

Moedertaalonderwijs in internationaal perspectief: het IMEN

1. Van Engeland tot Turkije: overal moedertaal

Januari - februari 1985: welke docenten geven op wat voor manieren en met welke doelen moedertaalonderwijs aan welke kinderen? Niet alleen in Nederland, maar laten we in die vraag ook eens wat andere landen betrekken: Engeland, België, Denemarken, Frankrijk, Duitsland, Italië, Hongarije en Turkije.

De vraag stellen is in dit geval zeker niet de vraag beantwoorden. Misschien kun je met flink wat zoekwerk een reeks van cijfers produceren: elk land doet immers wel wat aan statistiek; getallen over docenten, leerlingen, lessen. Hoewel, wanneer is iemand docent moedertaalonderwijs? Wat is moedertaalonderwijs in die landen? En doelen en manieren: wie mag ze beschrijven, wat zijn ze dan "waard"?

In de genoemde maanden hebben een achttal docenten in acht verschillende landen voor zichzelf zo'n soort vraag geprobeerd te beantwoorden: ze hebben *beschreven* wat ze in twaalf achtereenvolgende lessen -gewijd aan wat zij moedertaalonderwijs heten met leerlingen gedaan hebben (1).

Ik wil in genen dele suggereren dat ze daarmee een onproblematisch antwoord hebben gegeven; achter hun woorden verschuilen zich waarschijnlijk evenveel of meer raadsels als achter *cijfers*, al gaat het wel om heel verschillende raadsels. Bij hun informatie -heel andere dan die vervat in cijfers zijn- dan ook minstens evenveel vragen te stellen, ook van kritisch-methodologische aard.

Een ding is duidelijk: de docenten vertellen allemaal hun eigen, unieke verhaal; althans op die uniciteit ligt het accent. Geen van hen pretendeert representatief te zijn voor welke groep docenten in welk land dan ook. En toch, wie goed leest, ontgaan de essenties in die verhalen niet. Ik geef een paar, zeker niet willekeurig gekozen, voorbeelden.

De Engelse docent schrijft. I organised the class into small groups with an elected leader to report back to the whole class as I was still concerned about the "noisy" aspects of discussion

lessons. Each group studied the poem "Hard Frost" by Andrew Young and compared the words/phrases produced in lesson one with the poet's description of winter.

The formality of this grouping initially led to a rather stilted approach but, with a little "nudging", some rather heated, enthusiastic and imaginative discussion work took place. The poem vividly illustrates a day in winter and, although I did not use the term "personification", many of the class understood its use in the poem. I introduced the terms "similes" and "metaphors" as they could be used in word pictures. For homework I asked the children to write either a poem or a description of Winter. I had underestimated how quickly the class grasped the use of figures of speech with very little explanation from me and many were employed in their written work.

De Franse docent schrijft. Comme il neigeait ce jour-là, une inspiration subite m'avait fait écrire au tableau - avant la reprise des cours de l'après-midi - le poème de Verlaine "La neige incertaine ..." J'ai eu un moment de déception: sept élèves l'avaient déjà étudié à l'école primaire, et n'avaient pas l'air enchantés de le revoir! Pendant qu'ils copiaient le texte, je me demandais comment démarrer l'explication. J'ai envoyé un élève au bureau du maître pour qu'il présente le poème à ses camarades; il n'a pas paru embarrassé mais a exprimé son incompréhension devant des associations de mots inattendues; ensuite les élèves ont écrit au brouillon toutes les expressions qu'ils comprenaient mal ou qu'ils trouvaient "anormales", appliquées à cette description ... Les explications suggérées par la suite ont finalement conduit à définir un tableau inquiétant aux lignes floues: je leur ai alors proposé d'inverser l'atmosphère en décrivant aussi un paysage sous la neige. Cette fois les lignes seraient nettes, la neige éclatante au plein soleil. Il s'agissait de conserver la construction grammaticale et la mesure du vers; je n'avais pas donné de contrainte sur les rimes. L'exercice a commencé en classe, je suis passée dans les rangs lire le début des quatrains et aider les élèves en difficulté; ensemble, nous avons recherché une petite série d'adjectifs et de noms qui pourraient être utiles à la description; les élèves les ont notés; ils devaient finir cette rédaction chez eux. Auparavant j'ai reparti les quatrains à transformer de façon à obtenir une transcription du texte entier. L'heure terminée, je me suis sentie contrariée par le déroulement de cette lecture expliquée: je n'avais pas fait remarquer le caractère musical du texte, rythmes, rimes et rejets, et j'avais proposé un exercice difficile, comme j'ai pu le mesurer en aidant les élèves.

De Nederlandse docent schrijft. ... en gaan we over tot de orde van de dag: lezen. Iedere leerling heeft een eigen leesboek bij

zich. Eerst krijgen de meisjes de gelegenheid hun boek te ruilen in de bieb, dan de jongens. Gijsbrecht, Janny, Kitty en Bart leveren een verslag van een gelezen boek in. Ik loop rond. Kijk welk boek de leerlingen lezen. Vraag wat over een boek dat ik niet ken en probeer triviale literatuur af te raden of om te buigen.

Een aantal leerlingen lezen het boek dat ze over enkele weken in de les moeten bespreken. Vorige week is de klas verdeeld in groepjes van 3 of 4 leerlingen. Elk groepje vertelt iets over het leven van de auteur. De andere groepsleden vertellen ieder over een boek van die auteur. Gekozen schrijvers zijn: P. Hartman, J.B. Schuil, E. Blyton, B. Neels, V. Hazelhoff, A. Lindgren, T. Beckman, G. Kuyser. We spreken af dat de eerste groep donderdag 14-2 "optreedt". Dan gaat de bel.

De Hongaarse docent schrijft. First we looked for the descriptions in the poem (i.c. "the narrative poem "Janos Vitéz", written by Sandor Petofi (1823-1849)" - J.S.), then we studied the order in the description of a landscape: up, down, far, further. I pointed out that they should use this order themselves when writing a description. Their writing abilities are poor, so I take every opportunity to develop them (...).

Still concentrating on folk elements, we collected folk (non-literary rural) words and expressions from the poem. We studied the language of the poem in the different situations and we drew the conclusion that the elements of folk language make our usage richer (...).

