and may also lay the groundwork for the development of theories which capture and explain the process of change (or absence of change) in school subjects.

A twin focussed analysis, using histories and ethnographies, allows full account to be taken of the socially and politically constructed nature of school subjects and tends towards a view of the structure and contents of the school curriculum as the products of previous and ongoing struggles, within and between subject communities. In this way the "taken-for-grantedness" of the curriculum and its subjects components is challenged.

Historical work concentrating on the emerge and establishment (or decline) of school subjects highlights the contested nature of subjects knowledge, indicating the role played by various, vested interest groups in the selection and definition of "appropriate" contents. Ethnographic inquiry provides insights into those factors which *mediate* (curs. van Goodson/Ball) between the "espoused" and the "enacted" curriculum as well as emphasizing the realization and experience of the different contents and forms of subject knowledge in the classroom" (Goodson/Ball 1984, 3-4) (4).

Behalve als een ondersteuning van onze keuze voor de combinatie van historisch en ethnografisch onderzoek in de speurtocht naar de factoren die de retoriek en de praktijk van het schoolvak bepalen, is deze passage een uiterst beknopt onderzoeksdesign, waarin we opnieuw de drieslag beschrijving-verklaring-theorievorming herkennen.

Hammersley gaat daar in zijn bijdrage op in. Hij benadrukt het



belang van empirische gegevens, van het systematisch beschrijven. Wel waarschuwt hij, dat beschrijving nooit "puur", nooit een directe en onbetwistbare representatie van de werkelijkheid kan zijn. Feiten zijn gebaseerd op de manier van waarnemen, op het referentiekader van de onderzoeker en deze dient zijn theorie dan ook te expliciteren.

Bovendien moet de historische en de ethnografische onderzoeker streven naar generalisaties. Hammersley neemt bij beide typen onderzoekers een zekere angst voor theorievorming waar. Deze angst komt onder meer tot uiting in de bewering, dat voor het verklaren van verschijnselen het expliciteren van de onderliggende theorie niet altijd nodig is. Volgens Hammersley zijn verklaren en theorievorming verschillende activiteiten:

"In explaining any set of events one may draw on many different theories, and which ones one appeals to will depend on one's purposes, varying, for example, according to whether one is concerned with the ascription of blame or with identifying available remedies. Moreover, in producing explanations we tend to treat the truth of the theories we rely on as given. Our primary interest is in whether they fit the facts of the case with which we are concerned. We are interested in their applicability not their general validity.

Theorizing involves a rather different orientation. The aim is not to explain a particular event but to develop and test a theory, an interrelated set of propositions making claims of a conditionally universal or probabilistic nature about general classes of events. Here propositions relating to particular factors are not included or excluded on the basis of extrinsic purposes, but according to whether or not they seem likely to form part of a coherent theory. Our primary interest is not in the events themselves. Indeed their only significance is the opportunities they provide for developing and testing the theory" (Hammersley 1984, 20).

Hammersley pleit nadrukkelijk voor *theorievorming*. Hij sluit aan bij de "grounded theory" van Glaser/Strauss 1976, hier in het kort te omschrijven als: het gaat er niet om hoe nauwkeurige gegevens kunnen worden verkregen om een gegeven theorie te toetsen, maar hoe theorie kan worden ontwikkeld aan de hand van systematisch verkregen en geanalyseerde onderzoeksgegevens. Hammersley pleit voor theorievorming; hij stelt namelijk vast, dat de ethnografische onderwijsonderzoeker zijn werkterrein verlegt naar de schoolvakken, omdat het onderzoek op de oorspronkelijke terreinen (interactie bijvoorbeeld) steeds vaker een "meer-van-hetzelfde-resultaat" bleek op te leveren, juist door het ontbreken van theorievorming en -toetsing.

"In other words, a point had been reached where, without theoretical work, little more news seemed to be available. If the same is not going to happen to the study of school subjects, it seems that theorizing must be given some priority. The logic of

progress in ethnography and history is, in my view, from descriptive/explanatory accounts through theory development and testing to better descriptions and explanations. If this is correct, I suggest that we are rapidly reaching the stage in the study of curricular knowledge when theorizing, of the kind I have recommended here, becomes an essential prerequisite for further progress" (ib. 22).

Wat leert ons deze uitstap naar Hammersley, Goodson en Ball? Ik zou dat als volgt willen samenvatten:

1. Eerst maar eens goed en grondig gegevens verzamelen, op basis van een geëxpliciteerde theorie.
2. Na de beschrijving van de gegevens kan worden geprobeerd deze te verklaren met behulp van een theorie of theorieën, die steeds expliciet wordt/worden gemaakt.
3. Op basis van de verkregen gegevens en de gevonden verklaringen kan worden gestreefd naar generalisaties, naar een theorie, die vervolgens kan worden getoetst en daarna bijgesteld. Het einddoel van ons onderzoek is ongetwijfeld uiteindelijk een theorie betreffende factoren die denken en doen bepalen op het niveau van de inhouden van een schoolvak. Dat einddoel ligt nog ver weg, een eerste taak is voorlopig descriptie, beschrijven van de inhouden van een schoolvak in heden en verleden, zoals verwoord door leraren en toonaangevers en anderen.

### 3.2 Beschrijven: enkele theoretische noties

In Klinkenberg e.a. (1984) hebben we onze voorlopige theorie gepresenteerd: een kennissociologische visie, vervat in drie centrale begrippen:

1. Op het niveau van het schoolvak: het *leraarsperspectief*: een min of meer samenhangend en vrij stabiel geheel van groepsgebonden gedachten over wat er in het onderwijs en meer speciaal binnen een bepaald schoolvak zou moeten en kan gebeuren. Een leraarsperspectief biedt "een groepsgebonden, historisch bepaald en bepalend interpretatiekader (...) 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 meer in het bijzonder in 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. zou moeten worden bereikt in het onderwijs, c.q. het schoolvak Nederlands?; dat geheel wordt wel aangeduid als de paradigmatische component;
  - b. wat kan er feitelijk gebeuren binnen het schoolvak gelet op de omstandigheden hic en nunc?; wel aangeduid als de prag-



matische component" (Sturm 1985).

2. Op het niveau van de schoolvakverwante vakwetenschap: het *paradigma*. Koningsveld 1980 schetst de paradigmatheorie van Kuhn. Hij omschrijft een paradigma als "Het geheel van theorieën, filosofische uitgangspunten, waarden en illustratieve voorbeelden dat terrein en werkwijze van een wetenschappelijke groep in het normale onderzoek vastlegt" (Koningsveld 1980, 203). Zo'n wetenschappelijke groep "wordt gekenmerkt door bepaalde sociologische eigenschappen. Hij bestaat uit mensen die een soortgelijke opleiding hebben gehad en daarin een bepaalde initiatie hebben ondergaan. Deze mensen hebben alle ongeveer hetzelfde geleerd. De groep bezit een eigen onderzoeksterrein ten aanzien waarvan die groep ook verantwoordelijkheid draagt: het onderzoek moet worden verricht met het doel kennis te vermeerderen van het eigen terrein. Dat eist het verzorgen van onderwijs (initiatie) aan potentiële leden (fris bloed)" (ib. 159).

Zo'n paradigma, kortweg te omschrijven als de geldige definitie van kennis binnen een discipline, wordt en blijft dominant, als de wetenschappelijke groep erin slaagt rivaliserende groepen (en paradigma's) te overvleugelen en in de marge van de disciplinebeoefening te houden.

Hierbij wil ik aantekenen, dat we ons alleen met paradigma-analyse bezig zullen houden voor zover dat een rol speelt in het vaststellen van de inhoud van het verwante schoolvak.

3. Op het niveau van de maatschappij: de *rationaliteit*.

Matthijssen 1982 omschrijft het begrip rationaliteit als een regelsysteem dat gedrag organiseert, interpreteert in termen van waar-onwaar en evalueert in termen van juist-onjuist. Met behulp van zo'n regelsysteem legitimeert een bepaalde dominante groepering haar manier van doen (zijswijze) als de juiste, namelijk als oplossingen biedend voor alle vitale problemen in de werkelijkheid; tegelijk voorziet die groepering die zijswijze van een legimiterende zienswijze.

Matthijssen baseert zich op een kennisrelativistisch standpunt: de realiteit wordt altijd gezien vanuit een bepaald perspectief. Wel zijn er binnen het menselijk kennen een aantal constanten, een aantal kennisvormen te onderscheiden.

Matthijssen citeert Hirst: "This is to say that all knowledge and understanding is logically locatable within a number of domains, within, I suggest, mathematics, the physical sciences, knowledge of persons, literature and the fine arts, morals, religion and philosophy" (Hirst 1974, 25, geciteerd in Matthijssen 1982, 19). Aan deze kennisvormen zijn soms herkenbare schoolvakken verbonden (wiskunde, natuur- en scheikunde, literatuur, godsdienst).

Het is aannemelijk, dat aan onderwijs onder meer de taak wordt toegedacht jonge mensen in deze kennisvormen te initiëren; ook, dat de maatschappelijk bepaalde dominantie van een be-

paalde kennisvorm (door middel van de heersende rationaliteit) implicaties heeft voor de verhouding tussen de schoolvakken, maar ook voor de inhoud van de schoolvakken. (In paragraaf 5 hoop ik hiervoor enige evidentie te geven.)

Naast deze drie kennissociologische noties hebben we in Klinkenberg e.a. (1984) een vierde centraal begrip aan de orde gesteld: de spanning tussen *retoriek* en *praktijk*. In het kort: dat wat op enigerlei wijze wordt betoogd over (bijvoorbeeld onderwijsdoelen of de gewenste inhoud van een schoolvak) versus dat wat er daadwerkelijk gebeurt (in het onderwijs, respectievelijk in de lessen van het vak). Deze spanning is op alle drie bovengenoemde niveaus waar te nemen. Zo schetst Matthijssen bijvoorbeeld hoe de retoriek van het onderwijs onder dominantie van de literair-religieuze rationaliteit in schrille tegenspraak was met de praktijk (volgens Matthijssen 1982, 86-87; een contrast dat eveneens door Mathieson 1975 en Thavenius 1981 wordt gemeld). Zo constateert Kroon 1985a hoe de retoriek van Nederlands als communicatie-onderwijs nauwelijks tot de praktijk van het schoolvak doordringt, terwijl de praktijk van het grammatica-onderwijs al helemaal haaks staat op de retoriek (5).

Aan ons in deze vier centrale noties vervatte theoretisch kader kleven voor mij tenminste twee problemen:

1. Zijn deze noties bruikbaar en belangrijk voor een systematische beschrijving van de geschiedenis van het schoolvak Nederlands (ontstaan van leraarsperspectieven, dominantiepatronen en dergelijke)? En als deze vraag bevestigend kan worden beantwoord:
2. Zijn deze noties dan bruikbaar en van belang als analytische noties, met andere woorden, levert het gebruik ervan basis voor enige verklaring?

Het lijkt me, dat de eerste vraag voorlopig en zeker ten dele positief beantwoord kan worden. Uit een eerste lezing van de al genoemde buitenlandse publikaties over de geschiedenis van het schoolvak moedertaal kan dat afgeleid worden (6). Dat wil zeggen, dat in die publikaties deze vier noties nadrukkelijk, in allerlei nuancering natuurlijk, functioneren. Zo geven Thavenius 1981, Mathieson 1975, Ball 1982 en 1984, Frank 1973 en Nündel 1980 allen de kloof tussen *retoriek* en *praktijk* van het schoolvak aan. Het meest expliciet zijn Nündel en Thavenius. De eerste heeft het over de "Folgenlosigkeit der Deutschdidaktik (...) auf die Schulpraxis" (Nündel 1980, 12); de tweede constateert, dat het onderwijs discontinu is op het niveau van de retoriek: leerplannen worden *gemaakt*, zij dienen wisselende ideologieën te legitimeren. Het onderwijs blijkt in sterke mate continu te zijn in de praktijk, die *bestaat* en is verankerd in een sterke pedagogische denktraditie. Deze denktraditie kenmerkt zich door alledag-opvattingen over didactiek: oefening baart kunst, van deel naar geheel enz.



Dat er sprake is van diverse *leraarsperspectieven* wordt in elk werk uitvoerig geschetst (al gebruikt ieder daarvoor een eigen term).

Wat betreft taal- en letterkunde wordt vaak aangegeven, dat een *paradigma*-wisseling gevolgen heeft voor het denken over moedertaalonderwijs. Zo geven alle auteurs (met uitzondering van Frank 1973, wiens geschiedschrijving loopt tot 1945) bijvoorbeeld aan dat in de jaren zestig er een belangrijk nieuw paradigma opkomt, dat de bestaande gaat domineren. Nündel 1980 typeert deze ontwikkeling als de "pragmatische Wende der Germanistik" (Nündel 1980, 41).

Ook voor het belang van de *rationaliteitentheorie* voor ontwikkelingen betreffende het schoolvak vind ik bevestiging in de buitenlandse publikaties. Zo schetsen Mathieson 1975 en Frank 1973 meer respectievelijk minder expliciet de strijd tussen wat Matthijssen de literair-religieuze en de technische rationaliteit noemt, als achtergrond voor ontwikkelingen betreffende het schoolvak moedertaal. Ball 1982 en 1984 en onder meer Müller-Michaels 1980 voeren de onderwijsstrijd in de jaren vijftig tot zeventig op in hun schets van factoren die de ontwikkelingen in het schoolvak bepalen. Thavenius 1977 en 1981 en Nilsson/Thavenius 1976 schetsen en analyseren een onderwijsdebat in Zweden in de tweede helft van de negentiende eeuw, respectievelijk in de jaren zestig en zeventig van deze eeuw. Zij wijzen in dat eerste debat op de strijd tussen het ideaal van onderwijs in de klassieken versus dat van "modern" onderwijs (natuurwetenschappen en moderne talen), als uitvloeisel van maatschappelijke veranderingen. Zij wijzen voor de jaren zestig en zeventig op de strijd om de invoering van een middenschool, van projectonderwijs etc. Zij schetsen met andere woorden de elementen in een strijd om onderwijsverandering die Matthijssen 1982 koppelt aan een rationaliteitsstrijd. Je zou kunnen zeggen, dat ze Matthijssens rationaliteitentheorie bevestigen zonder hem te kennen. Kortom, de vier genoemde noties blijken van belang in de beschrijving van de geschiedenis van het schoolvak moedertaal. Ze worden echter in deze geschiedenissen aangevuld met enkele andere veelvoorkomende noties, die ik "sub-noties", sub-categorieën zou willen noemen. Ik wijs op:

- de *lerarenopleiding*, die van belang is voor de ontwikkeling van leraarsperspectieven (initiatie-functie);
- de *status* van het schoolvak, zoals die wordt uitgedrukt in status en salaris van de leraar, de plaats van de uren op het lesrooster, het urenaantal, het al dan niet bestaan van een verwante universitaire discipline. Met name Mathieson 1975 en Ball 1982 gaan hierop in;
- het *schooltype*: bijna alle auteurs beschrijven wedijverende leraarsperspectieven voor het schoolvak in het voortgezet onderwijs; het lager onderwijs blijft buiten beschouwing (7);
- de *vakvereniging*, bijvoorbeeld de English Association (1906)

en de Svensklärarföreningen (1912), als belangenbehartigers en als pressure-groepen; zij steunen soms bepaalde leraarsperspectieven wel, andere niet.

Mijn tweede probleem betrof de vraag of deze noties enig analytisch vermogen bezitten. Voor een antwoord op deze vraag ga ik te rade bij Ball 1982, Goodson 1984 en Cooper 1984, die alle drie pretenderen analytische concepten te presenteren, terwijl de laatste twee komen tot een eerste theorievorming.

### 3.3 Bijdragen tot analyse en theorievorming

Ball 1982 gaat in op het ontstaan van diverse leraarsperspectieven - die hijzelf aanduidt met de term "paradigms". Hij maakt een onderscheid tussen "*conditions of change*" en "*relations of change*". Onder deze laatste verstaat hij "those activities and strategies which actually initiated change" (Ball 1982, 13). Bij het bespreken van die relations (van belang voor de ontwikkeling van diverse leraarsperspectieven in Engeland) gebruikt hij een theorie van Mullins 1973 over het ontstaan van specialismen binnen een vakgebied. Mullins ziet dat vooral als resultaat van groepsvorming binnen de wetenschappen en de daarbij behorende communicatie. Hij onderscheidt vier stadia: normaal, netwerk, cluster, specialisme.