Originally, I planned to finish the lesson at this point but my pupils worked so quickly that we had some more time left for further studying the language of the three chapters. We looked for metaphors, similes, etc. The pupils proved with many examples that they can recognize the concepts they had learnt, that is, they are able to understand the world of a literary work, on the level of their age group. The homework gave an opportunity for practising and employing what they learnt during the lesson, and for creative work. They were to write a composition: a narrative story with description.

De Turkse docent schrijft. All of the students had done their homework. Most of them had memorized the poems they wrote. They liked better the poem I read (i.c. Beautiful and useful by B.R. Evüboğlu). I suggested we should memorize it together. I read the poem three times. Then we read it once more, this time together. Almost all of the students memorized the poem. Burak Tandogan recited the poem very well, and I congratulated him on his success.

We talked about the poet's work and his literary characteristics. The pupils are usually fixed on the text and they think about the associative meanings not very much (...).

Towards the end of the class hour, again I listened to their recital of poems. From one of the author's books "Anatolia, my Beloved One", I told them a chapter. They wanted to read it, too. Next time they are going to hand in 50 Turkish liras each. We are going to buy books with this collected money, and draw lots, and distribute the books to the members of the class on Friday (...). Every day one pupil writes a maxim on the board. Today "If you complain of darkness, light a candle" was written. And as it was related with the point of discussion, I wrote the maxim "Oh, God! How short is the life, but long to you!" The pupils worked out on this in all the 80 minutes long (two class hours) very attentively. While the bell was ringing, we were reciting the last lines of the poem (...). I believe that I should carry on my duty eagerly, and at the same time, patiently. I think that everyday they get better and better, and this kind of process would make me forget about my own weariness.

De relatief korte fragmenten hierboven weergegeven, heb ik gekozen: als ik de docent-dagboekschrijvers zou vragen zelf een passage van een regel of twintig aan te wijzen die ze, om welke reden dan ook, karakteristiek vinden voor hun gerapporteerde praktijk, zouden er waarschijnlijk heel andere fragmenten opduiken. Mijn selectie-criterium zal duidelijk zijn: ik heb gezocht naar de trefwoorden gedicht/literatuur vanuit mijn (voor)oordeel dat daarmee een van de "harde kernen" van moedertaalonderwijs geraakt wordt. (Spelling, grammatica, opstel zijn ook van die sleutelwoorden.)

Ik ga hier geen persoonlijke interpretatie geven van de gekozen fragmenten; daarmee zou ik vooruit lopen op het onderzoek waarvoor dit (empirische) materiaal verzameld is: een aanzet tot een internationaal vergelijkend onderzoek naar (vak)inhouden en werkwijzen bij moedertaalonderwijs, gerelateerd aan doelstellingen. Om dat onderzoek te kunnen uitvoeren is het *International Mother Tongue Education Network* (IMEN) opgericht. In de volgende paragrafen zal ik een aantal informatieve vragen over dat IMEN beantwoorden (2). In deze paragraaf gaat het me slechts om de volgende constatering.

1. Via docent-dagboeken komen er in ieder geval enigszins vergelijkbare beschrijvingen van praktijken bij moedertaalonderwijs boven water, van Engeland tot Turkije.
2. Vergelijking van dergelijke dagboeken levert op het eerste gezicht een aantal frappante overeenkomsten tussen praktijken in zeer uiteenlopende landen -alleen al geografisch op; maar meer nog is zo'n vergelijking aanleiding tot het formuleren van een reeks diepgaande vragen over de aard van kenmerkende verschillen tussen die praktijken. Vooral vragen naar de verantwoording van die praktijken dringen zich op.

3. Alleen al het kennismaken van zulke dagboekbeschrijvingen uit heel verschillende nationale culturen, zet (mij althans) aan, vragen te stellen bij vanzelfsprekendheden in "de" Nederlandse praktijk, die ik anders, uit de aard der zaak, moeilijk als vanzelfsprekend had herkend (3). En dat geeft dan weer aanleiding tot nadenken over een verantwoording van die vanzelfsprekendheden (met als mogelijke consequentie een beslissing over handhaven of veranderen ervan).
4. De kennismaking met de dagboeken geeft (mij althans) gerede aanleiding je af te vragen of je niet te snel aanneemt, dat je de vakdidactische publikaties uit andere landen wel begrijpt: als we het eens zijn over de waarde van literatuuronderwijs (of niet!), hebben we het dan wel over "hetzelfde"? (cf. Klinkenberg e.a. 1984, 8).

Deze vier constateringën raken het hart van het IMEN-werk. Het wordt dan ook hoog tijd drie vragen te beantwoorden: Wat is het IMEN? Wat wil het IMEN? Wat doet het IMEN?

2. Wat is het IMEN?

De vraag wat het IMEN is, kan op heel verschillende manieren beantwoord worden; ik kies voor een tweeledig antwoord, gericht op de personen die bij het IMEN betrokken zijn en de papieren die het produceert. (Ik had natuurlijk ook kunnen kiezen voor de pretenties waarvoor het staat; in de paragraaf over wat het IMEN wil, zal ik daar ook wel gesserreerd op ingaan. Voor de rest laat ik zo'n beschrijving graag aan anderen over; waarmee ik overigens niet suggereer dat die pretenties er niet zijn en ernstig nagestreefd worden.)

Het hart van IMEN wordt gevormd door een aantal zogenaamde nationale correspondenten (al is nog steeds niet voor ieder land duidelijk, wie nu precies als zodanig optreedt: internationale contacten verlopen wel eens wat moeizaam. Hoe gerechtvaardigd ook, die klacht zal ik niet steeds herhalen.). Niet alle correspondenten beschouwen zich als deskundige op het gebied van moedertaalonderwijs; met taalonderwijs hebben ze wel allemaal te maken. De taak van een nationale correspondent is tweeledig:

1. Zorgen dat er een (informeel) nationaal netwerk ontstaat en voortbestaat tussen personen die geïnteresseerd zijn in moedertaalonderwijs en die daarover in internationaal verband willen discussiëren. Als belangrijk middel daartoe geldt de verspreiding -via een fotokopieerapparaat- van de IMEN Newsletter.
2. Zorgen dat er vergelijkbaar onderzoeksmateriaal over moedertaalonderwijs in hun land ter beschikking komt, waardoor vergelijkend onderzoek mogelijk wordt.

De groep "geïnteresseerden in moedertaalonderwijs" is niet nader gedefinieerd; voorzover ik er zicht op heb -er is (nog) geen centrale IMEN-administratie- gaat het tot nu toe vooral om (univer-

sitaire) onderzoekers en lerarenopleiders.

In alfabetische volgorde gerangschikt zijn op dit moment de volgende nationale correspondenten bij het IMEN betrokken.

1. Eva Angyal, Országos Pedagógiai Intézet, Boedapest, Hongarije
2. Stephen Ball, King's College, Londen, Engeland
3. Zorzi Calo, Centro Interfacoltà di Linguistica Teorica e Applicata, Bologna, Italië
4. Frans Daems, Departement Didactiek en Kritiek, Antwerpen, België
5. Besir Gögüs, Ankara, Turkije
6. Eduard Haueis, Pädagogische Hochschule, Ludwigsburg, Bondsrepubliek Duitsland
7. Hélène Huot, Université de Paris, Parijs, Frankrijk
8. Jan Sturm, Afdeling Vakdidactiek bij de Sectie Nederland KUN, Nijmegen, Nederland

De spreiding van de correspondenten is een functie van sturing (Herrlitz 1984, 13) en toevalligheden. De (voorlopige) beperking tot Europa heeft te maken (gehad) met financiële overwegingen (De Nieuwsbrief wordt ook buiten Europa verspreid, overigens.). De Deense correspondent heeft zijn medewerking moeten staken; een vervanger is nog niet gevonden. Ook in landen waar (nog) geen nationale correspondent functioneert (Duitse Democratische Republiek, Finland bijvoorbeeld) zitten geïnteresseerden. Er is een IMEN Stuurgroep, bestaande uit Wolfgang Herrlitz (voorzitter), Albert Kamer (vice-voorzitter), Hans Peterse (secretaris), Frans Daems, Eduard Haueis, Sjaak Kroon en Jan Sturm, die voornamelijk coördineert en (internationaal) organiseert (4). Administratieve ondersteuning wordt hoofdzakelijk geleverd door de Sectie Moedertaal van de SLO, Enschede.

Wat papieren betreft het volgende. Van de *IMEN Newsletter* zijn inmiddels twee afleveringen verschenen; de derde staat op stapel. De Nieuwsbrief wordt gevuld met bijdragen uit de groep geïnteresseerden. Het is de bedoeling dat de Nieuwsbrief tweemaal per jaar verschijnt. De verspreiding geschiedt langs informele kanalen (5). Daarnaast is een boekserie gestart onder de titel *Studies in Mother Tongue Education* (uitgegeven bij de SLO, Enschede (6)). Als eerste deel is verschenen: *Mother Tongue Education in Europe; a Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*: een kloek boek van 295 pagina's waarin Herrlitz e.a. negen rapporten over moedertaalonderwijs in verschillende landen verzamelden (7). De rapporten beschrijven over het algemeen ontwikkelingen sinds 1970. Verder bevat het boek een toelichting op motieven achter en de doelen van het IMEN en een verslag van de IMEN-conferentie 1983.

Dezelfde redactie verzorgde ook een tweede deel in de serie: *Major Publications on Mother Tongue Education in Europe; an Annotated Bibliography*. 125 pagina's bibliografische informatie uit acht Europese landen (8).

Als derde deel is gepland een bundel zogenaamde Portretten over de praktijk van moedertaalonderwijs in verschillende landen; in paragraaf 1 van deze bijdrage is gebruik gemaakt van het ruwe materiaal dat voor dit derde deel in bewerking is.

3. Wat wil het IMEN?

Impliciet is in de voorgaande paragrafen het antwoord op de vraag wat het IMEN wil grotendeels gegeven. Ik kan dus kort zijn. Herrlitz/Peterse 1984, 11-12 noemen twee motieven achter het initiatief om het IMEN op te richten.

1. The debate on research and curriculum development in the field of mother tongue education only marginally crosses the boundaries of cultural communities (which are often also characterized by one language); in other words, mother tongue education is, theoretically and practically, so strongly bound to "language area" or culture that an exchange of experiences and information with educationalists in other cultural communities or "language areas" hardly takes place. The development of general, and therefore, international, theories and concepts, which is a commonplace in other scientific fields, has scarcely - if at all started in the field of mother tongue teaching.
2. On the other hand, especially in smaller countries such as The Netherlands, many educationalists are greatly interested in theoretical and practical developments in the field of mother tongue education outside their own countries. They seek information on such developments, borrow theoretical concepts, or propose innovations which have been inspired by models in other countries. Where such attempts at orientating oneself to mother tongue teaching in other countries were made, they have often proved quite profitable; generally, however, such initiatives have been incidental and one-sided.

Vanuit deze motieven leiden Herrlitz/Peterse als korte-termijn-doelen af:

1. the establishment of an international communication-network of scholars;
2. the development of a method of comparing (information on) mother tongue teaching in different countries;
3. an international theoretical discussion on mother tongue teaching;
4. comparative studies on mother tongue teaching in different countries which take into consideration its national and cultural background (ib., 14-15).

Daarnaast geven ze nog vier langere-termijn-doelen die ik kortheidshalve min of meer in trefwoorden samenvat

1. een relativerender oordeel over eigen, nationaal- en cultuur-gebonden moedertaalonderwijs;
2. een geponderd oordeel over vernieuwingsvoorstellen voor

- moedertaalonderwijs geïnspireerd door buitenlandse voorbeelden;
3. een uitgewogener oordeel over de toepassing binnen moedertaal-
onderwijs van "hulpwetenschappen" als bijvoorbeeld socio- en
psycholinguïstiek en receptie-esthetica, die immers gedeel-
telijk ook cultuurspecifiek zijn;
 4. een dieper inzicht in de interdependentie van moedertaal-
onderwijs en maatschappij, vooral waar het gaat om de positie
van autochtone en allochtone minderheidstalen en de positie
van de standaardtaal in het onderwijs (ib., 15).

4. Wat doet het IMEN? het ontwikkelen van een methodologie

Analytische vragen zijn handige ordeningsmiddelen; vaak scheiden ze echter wat in "de werkelijkheid" bij elkaar hoort. Wat het IMEN gedaan heeft kan de lezer met enige goede wil uit het voorafgaande opmaken (9).