In het *normale stadium* is de wetenschappelijke communicatiestructuur nogal losjes. Er is geen gezamenlijke aanpak om een bijzonder probleem te lijf te gaan.

Het tweede stadium, het *netwerk*, wordt erdoor gekenmerkt dat een grote ontdekking, een nieuw idee of een bijzonder krachtige kritiek op de bestaande stand van zaken de aandacht trekt van één of meer personen. Langzamerhand begint zich in deze groep een consensus te ontwikkelen als de leden ervan zich richten op bepaalde intellectuele problemen. De overgang naar het derde stadium, het *cluster*, vormt een belangrijke verandering. De communicatie wordt veel vanzelfsprekender. Er vormen zich clusters van studenten en collega's rond sleutelfiguren in een groep op één of twee instituten. Er ontstaat een begin van institutionalisering, eerder gebaseerd op leraar-leerling relaties dan op de weinig stabiele relaties uit het netwerkstadium. Wetenschappelijk concentreert de groep zich op een aantal specifieke problemen, zoals die uit het "programma" voortvloeien.

Als de leerlingen zelf succes gaan oogsten en weggaan van het instituut waaraan ze eerst verbonden waren, breekt het vierde stadium, dat van het *specialisme* aan. De leerlingen ontwikkelen verschillende interessen en gaan handboeken, kritisch materiaal en secundaire werken schrijven om de prioriteit van de ontwikkelde theoretische hervorming vast te houden.

Volgens Ball is het ontstaan van leraarsperspectieven op eenzelfde manier te beschrijven als dat van een specialisme, en hij



toont dat aan voor de ontwikkeling van een tweetal dominante perspectieven in Engeland.

Onder "*conditions of change*" verstaat Ball: "the changes in the economic and social conditions of schooling which allowed, inhibited or provided for changes in the process and content of school knowledge" (ib., 13). Ball geeft voor de jaren zestig een aantal van die "conditions" aan: de "school-is-dood" gedachte, de middenschooldiscussies, georganiseerde leerplanontwikkeling, het ongelijke-kansenprobleem, het politieke en sociale radicalisme (8).

Goodson 1984 bepleit evenals Hammersley 1984 theorievorming en -toetsing als resultaat van historisch onderzoek. Doel van dat onderzoek is onder meer "to illuminate contemporary situations" (Goodson 1984, 42).

Hij presenteert in zijn bijdrage het resultaat van een historische case-study naar de ontwikkeling van het schoolvak aardrijkskunde (dat rond 1900 een nieuw vak werd), biologie (rond 1900 een bestaand vak) en "rural studies" (waarvan hij niet aan-geeft wanneer het ontstaat (9)). Hij onderzocht ook de strijd in de jaren zestig en zeventig vanuit en tussen deze vakken rond het nieuwe vak "environmental studies" (misschien het best te vertalen met "ecologie" of "milieukunde"). Goodson werkte vanuit drie hypothesen:

1. Vakken zijn geen monolithische eenheden, maar wisselende verzamelingen van subgroepen en tradities. Deze groepen beïnvloeden en veranderen grenzen en prioriteiten (vergelijk de paradigmatheorie van Kuhn, weergegeven in 3.2).
2. In het instellingsproces van een schoolvak (en van de geliëerde universitaire discipline) valt een ontwikkeling waar te nemen: eerst wordt het vak door bepaalde subgroepen gelegitimeerd vanuit pedagogische en praktische ("utilitarian") tradities, later vanuit universitaire.
3. Het curriculumdebat over "environmental studies" kan voor een belangrijk deel worden geïnterpreteerd in termen van conflicten tussen vakken om status, middelen en territorium.

Goodson concludeert betreffende deze drie hypothesen onder meer:

1. Het aan het werk zijn van subgroepen, die naar status en vooral dan naar universitaire erkenning streven, is evident. De aanhang die bepaalde subgroepen ondervonden, bleek vaak afhankelijk van het gegeven of het groepen leraren dan wel academici betrof. Nieuwe definities van het vak dringen zo slechts langzaam de school binnen, wanneer namelijk de in zo'n nieuwe vakdefinitie opgeleide studenten leraar werden (vergelijk Ball's uiteenzetting van Mullins' theorie hierboven).
2. Ook de tweede hypothese werd bevestigd. Van belang is volgens Goodson, dat als een vak eenmaal op universitair niveau is geaccepteerd, dat het dan kan beschikken over gespecialiseerde

docenten aan de wetenschappelijke instituten, die de definitie en de legitimiteit van het vak kunnen voortzetten. Bovendien kan zo'n vak dan rechten doen gelden in het onderwijs: goed betaalde vakleraren, exameneisen op hoog niveau en zo het recruterende van de meest capabele leerlingen voor de universitaire opleiding (initiatie en fris bloed, zoals Koningsveld 1980 dat noemt, zie 3.2).

3. In de strijd om "environmental studies" blijkt de academische status van met name aardrijkskunde (sinds begin deze eeuw) een belangrijke hinderpaal voor de ontwikkeling van dat nieuwe vak te zijn. De geografen poogden te verhinderen, dat het nieuwe vak binnen het voortgezet onderwijs een overeenkomstige status verwierf (exameneisen op hoog niveau). Toen dat niet lukte, wisten ze wel te bewerkstelligen dat de combinatie aardrijkskunde + "environmental studies" als onderdeel van een examenpakket niet werd geaccepteerd, waarmee het examen aardrijkskunde de enige noodzakelijke specifieke voorwaarde voor het volgen van de universitaire geografie bleef.

Goodson concludeert dat voor de in zijn onderzoek betrokken vakken gebleken is, dat deze vakken geen vaste en onveranderlijke eenheden zijn, maar dat de (geldige) definiëring ervan wordt bepaald door dominante groepen. Hij maakt wel een belangrijke nuancering: het curriculum wordt aanvankelijk wel door zulke dominante groepen vastgesteld; met name aan het begin van deze eeuw is het streven naar status en universitaire erkenning onderhouden en gesteund door dominante groepen. Toen echter deze "universitaire traditie" gevestigd was en de hoge status leerplannen waren bevestigd, werd de handhaving van de verworven posities een heel wat complexer gebeuren. Goodson vindt het zeer aannemelijk, dat het niet in de eerste plaats nog steeds die dominante groepen zijn, die het verworvene actief verdedigen. Het zou wel eens bruikbaar kunnen zijn een onderscheid aan te brengen tussen dominantie en structuur en tussen mechanisme en onderhandelen. In de jaren zestig en zeventig sluiten de meest dominante groepen binnen aardrijkskunde en biologie aan bij de universitaire traditie, "because of the legacy of curricula, financial and resource structures inherited from the early twentieth century (when dominant interests were (curs. van Goodson) actively defended). Because of this legacy able pupils and academic examinations are linked and consequently resources, graded posts and career prospects are maximized for those who can claim academic status for their subject" (Goodson 1984, 38). Bovendien, zo stelt Goodson, blijkt dominantie niet zozeer te berusten op dominerende krachten, als wel op bereidwillige overgave door ondergeschikte groepen. Niet de socialisatie als (toekomstig) leraar binnen een dominant instituut bepaalt de vermelde dominantiepatronen. Een veel belangrijker factor is het *materiële eigenbelang* van leraren: hoge status leerplannen (de "universitaire traditie") garanderen een goede middelenvoor-



ziening en geven carrièreperspectief.