Ik beperk me in deze paragraaf dan ook tot één activiteit: de voorbereiding van de IMEN-conferentie 1986. Daarbij laat ik een beschrijving van de organisatorische sores die zoiets met zich meebrengt (geld vinden en conferentiedocumenten doen ontwikkelen op ver verwijderde plaatsen in culturen waarvan je noch de taal (voldoende) beheerst, noch de omgangsvormen kent -en juist dat laatste heb je zo nodig als je informeel organiseert-: dat zijn natuurlijk de hoofdproblemen !) buiten beschouwing. Weliswaar zijn daarover boeiende en teleurstellende verhalen te vertellen -die er voor een groot deel ook mee te maken hebben dat IMEN-werk voor alle betrokkenen vrijwel uitsluitend vrijetijdswerk is: je zou wel ijzer met handen willen breken, maar meestal heb je daar toch meer voor nodig- maar die horen meer thuis in een organisatieblad. Zo komt het accent te liggen op een beschrijving van de voorbereiding in het kader van kort-termijndoelstelling 2: "the development of a method of comparing (information on) mother tongue teaching in different countries".

Uit de IMEN-conferentie 1983 kwam in ieder geval een duidelijke aanbeveling voort: in 1986 moest de vraag centraal komen staan: Wat gebeurt er in klassen waar moedertaalonderwijs gegeven wordt? (Herrlitz/Peterse 1984, 37). Dat zo'n aanbeveling te voorschijn kwam, hoeft niet zoveel verbazing op te wekken: als je zo'n veertig mensen bij elkaar zet en die laat praten over rapporten waarin vooral de retoriek van moedertaalonderwijs beschreven wordt -waarin dus antwoord gegeven wordt op de vragen wat er zou moeten en kunnen gebeuren-, dan gaan die natuurlijk ook aan elkaar vragen, wat docenten en leerlingen dan eigenlijk doen als ze met grammatica-onderwijs bezig zijn (of met opstel, spelling, literatuur, spreekbeurt om een paar andere ook internationaal geijkte trefwoorden te noemen). Dat er dan een Babylonische spraakverwarring ontstaat, zal evenmin iemand verbazen. De opdracht om te beschrijven "wat er eigenlijk gebeurt in moedertaalonderwijs" lijkt op het eerste gezicht veel eenvoudiger

dan die is. Alleen al de a priori eis, dat de resultaten van de beschrijvingen wetenschappelijk *vergelijkbaar* zouden moeten zijn, ook in een internationaal kader, dwingt tot het maken van eenduidige, procedurele afspraken. En daarmee zit je meteen in een methodologische discussie, die vrijwel onvermijdelijk ook kenmerken gaat vertonen van het al jarenlang lopende en ook nu nog actuele debat over kwantitatieve en kwalitatieve benaderingen in onderwijsonderzoek (cf. o.a. Sturm 1983). Op basis van drie, voor de betrokkenen overtuigende argumenten kon, al tijdens de IMEN-conferentie 1983 een onvruchtbare "loopgravenoorlog" voorkomen worden.

- a. uitgewerkte, voor de informele IMEN-setting bruikbare, voorbeelden/modellen van internationaal vergelijkend onderzoek op het terrein van schoolvakinhouden, gebonden aan praktijkhandelen, leken niet voorhanden;
- b. afgezien van een discussie over de "waarde/bruikbaarheid" van meer kwalitatief of kwantitatief georiënteerde onderzoeksresultaten, de informele, internationale IMEN-setting leek weinig kansen te bieden aan de ontwikkeling van een uitgewogen kwantitatief design (tenzij men zich wilde beperken tot wat vanuit de *vakinhoudelijke* onderzoeksinteresse als trivialiteiten aan te merken zou zijn of tot heranalyse van bestaand cijfermateriaal, waarvan dan maar aangenomen moet worden, dat de manier waarop dat verzameld is, vergelijkingen toestaat);
- c. de betrekkelijke "nieuwheid" van de onderzoeksvraagstelling dwingt tot een explorerende aanpak.

Dat deze argumentatie overtuigend werd geacht, hangt natuurlijk samen met het feit dat de conferentiedeelnemers überhaupt wel wat "zagen" in een meer kwalitatieve aanpak; dat er behoorlijk wat bezwaren tegen de aanpak -ook na de conferentiegeuit werden, mag niet verheeld worden, evenmin als het feit dat er verschil van mening bestaat over de status van zo'n aanpak: gaat het om een beginfase van "het echte" onderzoek of gaat het om "volwaardig, eigenstandig" onderzoek. (Zie voor uitvoerige informatie daarover: Herrlitz/Peterse 1984). Op de conferentie in 1986 komen die vragen natuurlijk terug.

Onder het trefwoord *case study* zat de stuurgroep na december 1983 intussen met de opdracht een procedure uit te werken, die *schriftelijk* aan de correspondenten uitgelegd moest kunnen worden, zodanig dat zij zonder al te veel moeite die procedure in hun eigen situatie zouden kunnen toepassen, en toch vergelijkbare beschrijvingen zouden opleveren. Heel wat knopen moesten daarbij doorgehakt worden. Uiteindelijk is gekozen voor het doen ontwikkelen van *Portretten* en *Case Studies* als een soort "tweetrapsraket". Beide zouden betrekking moeten hebben op:

- a. een serie van twaalf opeenvolgende lessen moedertaalonderwijs in een en dezelfde klas, liefst in een bepaalde periode van een schooljaar;

b. gegeven door een vakleerkracht aan een klas die in het betreffende schooljaar voor het eerst te maken krijgt met moedertaalonderwijs gegeven door een vakleerkracht (10).

Als essentieel verschil tussen Portret en Case Study werd aange-merkt: de kern van een Portret wordt gevormd door een dagboek dat de docent zelf van de twaalf lessen bijhoudt; het hart van de Case Study moet uitgemaakt worden door een corpus (audio-opnames, observatiegegevens, interviews) verzameld en descriptief verwerkt door externe, maar participerende onderzoeker(s), liefst bij de docent die het dagboek voor het portret levert.