Na deze conclusies en overwegingen stelt Goodson een "explanatory framework" op. Dit kader is gebaseerd op vier belangrijke gezichtspunten:

1. *status, middelen en carrière*

In historisch onderzoek van schoolvakken moet aandacht worden geschonken aan de structuur van de materiële middelenvoorziening. Deze structuur dateert van de eerste twee decennia van deze eeuw. In 1904 werd bepaald welke vakken gepast waren voor de secondary grammar school. Dat waren voornamelijk "universitaire" vakken. Deze werden dan ook in de officiële examenregeling van 1917 vastgelegd. Vanaf toen genieten deze vakken een voorkeursbehandeling in materieel opzicht. Deze voorzieningenstructuur heeft veranderingen in het onderwijs tot nu toe overleefd, dus wordt van de betreffende vakken nog steeds aangenomen dat ze meer en beter betaalde leraren nodig hebben, en meer geld voor boeken en leermiddelen. Dit materiële lerarenbelang is weer sterk verbonden met het reilen en zeilen van specialistische vakgroepen, omdat de middelenvoorziening ook plaatsvindt op basis van de aanname, dat dergelijke vakken bestemd zijn voor de meest begaafde leerlingen, die dan ook de beste "behandeling" krijgen. Met andere woorden: in het voortgezet onderwijs is het eigenbelang van leraren verbonden met de status van het vak als examenvak; universitaire vakken geven de leraar kans op beter loon, op carrière.

2. *Vakken bezien als coalities*

Vakgroepen zijn geen homogene groepen met een gemeenschappelijke visie op belangen en waarden. De vakgroep is veeleer een soort van compromis, waarin diverse subgroepen wedijveren. Vaak ontstaat er een belangenvereniging, die een dominante positie nastreeft, op bijzondere momenten, namelijk wanneer de strijd om de vakopvatting, om leerplan en middelen, recruitment en opleiding toeneemt.

3. *De evolutie binnen vakgroepen*

Er is een bepaald proces van vak-ontstaan en -ontwikkeling. Aanvankelijk is een vak een erg losse verzameling van subgroepen, zelfs van individuele definities. Het "vak" wordt vooral gelegitimeerd vanuit pedagogische en praktische doelen. Een subgroep gaat dan proberen universitaire erkenning te krijgen en in deze strijd met andere groepen ontstaat dan vaak een vakvereniging, die de subgroepen verenigt in een dominante coalitie die de universitaire status nastreeft. Bij een succesvol streven is de laatste ontwikkelingsfase die van het daadwerkelijk instellen van een universitaire discipline.

4. *Veranderingsklimaat en externe verbanden: het definiëren van een nieuw vak*

Er zijn externe omstandigheden waaronder nieuwe mogelijkheden ontstaan voor subgroepen om hun belangen te gaan promoten. Goodson heeft de factoren achter zulke veranderingsklimaten

niet onderzocht, maar suggereert, verwijzend naar andere literatuur, dat bijvoorbeeld de jaren zestig en zeventig zo'n klimaat kenden, en dat is "best understood in terms of historical circumstances of post-war capitalism" (Gomm 1977, geciteerd in Goodson 1984, 41).

Goodson volgt hier Ben-David/Collins 1966. Deze concluderen dat bij het definiëren van een nieuw vak

1. de noodzakelijke creatieve ideeën al gedurende een tijd bestaan, op diverse plaatsen;
2. dat alleen een paar van die ideeën zich verder ontwikkelen;
3. dat zo'n ontwikkeling zich voordoet als personen belang gaan stellen in die nieuwe visie, niet alleen uit intellectueel oogpunt, maar ook vanuit de mogelijkheid een nieuwe intellectuele identiteit en in het bijzonder een nieuwe beroepsrol te verwerven. Ben-David/Collins concluderen: "the conditions under which such interest arises can be identified and used as a basis for eventually building a predictive theory" (Ben-David/Collins 1966, 452, geciteerd door Goodson 1984, 41).

Goodson stelt vast dat vakken met een lage status (weinig middelen en geen carrière-perspectief) zo'n nieuw idee omarmen. Gevestigde hoge status vakken maken geen gebruik van die mogelijkheid, zij gaan juist in het defensief.

Goodson sluit zijn artikel af met de volgende opmerkingen:

1. Het explanatory framework kent vele beperkingen. Zo gaat het niet in op aspecten als "pastoral systems, falling rolls, whole curriculum planning, pupil demands" (ib. 42). Zo zou ook het begrip "changing climate" verder moeten worden ontwikkeld. Goodson vraagt zich ook af of zijn framework kan gelden voor andere vakken.
2. Het verantwoord gebruik van historisch onderzoek kan bijdragen in de theorievorming rond leerplanverandering. Wel is het noodzakelijk te wijzen op het feit dat de geschiedwetenschap conform bovenstaande een coalitie is van subgroepen en hun respectievelijke definities. (Vergelijk ook Noordman 1982, die drie van die definities onderscheidt, zie par. 2).

Cooper 1984 deed onderzoek naar de ontwikkelingen binnen de wetenschap in de jaren vijftig en zestig. Zijn doelstelling, aanpak en resultaten wijken naar mijn idee niet wezenlijk af van die van Goodson. Wel kunnen zijn resultaten die van Goodson aanvullen. Cooper gaat welwillend kritisch in op Kuhns paradigmatheorie en met name op de door Kuhn vastgestelde rol van handboeken. Deze boeken initiëren een student bijna kritiekloos in de erin vastgelegde vakdefinitie. Zolang er binnen een paradigmatische gemeenschap geen conflicten bestaan, verschillen de handboeken niet wezenlijk. Op het moment, dat de paradigmatische strijd losbrandt, wordt het noodzakelijk -nog steeds volgens Kuhn- deze



boeken te herschrijven.

Deze herschrijving werpt dan licht op de ontwikkelingen binnen het paradigma.

Cooper heeft met deze theorie twee problemen:

1. Alhoewel Kuhn een paradigma omschrijft als een "coalitie" (in termen van Goodson uitgedrukt), ziet hij die naar Coopers opvatting toch te zeer als een entiteit. Het herschrijven van handboeken zou dan ook heel wat conflicten oproepen, omdat iedere subgroep fris bloed wil opleiden in de eigen definitie van de discipline. In feite worden studenten volgens Cooper geïnitieerd door middel van een aantal specialisatie-specifieke handboeken.
2. Kuhns theorie gaat mogelijk, met de nodige nuancering, op voor universitaire disciplines. Voor schoolvakken ligt dat wat anders. Zeker bij een vak als wiskunde zijn er buitenschoolse en buiten-universitaire instanties (bijvoorbeeld het bedrijfsleven), die zich mengen in de discussie over wat als geldige definitie in de handboeken dient te worden vastgelegd. Een andere implicatie van beschrijving op schoolvakniveau van de geldige definitie is dat leraren (mede) op basis van pedagogische motieven hun definitie bepalen. De overdracht van universitaire disciplines naar schoolvakken loopt niet langs simpele rechte lijnen.

Evenals Goodson benadrukt Cooper het belang van materiële voorzettingen. Hij brengt onder meer het carrière-perspectief in als factor in de strijd op schoolniveau over de geldige definitie van een vak. Zo veronderstelt hij dat oudere leraren zich heftiger zouden verzetten tegen nieuwe definities, juist omdat ze hun posities aan de oudere definitie te danken hebben. Jongere leraren, misschien wel opgeleid binnen de nieuwe definitie, hebben er mogelijk belang bij de basis van de positie van de ouderen te ondermijnen.

Cooper presenteert aan het einde van zijn beschouwing een model, waarmee veranderingen in de verantwoording van schoolvakdefinities kunnen worden geanalyseerd. In dat model vind ik de wezenlijke aspecten van Goodsons framework terug: paradigmatische groepen en subgroepen, het belang van status en materiële voorzettingen. Cooper nuanceert Goodson ten aanzien van de rol van handboeken als initiatieemiddel en -bij herschrijven- als kristallisatiepunt voor conflicten. Hierbij dien ik dan wel op te merken, dat Goodson het vooral heeft over de ontwikkeling van een nieuw vak, terwijl Cooper meer de herdefinitie van een bestaand vak behandelt.

Cooper geeft aan, dat zo'n herdefinitie altijd een compromis zal zijn tussen krachtige groepen; daarom staat zo'n compromis in tijden van verandering in de voorzienings sfeer of de meningvorming bloot aan aanvallen.

### 3.4 Een set van analytische concepten

In paragraaf 3.2 passeerden de volgende noties de revue: leraarsperspectief, paradigma, rationaliteit, retoriek-praktijk. Verder noemde ik er enkele "subnoties": lerarenopleiding, status, schooltype, vakvereniging.

In 3.3 besprak ik de notie "relations of change" (Ball), bij Goodson en Cooper weergegeven als: schoolvakken gezien als coalities, groepen die wedijveren om status, middelen en carrière, in een streven naar universitaire erkenning. Verder de notie "conditions of change" (Ball) of "changing climates" (Goodson, Cooper).

In deze paragraaf probeer ik die noties te verenigen tot een set van analytische concepten. Ik orden ze ten opzichte van elkaar in die zin, dat ik wat ik subconcepten zou willen noemen, onderbreng bij de onderscheiden concepten. Voor een goed in elkaar passend geheel, een analytisch raamwerk, lijkt het me nu nog te vroeg. Eerst zullen de afzonderlijke concepten van enige evidentie moeten worden voorzien, eerst zal aangetoond moeten worden dat ze historisch-sociologische aspecten van het schoolvak Nederlands kunnen verhelderen, voordat gedacht kan gaan worden aan hoe ze samenhangen.

Het eerste concept, dat tot nu het meest is onderbelicht en tevens het vaakst gehanteerd, is het concept "SCHOOLVAK". Wat is een schoolvak? Ik heb in de tot nu toe aangehaalde literatuur daar geen definitie van gevonden. Er zijn wel uitspraken over zo'n definitie gedaan, zie bijvoorbeeld Goodsons eerste hypothese (3.3), waarin hij het schoolvak een wisselende verzameling van groepen en subgroepen noemt.

Een belangrijke bron lijkt me ook hier Matthijssen 1982. Hij noemt kennis "een systematische ordening van werkelijkheidservaring. De systematische ordening gebeurt in de vorm van regels die aangeven c.q. voorschrijven, hoe de werkelijkheid is georganiseerd. Een kennissysteem is een regelsysteem, waarmee verschijnselen, die zich aan en tussen mensen voordoen, begrepen worden.

Er bestaan verschillende kennissystemen (curs. van Matthijssen), die van elkaar te onderscheiden zijn doordat ze gericht zijn op verschillend soorten verschijnselen (kenobject). Bij een voldoende mate van ontwikkeling is er sprake van een zekere zelfstandigheid van kennissystemen. Als zodanig zijn bijvoorbeeld aan te merken talen, biologie, sociologie, psychologie, natuurkunde, scheikunde, aardrijkskunde, geschiedenis, godsdienst, enz." (Matthijssen 1982, 25).

We zouden met Matthijssen kunnen zeggen, dat een schoolvak zich van andere schoolvakken onderscheidt, doordat het betrekking heeft op een ander kenobject (of op zijn minst een bepaald kenobject met zeer eigensoortige regels en begrippen benadert, zoals natuurkunde en scheikunde misschien doen).



Goodson en Ball 1982 geven een *interactionalistische* kijk op schoolvakken, ze benadrukken dat een schoolvak, een "subject is viewed not as an abstract intellectual conception but as a changing body of knowledge produced by a social collectivity" (Ball 1983, 62). In het voetspoor van Matthijssen concludeer ik dat er ook een *kennistheoretisch* aspect meespeelt. Bovendien lijkt me een *institutioneel* aspect van belang: een schoolvak is neergelegd in wetgeving, in voorschriften wat betreft lesuren en exameneisen. Dit alles overwegende kom ik tot de volgende definitiepoging:

een schoolvak is:

- een bepaalde verzameling verschijnselen in de realiteit, een van andere verzamelingen onderscheiden specifiek kenobject;
- dat door een bepaalde groep (leraren, wetenschappers) wordt geclaimd als eigen territorium, waarvoor men verantwoordelijkheid draagt (initiatie, definitie);
- dat deel uitmaakt van wat in het onderwijs als geldige kennis wordt gezien (door bepaalde groepen);
- dat in het onderwijs is geïnstitutionaliseerd in lesuren, leerboeken, soms in vakleraren;
- en waarover binnen de groep wedijverende definities bestaan (10).

In historisch-sociologisch onderzoek van een schoolvak is het van belang op deze definitie-elementen te letten. Dat kan onder meer door de volgende concepten te gebruiken bij het beschrijven en analyseren van historische ontwikkelingen:

#### Het LERAARSPERSPECTIEF

Van belang is het na te gaan of het in de besproken historische periode gaat om het ontstaan van een *nieuw*, of om het veranderen van de visie op een *bestaand* schoolvak. De kijk op schoolvakken met behulp van het concept leraarsperspectief impliceert aandacht voor zaken als: *wedijverende leraarsperspectieven en groepen*; het verschuiven van de leraarsperspectieven, dat wil zeggen na aanvankelijk vanuit *pedagogische* en *praktische* tradities te zijn gelegitimeerd, wordt in een later stadium vooral legitimatie ontleend aan (het bestaan van) de overeenkomstige (kenobject) *universitaire discipline*, of anders wordt er gestreefd naar het verwerven van zo'n verwante discipline. Een belangrijk motief voor dit streven vormt het *materiële eigenbelang* van leraren (gespecialiseerde leraren, salaris, geld voor leermiddelen, urenaantal en plaats daarvan in het lesrooster). Het streven wordt dikwijls gemarkeerd door de oprichting van een *belangenvereniging* ("relations of change"). In het systeem van vakkengesplitst onderwijs bevordert het streven naar *status* de concurrentie tussen de schoolvakken. Een volgend concept is het **PARADIGMA**: de definities van universitaire disciplines zijn groepsgebonden. Ook hier bestaan *wedijverende groepen* en dus *concurrerende paradigma's*.

Universitaire groepen hebben soms belang bij de definities van verwante schoolvakken vanwege de *wervende en initiërende werking*: het aantrekken van de meest capabele leerlingen voor "fris bloed". Een belangrijk initiatiemiddel vormen de *handboeken*, zowel op school als op de universiteit.

Overigens is naar mijn mening de relatie tussen universitaire discipline en schoolvak minder simpel dan met het bovenstaande wordt gesuggereerd. Cooper wijst bijvoorbeeld op de rol van niet-universitaire instanties in de vaststelling van wat als geldige opvatting van een discipline naar de school wordt doorgeleid. Bovendien bemoeien lang niet alle universitaire medewerkers zich met de verwante schoolvakken - dat strookt soms niet met hun status, lijkt het wel. De bemoeienis is vaak slechts indirect van aard, en krijgt dan vorm in de *vakwetenschappelijke opleiding* van aanstaande leraren (de "discussie" Braet 1983 - Sturm 1984 maakt mijns inziens duidelijk hoe begrippen als *wedijverende groepen* en *status* impliciet respectievelijk expliciet hun rol spelen in de relatie schoolvak- wetenschappelijke discipline).

Ik blijf, na lezing en parafrase van Ball, Goodson en Cooper nog met twee belangrijke concepten zitten:

Het eerste is de dichotomie RETORIEK-PRAKTIJK. Ball 1982 noemt in dezen het belang van de *socialisatie* van de leraar als leerling. Deze socialisatie zou wel eens een belangrijke invloed op het leraarsperspectief kunnen hebben, meer dan het perspectief waarmee leraren in hun opleiding werden geconfronteerd. Als dat waar zou zijn, kun je stellen dat de praktijk die je vroeger als leerling onderging in sterke mate de eigen praktijk als leraar bepaalt - en in die praktijk initieer je dan weer leerlingen die later als leraar die praktijk weer reproduceren. Deze ideeën sluiten aan bij de opvatting van Thavenius 1981, namelijk dat de praktijk van het onderwijs tamelijk *continu* verloopt, in tegenstelling tot de retoriek ervan. Ook Nündel 1980 wijst op de "Macht des Faktischen" (Nündel 1980, 12) tegenover het geringe gewicht van de retoriek.

Goodson en Cooper leren me hierover niets, ze gaan op dit probleem niet in. Ik denk, dat ze zich alleen met retoriek bezighouden.

Het tweede concept waar ik nog te weinig greep op krijg vanuit de besproken literatuur is dat van de "CHANGING CLIMATES".