Voor de samenstelling van een Portret zijn *Richtlijnen* gemaakt (Kroon/Sturm 1984) en verstuurd (december 1984; zie ook IMEN Newsletter, Autumn 1984, 15-16). Literatuuronderzoek naar het gebruik van dagboeken in onderwijsonderzoek (cf.: Holly 1983) of van zelfrapportages van docenten (cf. Koziol/Burns 1985) leverde tot nu toe weinig op en wat het opleverde kwam te laat. De *Aanwijzingen* voor docent-dagboekschrijvers (zie Bijlage 1), waarvan vertalingen gemaakt werden in het Duits, Engels, Frans, Hongaars, Italiaans en Turks, werden dan ook hoofzakelijk geschreven op basis van ervaring (bijvoorbeeld opgedaan bij het begeleiden van het maken van stageverslagen door docenten in opleiding) en gezond-verstand redeneringen, gestuurd door enige kennis over methoden van kwalitatief onderwijsonderzoek. In de eerder genoemde *Richtlijnen*, die bedoeld zijn voor de correspondenten als hulp bij de begeleiding van docent-dagboekschrijvers, is die kennis enigszins geëxpliciteerd. Daarbij is een beperkte selectie uit de betreffende literatuur (i.e. Butt 1984; Denscombe 1983; Edelsky e.a. 1983; Goodson 1983) geïnterpreteerd als betrekking hebbend op het samenstellen van Portretten. (De oorspronkelijke artikelen zijn als Bijlagen in de *Richtlijnen* opgenomen.) In de *Richtlijnen* worden allerlei keuzes zo goed mogelijk beredeneerd.

Om een eerste indruk te geven, van wat een Portret zou moeten behelzen, volgt hieronder een "ideale" inhoudsopgave.

1. *Inleiding*: informatie over het nationale onderwijssysteem en over de nationale opvattingen over moedertaal-/standaard-taal/literatuuronderwijs voorzover dat van belang is voor het begrip van het Portret.
2. *De docent-dagboekschrijver*
 - 2.1 De opleiding
 - 2.2 Opvattingen over moedertaalonderwijs
 - 2.3 Een indruk van de school en de klas waarop het dagboek betrekking heeft
3. *Het dagboek*
4. *Kommentaar*
 - 4.1 Van de docent-dagboekschrijver
 - 4.2 Van de correspondent

5. Bijlagen

5.1 Onderwijsleermateriaal en andere documenten

5.2 Een korte beschrijving van het ontstaan van het Portret

5.3 Literatuur

Het lag in de bedoeling in juni 1985 eenzelfde soort richtlijnen te versturen voor het opzetten en uitvoeren van case studies. In mei 1985 heeft de Stuurgroep echter besloten daarvan voorlopig af te zien. Afgezien van heel triviale omstandigheden als het eigenlijk ontbreken van voldoende menskracht om het geplande document op tijd gereed te hebben, lagen de volgende overwegingen aan dat besluit ten grondslag.

- a. Op dat moment waren van de toegezegde negen Portretten er nog maar drie binnen (inmiddels vijf; twee komen zeker nog beschikbaar; over twee bestaat nog geen zekerheid). Dat impliceert dat de Stuurgroep kennelijk een te optimistische planning in de tijd hanteert.
- b. De voorhanden Portretten lijken uiterst rijk materiaal te bevatten voor nader onderzoek, maar dan zullen er nog veel vragen over gesteld en beantwoord moeten worden. Anders gezegd: de bewerking van *dagboek* tot *Portret* moet in de meeste gevallen "eigenlijk" nog gebeuren. Die constatering houdt een evaluatie in van de effectiviteit van de *Richtlijnen*: die is kennelijk niet zo groot. En dat betekent weer dat er vooral werkkraft gestoken zal moeten worden, om aan de hand van een concreet voorbeeld duidelijk te maken, hoe een dagboek bewerkt kan worden tot een Portret.
- c. Die twee overwegingen wekken gereede aanleiding tot twijfel aan de mogelijkheid om via schriftelijke informatie de "tweede trap van de raket" (i.e. de uitvoering van de case studies) te doen ontbranden.
- d. Informatie van de correspondenten maakte duidelijk dat het uitvoeren van de case studies niet alleen op meer materiële problemen zou stuiten (Waar haal je externe onderzoekers vandaan als het IMEN geen geld ter beschikking kan stellen?), maar ook op methodologische: Waar haal je zo gauw de vaardigheid vandaan, c.q. hoe ontwikkel je die, om verantwoord kwalitatief gericht onderzoek op te zetten?

De plannen voor de IMEN-conferentie 1986 zien er nu als volgt uit. De Richtlijnen worden in de komende tijd bewerkt aan de hand van discussies erover, intussen beschikbare literatuur over zelf-rapportage en het gebruik daarvan in onderwijsonderzoek en ervaringen van correspondenten met de Richtlijnen. Bij die bewerking zal ook aandacht besteed worden aan interpretatieve benaderingen van documenten als dagboeken, zelf-rapportages en portretten. De vraag naar een plausibele verantwoording van de zingeving van de (onderwijs)werkelijkheid, zoals die uit de teksten blijkt, zal

daarbij centraler staan, dan de vraag naar de "objectieve" werkelijkheid, die als zodanig wel de nodige aandacht krijgt in hoofdstuk 1 en 2 van het Portret. Tegelijkertijd wordt een procedure ontwikkeld aan de hand waarvan meer informatie rond de binnengekomen dagboeken verworven kan worden, zodat de genoemde hoofdstukken van het Portret "voller" raken. Vooral zal daarbij aandacht geschonken aan, c.q. aandacht gevraagd worden voor het vierde hoofdstuk, waarin dagboekschrijver en correspondent commentaar op het dagboek zouden moeten geven. De vragen om commentaar zullen vooral uitnodigen "to make the familiar strange". Richtlijnen en Portretten worden verwerkt tot één conferentiedocument. Aan de hand daarvan kunnen deelnemers aan de conferentie zowel in hun voorbereiding, als op de conferentie zelf zich bezinnen op, c.q. discussiëren over vragen als:

- a. is de ontwikkelde methode voor Portretten methodologisch verantwoord; is ze bruikbaar en vruchtbaar?;
- b. zijn de opgeleverde Portretten vergelijkbaar? voorzover ja: langs welke dimensies? voorzover nee: kan dat dan via veranderingen in de methode bereikt worden?;
- c. tot welke vergelijkende conclusies leiden de Portretten met betrekking tot de vakinhouden voor moedertaalonderwijs in relatie tot praktijkhandelen?

Daarnaast zal in de voorbereiding nog gewerkt worden aan de ontwikkeling van een tweede conferentiedocument. Dat zal het verslag bevatten van één à twee case studies naar de praktijk van moedertaalonderwijs (zoals oorspronkelijk gepland). Gebaseerd op ervaringen daarmee zullen richtlijnen voor het opzetten en uitvoeren van zulke case studies ontworpen worden. Verslag en richtlijnen zullen op de conferentie 1986 zo aan de orde gesteld worden, dat van de behandeling ervan een maximaal scholend effect uitgaat op de deelnemers aan de conferentie. De bedoeling is dat in 1987 een reeks vergelijkbare case studies in de betrokken landen opgezet en uitgevoerd wordt.