Goodson en Cooper hopen bij te dragen aan inzicht in de factoren die de ontwikkeling van schoolvakken bepalen. Een erg belangrijke factor belichten ze maar ternauwernood, of liever gezegd helemaal niet, namelijk de factor die ze aanduiden met de term "changing climates". Ik heb met de gedachte gespeeld dit concept in te vullen met het concept RATIONALITEIT: een periode van overgang van rationaliteiten-dominantie zou dan een periode van changing



climate zijn. Het is immers opvallend genoeg dat Goodson in dezen refereert aan de eerste jaren van deze eeuw, waarin in Engeland een moorddadig onderwijsdebat wordt beslecht (vergelijk zowel Mathieson 1975 als Matthijssen 1982) en dat zowel Goodson als Cooper de jaren zestig en zeventig van deze eeuw voorzien van het predicaat *changing climate*, jaren waarin opnieuw sprake is van heftige onderwijsdebatten en rationaliteitsstrijd (Matthijssen 1982). Ik denk dat voor beide periodes geldt wat Goodson in een eerdere publikatie schreef: "But it is asserted that such macro level changes may be actively reinterpreted at the micro level" (Goodson 1983, 3).

Mijn interpretatie kan ook worden geschraagd door de volgende constatering: "Curriculum conflict takes place against a changing background both in terms of the organisation of the educational system and the broader fabric of the national economy" (ib. 38). Ik wijs erop, dat Ball 1982 zijn "conditions of change" omschrijft als: "the changes in the economic and social conditions of schooling which allowed, inhibited or provided for changes in the process and content of school knowledge" (Ball 1982, 13). Ik denk dat het aannemelijk is, dat dergelijke sociaal-economische ontwikkelingen invloed uitoefenen op het onderwijs, in die zin dat wat geldige kennis is, ter discussie wordt gesteld. Het is aannemelijk, dat dat ook van invloed is op de inhouden van schoolvakken en op het eventueel ontstaan van nieuwe vakken. Nog afgezien van het feit dat deze aanname moet worden waargemaakt, schuilt er het gevaar in, dat ik de ontwikkeling van en in schoolvakken voortdurend terug wil gaan voeren op dergelijke algemeen-maatschappelijke factoren. Dat wil zeggen dat schoolvakontwikkeling gezien wordt als alleen maar weerspiegeling van ontwikkelingen op wat Goodson noemt het macro-niveau en dat we geen oog hebben voor eventuele factoren op andere niveaus. We zijn vanuit onze onderzoeksvragen geïnteresseerd in de veranderingspatronen van leraarsperspectieven, ook al zouden die niet analyseerbaar zijn in termen van maatschappelijke omwentelingen, veranderingen in het schoolsysteem en dergelijke. Het is in dit kader belangrijk te beseffen, dat het concept leraarsperspectief is omschreven als een kennissociologisch concept, analoog aan de concepten rationaliteit en paradigma. In de literatuur over die laatste twee wordt uitdrukkelijk aandacht besteed aan factoren die voor veranderingen zorgen. Centraal staat daarbij het *probleemoplossend vermogen* van het dominante paradigma, de dominante rationaliteit. Matthijssen stelt, dat de dominante rationaliteit steeds meer energie steekt in het *waar-maken* van de geldigheidspretenties, maar daardoor ook met steeds meer geldigheidspretenties wordt bekleed, wat op den duur tot absurde consequenties leidt. "Een consequentie is absurd, als het dominante regelsysteem het probleem, waarvoor het wordt gehanteerd, niet meer oplost maar het voor zich uit blijft schuiven, waardoor het probleem op lange termijn steeds groter wordt. De

heersende elite manoeuvreert zichzelf daardoor in een kwetsbare positie, die door de elite van een andere kennisvorm wordt aangevochten. Deze (nieuwe) elite confronteert de machthebbers met hun mislukkingen en zij presenteert een nieuwe definitie van de problemen, in termen van hun eigen kennisvorm. Dit is het begin van een revolutionaire periode, waarin de interpretatieschema's (cognitief, normatief, behoeftes) hun geldigheid verliezen en andere zich aandienen" (Matthijssen 1982, 27).

Koningsveld bespreekt in een analoge redenering hoe binnen Kuhns paradigmatheorie het probleemoplossend vermogen van een paradigma ter discussie kan worden gesteld en wat dat voor gevolgen heeft. Gesimplificeerd komt dat hierop neer. Gegeven een "normale" wetenschap, die zich voortdurend bezighoudt met het oplossen van puzzels; binnen zo'n wetenschap bestaat er één (of meer, maar dat is niet van belang in dit kader) anomalie, een vraagstuk dat zich aan de wijze van probleemoplossen onttrekt. Onder bepaalde omstandigheden (het vraagstuk moet door leden van de paradigmatische gemeenschap essentieel gevonden worden, er moeten ook gunstige sociaal-economische omstandigheden zijn) wordt er steeds meer energie gestoken in het aanpakken van het vraagstuk, met als doel de normale wetenschap tot het uiterste te verdedigen. Daarnaast is het dan nodig, dat een groep de anomalie gaat zien als een mogelijke weerlegging van de dominante theorie. Daarvoor is nodig, dat zij een alternatief heeft gezien, dat de contouren van zo'n alternatief al enigermate helder zijn. Men kan, aldus Koningsveld, geen paradigma verwerpen zonder aanvaarding van een alternatief (zie Koningsveld 1980, 158 en verder).

Het lijkt me heel goed mogelijk deze redenering te laten gelden ook voor bewegingen binnen leraarsperspectieven. Een dominant leraarsperspectief wordt aangetast, als er een niet op te lossen probleem blijft liggen, dat door een aantal leden van de groep essentieel wordt geacht, terwijl er tegelijkertijd contouren van alternatieve leraarsperspectieven waarneembaar zijn. Zowel het probleem als het alternatief kunnen dan voortkomen uit een omwenteling op het niveau van het verwante vakwetenschappelijke paradigma, of van de maatschappelijk bepaalde dominantie van kennisvormen. Concreet: als taak van het schoolvak Nederlands wordt onder meer gesteld, dat alle leerlingen op een behoorlijk niveau leren schrijven. In de vorige eeuw wordt dat geoperationaliseerd in termen van literaire stijleisen, aan de hand van "grote" voorbeelden. Dat onderwijs heeft te weinig resultaat. Dit probleem lijkt te kunnen worden opgelost, als er rond 1900 een nieuwe visie ontstaat op taal en taalonderwijs: de levende spreektaal als norm. Leerlingen moeten vanuit zichzelf schrijven, in zo natuurlijk mogelijke taal. Het resultaat valt tegen. Dit probleem wordt dan pak-weg in de jaren dertig geherformuleerd tegen de achtergrond van een dominante structurele linguïstiek: taal is een systeem, en leerlingen moeten leren zich aan de normen van dat systeem te houden. Schrijfonderwijs mikt dan op grammaticaal



correcte produkten.

Toch levert ook dat onderwijs geen gewenste schrijfprodukten op en in het teken van communicatie en conceptualisatie wordt het probleem herformuleerd in termen van Gericht Schrijven en creatief schrijven. Over die werkwijzen en de resultaten daarvan bestaat ook weinig consensus, reden waarom er zowel nieuwe als oude alternatieven naar voren komen: het literaire opstel, naast proceduristische technieken en leren door schrijven.

Ik geeft meteen toe, dat ik een erg losse pols uiteenzetting geef van de ontwikkeling van leraarsperspectieven op schrijven. Het gaat mij er echter niet om, een verantwoorde geschiedschrijving daarvan te presenteren (dat moet nog maar eens gebeuren), maar ik wil met bovenstaande aannemelijk maken dat leraarsperspectieven verschuiven, in pogingen onoplosbare problemen te herdefiniëren, en zo hanteerbaar te maken.

Ik hoop met het bovenstaande een aantal concepten te hebben verzameld, waarmee ontstaan en ontwikkeling van schoolvakken niet alleen beschreven, maar ook enigszins verklaard kan worden. Evidentie voor het belang van deze concepten dient te worden gezocht in het gebruik ervan. Dat kan door zelf historisch onderzoek te doen, dat kan ook door bestaand historisch onderzoek met behulp van deze concepten te (her)interpreteren, zij het dat dat iets problematischer is, omdat je dan zelf geen data verzamelt. In het kader van dit artikel koos ik echter toch voor dat laatste. Het tweede deel van dit artikel is dan ook gewijd aan een interpretatie van Hanson 1984, aan de hand van in dit eerste deel ontwikkelde concepten. Voor alle duidelijkheid vat ik die concepten hieronder beknopt samen:

De geschiedenis van een SCHOOLVAK valt te beschrijven met behulp van het concept LERAARSPERSPECTIEF, een geheel van groepsgebonden gedachten over wat er binnen dat vak kan (pragmatisch) en zou moeten (paradigmatisch) gebeuren. Een leraarsperspectief wordt geconstitueerd door coalities, die streven naar status en materiële voorzieningen, naar universitaire erkenning. Vakvereniging en lerarenopleiding zijn in deze strijd belangrijke groepsvormende en -ondersteunende middelen.

Een leraarsperspectief of liever dus een dominerende groep kan zijn status ook ontlenen aan aansluiting bij een sterk paradigma in de verwante vakwetenschap en/of bij een dominante rationaliteit. Een leraarsperspectief wordt aangetast, als het probleemoplossend vermogen wordt ondermijnd, als door bepaalde groepen overtuigend wordt aangetoond, dat essentiële problemen niet kunnen worden opgelost in het bestaande, maar wel in een alternatief perspectief.

Het zal duidelijk zijn, dat de concepten PARADIGMA en RATIONALITEIT belangrijke achtergrondfactoren vormen, die direct hetzij indirect een leraarsperspectief mede constitueren. Zo zullen met name een paradigma-wisseling of een rationaliteitsstrijd hun

sporen op het niveau van het leraarsperspectief nalaten ("changing climates" of "conditions of change").

Nijmegen, maart 1985.

## Noten

1. Ik schrijf in de ik-vorm, tenzij ik activiteiten of opvattingen noem, die het hele Werkverband Onderzoek van Moedertaalonderwijs betreffen, dan gebruik ik de wij-vorm. Overigens is dit artikel, zoals elk produkt binnen een "netwerk" als het WOM, niet geheel resultaat van eigen denk- en leeswerk. Ik bedank met name Jan Sturm voor veel belangrijke opmerkingen bij een eerste versie.
2. De term moedertaal heeft geen wetenschappelijk strikt omschreven betekenis, maar is meer een alledaagse term. Meestal wordt ze dan gebruikt als synoniem voor standaardtaal, Nederlands (vgl. een term als "vaderland"). In die betekenis wordt de term zeker al een 100 jaar gebruikt in geschriften over moedertaalonderwijs (onderwijs in het Nederlands dus). Dat geldt m.m. voor publikaties in het buitenland, waar mother tongue, Muttersprache, modersmål nogal eens als synoniemen functioneren voor English, Deutsch, Svensk of Dansk. Ik ben het met Kroon 1985b eens, dat de term moedertaal in haar alledaagse gebruiksbetekenis beter kan worden vermeden in beschouwingen met enige wetenschappelijke pretentie, vanwege de meerduidigheid ervan. Maar dat levert me wel het volgende probleem op. Hoe noem ik in dit artikel zo beknopt en precies mogelijk de respectievelijke standaardtalen (Engeland, Duitsland, Nederland), mede gegeven het feit dat de term moedertaal en haar equivalenten ook een evidente connotatie hebben? Ik koos in dit artikel toch de term moedertaal als overkoepelende term. De lezer wete bij dezen, dat ik daarmee dus de standaardtalen bedoel.
3. Thavenius vindt dus, dat we van geschiedenis kunnen leren. Een opvatting die beroepshistorici niet vreemd is, zoals blijkt uit bijvoorbeeld Noordman 1982. Een opvatting die ook in allerlei toonaarden als doel voor geschiedenisonderwijs wordt geformuleerd, men leze Toebes 1981.
4. "Espoused" - "enacted" is te vertalen als "omhelsd, aangehangen" respectievelijk "uitgevoerd". Met andere woorden Goodson en Ball doelen mijns inziens hier op wat wij noemen retoriek en praktijk.



5. Ik waag me niet aan een voorbeeld van deze kloof op het terrein van de vakwetenschap. Ik heb wel een suggestie: de zogenaamde Saussureaanse paradox, die Labov 1972 omschrijft als: "the social aspect of language is studied by observing any one individual, but the individual aspect only by observing language in its social context. The science of parole (curs. van L.) never developed, but this approach to the study of langue (curs. van L.) has been extremely succesful over the past half-century" (Labov 1972, 186).
6. Ik besef dat ik de lezer erg weinig controle mogelijkheden verschaf over wat ik hier beweert. In het kader van dit artikel zou dat echter veel te veel ruimte vergen. Ik wijs er op, dat we binnen het WOM op dit moment werken aan een publikatie over historisch-sociologische aspecten van het moedertaalonderwijs, waarin ik uitgebreider op deze publikaties inga.
7. Het is de vraag of het taalonderwijs op de lagere school deel uitmaakt van het schoolvak Nederlands en zo geliëerd zou zijn aan de vakwetenschap. Historisch gezien lijkt me dat in elk geval niet zo te zijn. Ik wijs op de andere terminologie die voor het lager onderwijs wordt gehanteerd: lees-taalonderwijs, op het verschil in lerarenopleiding. Een belangrijk verschil is er ook in wetenschappelijke bemoeienis: traditioneel is het lees-taalonderwijs voer voor pedagogen en onderwijskundigen, al lijkt het in de laatste tijd geclaimd te worden als territorium door de linguïstiek.
8. Zie noot 6.
9. "Rural studies" is in Nederland bekend onder de aanduiding "rurale studies"; het betreft kennis van en onderzoek naar het platteland (leven, gewoontes, milieu), de relatie stad-platteland, etc.
10. Naar aanleiding van een concept van dit artikel merkte men in de Spiegelredactie op, dat de besproken literatuur sterk refereerde aan het algemeen vormend onderwijs, dat er sprake is van een nogal intellectualistische visie op schoolvakken. In dat kader werd de vraag geformuleerd of er behalve een tendens van vakken naar "boven", naar academische status, ook een streven van groepen mensen/vakken naar "beneden" zou zijn. Ik wil hier twee zaken aan de orde stellen. Ten eerste past mijns inziens het streven naar boven en de gerichtheid op algemeen vormend onderwijs uitstekend in de visie die Matthijssen geeft in zijn bespreking van de technische rationaliteit. Hij stelt namelijk, dat deze technische rationaliteit een compromis aangaat met de literair-religieuze. Dat heeft onder meer tot gevolg, dat in het onderwijs "De theorie

van de algemene intelligentie als maatstaf voor uitnemendheid (...) de wezenlijke kern van het aristocratische cultureel kapitaal staande (houdt), namelijk de verhevenheid van ideeën (theorie) boven de materiële werkelijkheid (praktijk)" (Matthijssens 1982, 107). Binnen deze visie is het voor mij aannemelijk, dat algemeen vormende vakken wel een academische status kunnen verwerven, maar praktische vakken (handenarbeid bijvoorbeeld) niet.

Verder is er wel iets als een beweging naar onderen. Zo kan de wettelijk verplichte invoering van Engels in het basis-onderwijs gezien worden als territorium-uitbreiding (gepaard aan materiële voorzieningen in de vorm van werkgelegenheid voor leraren Engels) van een vak met hoge status naar lagere status-leerplannen.

### Bibliografie

- Ball, S., Competition and conflict in the teaching of English: a socio-historical analysis. In: *Journal of curriculum studies* 14 (1982) 1, 1-28.
- Ball, S., A subject of privilege: English and the school curriculum. In: Hammersley/Hargreaves 1983, 61-88.
- Ball, S., Conflict, panic and inertia: mother tongue teaching in England 1970-1983. In: Herrlitz e.a. 1984, 160-192.
- Ball, S. & I. Goodson, Introduction: defining the curriculum; histories and ethnographies. In: Goodson/Ball 1984, 1-12.
- Ben-David, J. & R. Collins, Social factors in the origins of a new science: the case of psychology. In: *American social review* 1966, 31, 4 august.
- Braet, A., Neerlandistiek en moedertaalonderwijs; een analyse van een relatiecrisis. In: *Nieuw Nederlands* 1983, nr. 1.
- Brodow, B., m.fl., *Svenskämnets kris* Lund: Liber läromedel 1976.
- Cooper, B., On explaining change in school subjects. In: Goodson/Ball 1984, 45-63.
- Frank, H., *Geschichte des Deutschunterrichts; von den Anfängen bis 1945*. München: Carl Hansen Verlag 1973.
- Glaser, B. & A. Strauss, *The discovery of grounded theory*. Chicago, Ill: Aldine 1976.