5. Discussie

5.1 Hoewel het IMEN-project -als zo'n zware term als project al gebruikt mag worden voor een zo weinig institutioneel gedragen activiteit- al sinds 1982 in uitvoering is en een paar interessante produkten opgeleverd heeft -twee delen Studies in Mother Tongue Education, twee nummers van de Newsletter, een paar artikelen-, toch blijft een tussentijdse rapportage als hier gegeven een hachelijke zaak. Niet alleen is het nog steeds onzeker of de gestelde doelstellingen überhaupt wel bereikbaar zijn, ook de vraag of de gekozen middelen adequaat zijn, moet voorlopig nog onbeantwoord blijven. Daarenboven lijkt het niet uitgesloten dat het netwerk zelf ten onder gaat, onder andere ten gevolge van te hoge verwachtingen die niet ingelost kunnen worden. (En dit

tussentijds verslag wekt natuurlijk verwachtingen.) Tenzij de Stuurgroep fondsen weet te verwerven, waardoor overigens het informele karakter van het IMEN onder druk kan komen te staan. Plannen maken, zelfs in een internationaal kader, is nog wel te doen; ze doen uitvoeren is al geweldig veel moeilijker, zoals blijkt uit dit verslag. Plannen in successen omzetten, is een kwestie van gokken; de inzet daarvoor is met dit tussentijds verslag drastisch verhoogd.

5.2 Internationaal vergelijkend onderzoek van onderwijs lijkt mij, naast bekendere technieken van school-etnografisch onderzoek als participierend observatie- en interviewonderzoek, documenten-analyse en historisch onderzoek, een inspirerende en vruchtbare, maar moeizame, manier van kennisverwerving. Uitgevoerd in een open klimaat van wederzijds vertrouwen opent het naar mijn ervaring nieuwe perspectieven op als vanzelfsprekend beleefd handelen en daarmee op alternatieven daarvoor.

5.3 Problemen van moedertaalonderwijs lijken in internationaal perspectief diep gewortelde, hoog culturele en gezamenlijke configuraties te vertonen; nationaal gebonden probleemoplossingen kunnen uiterst divers zijn. Het kennismaken van die diversiteit kan enerzijds die problemen relativiseren, en anderzijds attenderen op andere oplossingen.

Nijmegen, juni 1985.

Noten

1. Die docenten deden dat in het kader van hun samenwerking met het International Mother Tongue Education Network (IMEN). Over dat IMEN breng ik in deze bijdrage een soort tussentijds verslag uit, ten einde de lezers van Spiegel daarover te informeren. Hoewel lid van de IMEN-Stuurgroep, schrijf ik dit verhaal noch als zodanig, noch namens die Stuurgroep, maar op persoonlijke titel. Wel heb ik daarbij gebruik gemaakt van de resultaten van Stuurgroepdiscussies.
2. Lang niet alle mogelijke vragen van geïnteresseerden zullen de revue passeren; op verzoek ben ik echter bereid voor nadere informatie te zorgen. Geïnteresseerden kunnen (tot zolang het duurt!) kosteloos IMEN-participant worden door zich bij mij aan te melden (p/a Afdeling Vakdidactiek bij de Sectie Nederlands KUN, Erasmusplein 1, 6525 GG Nijmegen). Zij ontvangen dan de IMEN Newsletter. Inlichtingen over andere IMEN-publikaties: Sectie Moedertaal SLO, Postbus 2041, 7500 CA Enschede.

3. Dat ik die vragen in deze bijdrage niet formuleer -ook niet als illustratie-, heeft ermee te maken, dat ik niet vooruit wil lopen op gezamenlijke analyses.
4. Tot en met de IMEN-conferentie 1986 opereert de Stuurgroep vanuit Nederland; daarna is het de bedoeling dat een "ander land" die taak op zich neemt.
5. Zolang de voorraad strekt zijn oude nummers van de Nieuwsbrief te verkrijgen bij de Sectie Moedertaal van de SLO. De redactie van de Nieuwsbrief wordt gevoerd door Sjaak Kroon en Jan Sturm.
6. Besteladres: SLO-winkel, Postbus 2041, 7500 CA Enschede; telefoon 053-840840.
7. Te weten: België (Vlaanderen); Denemarken; Bondsrepubliek Duitsland; Frankrijk; Groot-Brittannië; Italië; Hongarije; Nederland; Turkije.
8. Met uitzondering van Frankrijk, dezelfde landen als genoemd in noot 7.
9. In trefwoorden: een internationaal en een aantal nationale netwerken opgebouwd; een internationale conferentie voorbereid, uitgevoerd en gerapporteerd (Veldhoven 1983); twee Nieuwsbrieven verspreid; twee boeken uitgegeven; andere internationale contacten onderhouden; Stuurgroepvergaderingen en -conferenties georganiseerd. Voor de goede orde: de Veldhoven-conferentie is gefinancierd met geld van het Europees Cultureel Fonds en de SLO.
10. Voor een uitvoerige verantwoording van deze (en andere) keuzes: Kroon/Sturm 1984.

Bibliografie

- Butt, R.L., Arguments for using biography in understanding teacher thinking. In: Halkes, Olson (eds.) 1984, p. 95-102.
- Denscombe, M., Interviews, Accounts and Ethnographic Research on Teachers. In: Hammersley 1983, p. 105-128.
- Edelsky, C. e.a., Hookin' 'Ern in at the Start of School in a "Whole Language" Classroom. In: Anthropology & Education Quarterly 14 (1983), p. 257-281.

- Goodson, J., *The Use of Life Histories in the Study of Teaching*.
In: Hammersley 1983, p. 129-154.
- Halkes, R.J., J.K. Olson (eds.), *Teacher Thinking; a new perspective on persisting problems in education*. Lisse: Swets & Zeitlinger 1984.
- Hammersley, M. (ed.), *The Ethnography of Schooling; Methodological Issues*. Driffield: Nafferton Books 1983.
- Herrlitz, W., *Das Projekt "International Mother-tongue Education Network"; ein Tagungsbericht zur vergleichenden Analyse des Muttersprachunterrichts in neun europäischen Ländern*. In: Van Peer/Verhagen 1984, p. 9-22.
- Herrlitz, W. e.a. (eds.), *Mother Tongue Education in Europe; a Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*. Enschede: SLO 1984^a (Studies in Mother Tongue Education 1).
- Herrlitz, W. e.a. (eds.), *Major Publications on Mother Tongue Education in Europe; an Annotated Bibliography*. Enschede: SLO 1984^a (Studies in Mother Tongue Education 2).
- Herrlitz, W., H. Peterse, *The International Mother Tongue Education Network; Motivation, aims, conceptual and methodological problems of the comparative study of mother tongue education in Europe*. In: Herrlitz e.a. 1984^a, p. 10-38.
- Holly, M.L., *Progress Report # 3: Teacher Reflections on Classroom life: an Empirical Base for Professional Development*. Kent 1983 (NIE-G-81-0014).
- Klinkenberg, S. e.a., *Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaal-onderwijs*. In: Spiegel 3 (1984), nr. 3, p. 5-32.
- Koziol, S.M., P. Burns, *Using Teacher Self-Reports for Monitoring English Instruction*. In: English Education 17 (1985), nr. 2, p. 113-120.
- Kroon, S., J. Sturm, *Some Guidelines for the Composition of a Portrait*. Enschede: SLO 1984 (interne publikatie)
- Peer, W. van, A. Verhagen (eds.), *Forces in European Mother Tongue Education; Proceedings of the International Symposium on Mother Tongue Teaching*. Tilburg: University 1984.

Sturm, J., Enkele methodologische opmerkingen bij taalonderzoek
ten dienste van onderzoek van het (moedertaal)onderwijs.
In: Gramma 7 (1983), nr. 2/3, p. 369-391.

BIJLAGE I

AANWIJZINGEN VOOR DE PORTRETTENSCHRIJVERS

De hiernavolgende tekst is bedoeld als handreiking voor de moedertaalleraren die hebben toegezegd mee te werken aan de voorbereiding van een internationale conferentie over de praktijk van het moedertaalonderwijs in negen Europese landen.

U bent een van die leraren. Uw medewerking zal bestaan uit het schrijven van een zogenaamd portret over de praktijk van het moedertaalonderwijs in uw land, zoals dat door u zelf gegeven wordt. Voordat we voor het schrijven van dat portret nadere aanwijzingen geven, schetsen we kort de context van de conferentie waar één en ander voor bedoeld is.

1. Vooraf

In december 1983 vond in Veldhoven, Nederland, een internationale conferentie plaats over moedertaalonderwijs in negen Europese landen. De conferentie werd georganiseerd door het zogenaamde International Mother Tongue Education Network (IMEN), een samenwerkingsverband van wetenschappers en didactici uit België (Vlaanderen), Denemarken, Engeland, Frankrijk, Hongarije, Italië, Nederland, Turkije en West-Duitsland dat zich wil bezighouden met internationaal vergelijkend onderzoek van het moedertaalonderwijs (mto).

Het ging er tijdens deze eerste conferentie van het IMEN vooral om te vergelijken wat er de laatste jaren in de deelnemende landen zoal in en rond het mto gebeurd is en hoe dat mto er in die landen anno 1983 uitziet. Uitgangspunt bij die vergelijking was in eerste instantie een analyse en beschrijving van het mto op basis van schriftelijke documenten (leerplannen, schoolboeken, didactische literatuur etc.). Over de dagelijkse praktijk van het mto is met zo'n op documenten gebaseerde beschrijving natuurlijk nog niet al te veel gezegd; dat was ook niet de bedoeling van de conferentie. Het ging er in eerste instantie vooral om (letterlijk) on speaking terms te komen. Naar de mening van de deelnemers aan de conferentie is die doelstelling heel aardig gehaald. De conferentie en de verslaggeving ervan geven een duidelijker en voor "buitenlanders" bevattelijker beeld van het

mt o in de deelnemende landen dan tot dusver beschikbaar was. Op het punt van de theorie is met andere woorden heel duidelijk winst geboekt. In de discussie kwam echter ook heel duidelijk naar voren dat een volgende IMEN-activiteit (bijvoorbeeld een volgende conferentie) juist betrekking zou moeten hebben op de praktijk van het mto in de deelnemende negen landen.

De volgende IMEN-conferentie is gepland voor december 1986. Ze zal zich overeenkomstig de wens van de deelnemers proberen bezig te houden met een vergelijking van praktijken van mto in de verschillende landen. Zo'n vergelijking is pas mogelijk als je kunt beschikken over een reeks op dezelfde manier opgezette verslagen van de praktijk van het mto. Deze verslagen zouden zo dicht mogelijk bij de praktijk moeten staan. Dat is ook de reden dat we moedertaalleraren vragen deze verslagen -of portretten, zoals we ze verder zullen noemen- als het ware van binnenuit voor ons te schrijven. Het schrijven van de portretten zou moeten gebeuren op basis van door de leraar te maken dagboekantekeningen over ongeveer twaalf aaneengesloten lessen mto, door hemzelf te geven aan één en dezelfde klas in de periode januari/februari 1985. (Naast deze portretten zal tijdens de conferentie ook een door de IMEN-correspondenten van de verschillende landen vervaardigd beperkt onderzoeksverslag van het mto in die landen beschikbaar zijn.)

Voor het vervaardigen van de genoemde portretten over de praktijk van het mto in de negen deelnemende landen roepen we zoals gezegd de hulp in van moedertaalleraren. U bent één van de negen moedertaalleraren die inmiddels door de IMEN-correspondenten in de verschillende landen zijn benaderd voor het schrijven van een portret. Het verheugt ons zeer dat u aan dit verzoek gevolg hebt willen en kunnen geven, temeer daar we ons er terdege van bewust zijn dat het schrijven van het gevraagde portret beslist niet eenvoudig is, en dat dit werk bovendien voor het grootste deel bovenop uw eigenlijke werk komt. Het zal in belangrijke mate vrijetijdswerk zijn, waar dan bovendien nog nauwelijks een materiële beloning van onze kant tegenover staat. (Om misverstanden te voorkomen: hetzelfde geldt voor de correspondenten. Ook zij werken belangeloos en zonder enige materiële vergoeding aan de conferentievoorbereiding mee.) Het enige wat we u kunnen aanbieden is het boek met daarin de portretten van mto in negen Europese landen dat mede op basis van uw bijdrage zal verschijnen. We hopen dat dat althans enigszins een compensatie vormt voor de door u te investeren moeite. Hoe we overigens zonder de medewerking van leraren ooit de beschikking zouden kunnen krijgen over de gewenste portretten, weten we niet; een reden temeer om u dankbaar te zijn voor uw medewerking.