- Gomm, R., *Environment and environmental studies*. Monograph 1977.
- Goodson, I., *School subjects and curriculum change*. London: Croom Helm 1983.
- Goodson, I., Subjects for study: towards a social history of curriculum. In: Goodson/Ball 1984, 25-44.
- Goodson, I. & S. Ball, *Defining the curriculum; Histories and ethnographies*. London: The Falmer Press 1984.
- Hammersley, M., Making a vice of our virtues: some notes on theory in ethnography and history. In: Goodson/Ball 1984, 15-24.
- Hammersley, M. & A. Hargreaves, *Curriculum practice; Some sociological case studies*. London: The Falmer Press 1983.
- Hanson, M., *Taalsituatie en moedertaalonderricht in het middelbaar onderwijs in Limburg 1830-1914*. Leuven 1984 (diss.).
- Herrlitz, W. e.a. (eds.), *Mother tongue education in Euope; a survey of standard language teaching in nine european countries*. Enschede: SLO 1984.
- Hirst, P., *Knowledge and the curriculum; a collection of philosophical papers*. London 1974.
- Klinkenberg, S., J. Sturm, P.H. van de Ven & J. de Vroomen, *Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstanden in het (voortgezet) moedertaalonderwijs*. In: *Spiegel* 2 (1984) 3, 5-32.
- Koningsveld, H., *Het verschijnsel wetenschap; Een inleiding tot de wetenschapsfilosofie*. Meppel: Boom 1980.
- Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1985a.
- Kroon, J., *Moedertaalonderwijs of onderwijs Nederlands?* In: *Spiegel* 3 (1985) 1, 87-91 1985b.
- Kruithof, B., J. Noordman & P. de Rooy (red.), *Geschiedenis van opvoeding en onderwijs; Inleiding, bronnen, onderzoek*. Nijmegen: SUN 1982.
- Labov, W., *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press 1972.

- Ljung, P. & J. Thavenius, *Litteratur i bruk; en antologi om litteratur och undervisning*. Stockholm: Bokförlaget Pan/Norstedts 1977.
- Mathieson, M., *The preachers of culture; a study of English and its teachers*. London: Allen & Unwin 1975.
- Matthijssen, M., *De elite en de mythe; Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer: Van Loghum Slaterus 1982.
- Müller-Michaels, H., *Positionen der Deutschdidaktik seit 1949*. Königstein: Scriptor 1980.
- Mullins, N., *Theories and theory groups in contemporary American Sociology*. New York 1973.
- Nilsson, S. & J. Thavenius, *Svenskämnets kris - från borgerlig bildning till abstract färdighetsträning*. In: Brodow 1976, 10-35.
- Noordman, J., *Pedagogische ideeëngeschiedenis*. In: Kruithof, B e.a. 1982, 139-154.
- Nündel, E., *Kompendium Didaktik Deutsch*. München: Ehrenwirth 1980.
- Shayer, D., *The teaching of English in schools 1900-1970*. London: Routledge & Kegan 1972.
- Strassner, E., *Aufgabenfeld Sprache in Deutschunterricht; zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975*. Tübingen: Verlag Gunter Narr 1977.
- Sturm, J., *Huwelijks crisis of cryptogamen: een aanzet tot heranalyse van een relatie*. In: *Spiegel* 2 (1984), 3, 87-98.
- Sturm, J., *Over de receptie van taalbeheersingsonderzoek in moedertaalonderwijs in Nederland*. In: *Spiegel* 3 (1985) 1, 45-68.
- Thavenius, J., *Perspectiv på litteraturpedagogiken*. In: Ljung/Thavenius 1977, 17-44.
- Thavenius, J., *Modersmål och faders arv; Svenskämnets traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion Bockförlag 1981.



Toebes, J. *Geschiedenis: een vak apart?* Het probleem van de verbinding van geschiedenis met andere mens- en maatschappijvakken -in het bijzonder maatschappijleer- in het voortgezet onderwijs van de Bondsrepubliek Duitsland, Engeland en Nederland. Meppel: Krips repro 1981 (diss.).

## 0. Inleiding

In par. 1 van dit artikel gaaf ik een aantal fundamentele discussiepunten aan, waaronder moedertaaldidactiek, met name de wetenschappelijke aanpak onder hen, ook in de laatste tijd gewaarschuwd zouden kunnen worden om in het vak meer kennis aan te brengen. In par. 2 en 3 werk ik aan de punten nader uit. In par. 2 komt de vraag naar de definitie en het vertrekpunt van de moedertaaldidactiek aan de orde, in par. 3 de vraag of de wetenschappelijke moedertaaldidactiek een interdisciplinair of eerder een multidisciplinair bedrijf is.

In de uiteindelijke tekst is commentaar gegeven van Krijger, Buisson, Truus van den Heuvel, Marijn Laarman, Gertje Ponsioen en Theo van den Broek.

## 1. Kader

Dit artikel staat in het kader van een workshop die de landelijke aan het bestuur van de Vereniging voor de Historiek van het Nederlandse taalonderwijs heeft plaatsgevonden. Het voorstel bleek te veelvuldig te worden besproken in de vorm van een conferentie van discussie te beginnen over de vraag:

1. Aan welke voorwaarden moet de wetenschappelijke moedertaal-  
didactiek voldoen en wat is de rol van de wetenschap, de als  
volgresultaat beschouwd te kunnen worden?

Het bijdragen voor het houden van deze workshop zijn te zien  
zijn aangekomen onder de titel van de initiale fase die de wetenschappelijke  
moedertaaldidactiek in de praktijk op wetenschappelijke wijze  
doorgemaakt binnen universiteiten, de Stichting Cultuur voor  
Onderwijs en de SLO, een voldoende aantal personen weet  
dat moedertaaldidactiek onderzocht wordt en met zich meebrengt  
met andere woorden: wat voor het overgeen. In de literatuur  
is het ook simpel en te gaan of wij met een allen en de verdere

- Ljung, P., & J. Thavenius. *Det svenska skolan 1900-1970. En studie i utvecklingen av skolan under 70 år*. Stockholm: Almqvist & Wiksell 1971.
- Mathiasen, T. *Ungdom og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget 1971.
- Matthijssen, M., *De vijfde en de zeventiende eeuw: Een sociologische analyse van strijd en onderwijsverandering*. Dordrecht: Van Looy & Slaterus 1982.
- Müller-Michaelis, H., *Positionen der Deutschdidaktik seit 1945*. Königstein: Scriptor 1980.
- Mullins, M., *Theories and theory groups in contemporary American Sociology*. New York 1973.
- Nilsson, S. & J. Thavenius, *Svensk skolas kris - från bergsvärd till abstrakt färdighetsträning*. I: *Skola* 1976, 10-35.
- Noordman, J., *Pedagogische ideëngeschiedenis*. In: Kruthof, B. o.a. 1982, 139-154.
- Nüdel, E., *Kompandium Didaktik Deutsch*. München: Ehrenwirth 1980.
- Shayer, D., *The teaching of English in schools 1900-1970*. London: Routledge & Kegan 1972.
- Strassner, K., *Aufgabenfeld Sprache in Deutschunterricht: zur Wandlung sprachdidaktischer Konzepte zwischen 1945 und 1975*. Tübingen: Verlag Gunter Narr 1977.
- Sturm, J., *Stijlcrisis of Cryptogams: een aanzet tot heranalyse van een relatie*. In: *Spiegel* 2 (1984), 3, 87-92.
- Sturm, J., *Over de receptie van taalonderzoeksonderzoek in voortgezet onderwijs in Nederland*. In: *Spiegel* 2 (1985) 1, 43-49.
- Thavenius, J., *Perspektiv på litteraturpedagogiken*. In: *Ljung/Thavenius* 1977, 17-44.
- Thavenius, J., *Moderntid och läroplaner: Svensk skolas traditioner i historien och nuet*. Stockholm: Symposion Bokförlag 1981.