Om u nu in uw schrijverij en de voorbereiding daarvan zoveel mogelijk behulpzaam te zijn, geven we in het volgende enkele aanwijzingen en suggesties. U kunt bij onduidelijkheden altijd contact opnemen met de IMEN-correspondent van uw land, maar het fei-

telijke werk zal toch vooral gedragen moeten worden door uw eigen deskundigheid, inventiviteit en creativiteit. Het is onze stellige overtuiging dat leraren bij uitstek deskundig zijn als het gaat om het onderwijs zoals ze dat zelf geven.

2. Aanwijzingen voor het schrijven van een portret van de praktijk van het mto

2.1. Inleidende opmerking

Zoals gezegd verwachten we van u dat u een zogenaamd *portret schrijft van de praktijk van zo'n twaalf in de periode januari/februari 1985 door u zelf gegeven lessen moedertaal-onderwijs aan leerlingen van + twaalf jaar.*

Voordat we meer specifieke schrijfaanwijzingen geven verduidelijken we enkele van de hierboven in het *cursieve* gedeelte gebruikte termen.

a. een portret schrijven

Een portret, in de meest letterlijke betekenis van het woord, laat zien hoe iets of iemand eruit ziet: het vormt een nauwkeurige registratie van feitelijkheden (bijvoorbeeld een foto-portret). Maar een portret omvat altijd ook nog meer dan alleen maar feitelijkheden. In een portret ligt ook een subjectieve factor besloten: de visie van de maker op de stand van zaken die hij portretteert. Die subjectieve factor doet de werkelijkheid geen geweld aan, integendeel, hij stelt de latere beschouwer van het portret juist in staat tot een dieper begrip van de beschreven werkelijkheid dan een pure registratie alleen. Voor wie dit alles wat al te filosofisch klinkt, kan bij wijze van voorbeeld gewezen worden op het door de zeventiende-eeuwse Nederlandse schilder Rembrandt van Rijn geschilderde portret "De Nachtwacht": een weergave van feitelijkheden, maar meer dan een pure registratie. "De Nachtwacht" is niet alleen het gezelschap schutters van kapitein Banning Cock, maar ook Rembrandts interpretatie van dat gezelschap.

Wat we van u verwachten is zoiets als "De Nachtwacht": een registratie van feitelijkheden, maar ook uw kijk op die feitelijkheden, dat wil zeggen uw kijk op het door u gegeven mto. Ten aanzien van de verwijzing naar de "De Nachtwacht" als voorbeeld van een portret nog het volgende: u hoeft er niet voor terug te schrikken uw beschrijving een zekere literaire kwaliteit mee te geven. Schrijven kan meer zijn dan alleen zakelijk weergeven wat er gebeurt en wat u voelt of denkt naar aanleiding van een gebeurtenis. Schrijven kan ook min of meer literair schrijven zijn. Dat is in het gevraagde portret niet verplicht, maar zeker ook niet verboden zolang daarmee de werkelijkheid geen geweld wordt aangedaan (zoals ook Rembrandt de werkelijkheid geen geweld aandeed, maar haar wel interpreteerde).

b. de praktijk van 12 in de periode januari/februari 1985 door u zelf gegeven lessen mto

U bent moedertaalleraar. Dat betekent dat u als vakleerkracht les geeft in de standaardtaal of nationale taal van uw land of landsdeel, en dat die taal wordt onderwezen als eerste taal (wat natuurlijk niet wil zeggen dat ze dat voor alle leerlingen ook feitelijk is). Het door u te schrijven portret moet betrekking hebben op het moeder- en/of standaardtaalonderwijs (en alles wat daarbij zoal komt kijken) zoals u dat geeft binnen het totale lesrooster van het schooltype waaraan u les geeft (in concreto: een vorm van algemeen voortgezet onderwijs; geen specifiek beroepsonderwijs).

Het mto dat u geeft zal in de meeste gevallen allerlei verschillende onderdelen omvatten. In Nederland om een voorbeeld te noemen, wordt binnen het roostervak "Nederlands" door dezelfde vakleerkracht aandacht besteed aan uiteenlopende zaken als grammatica-onderwijs, spelling, opstel, lezen, literatuuronderwijs, discussietechniek... Het is de bedoeling dat u het mto binnen deze 12 lessen zo ruim mogelijk portretteert, dat wil zeggen met aandacht voor zoveel mogelijk verschillende onderwerpen die erin aan de orde zijn. Bij een beschrijving van 12 lessen/uren mto lijkt de garantie voor een veelzijdig portret aanwezig. De keuze voor januari/februari 1985 is louter en alleen om redenen van planning gemaakt en heeft geen inhoudelijke consequenties.

Het door u te schrijven portret moet betrekking hebben op de praktijk van het mto. Wat bedoelen we daarmee? Welnu, het gaat er ons vooral om dat uit het portret blijkt wat er in zo'n 12 lessen mto *vakinhoudelijk* zoal aan de orde komt: wat u doet, wat de leerlingen doen, welke materialen/onderwijsleermiddelen/boeken u gebruikt (allerlei andere zaken, zoals motivatie, orde, relationele aspecten enz., zijn voor ons op dit moment slechts van secundair belang). Het gaat om de vakinhouden van het mto, zoals gerealiseerd in de onderwijspraktijk.

Een voorbeeld: op papier staat bijvoorbeeld als doelstelling van het mto "foutloos leren schrijven". In uw portret zou moeten komen te staan wat u concreet doet in de klas en wat u de leerlingen laat doen, om dat doel te bereiken (als u dat al probeert!). Zaken die naast vakinhouden in uw portret een rol zouden kunnen spelen zijn: hoe de feitelijke realisering in de klas eruit ziet, hoe leerlingen reageren, wat ze leren...

c. aan leerlingen van + 12 jaar

Waarom een portret van het mto aan leerlingen van + 12 jaar, zult u zich wellicht afvragen. Gebeurt er op die leeftijd iets bijzonders in de psyche van de leerling; zijn kinderen dan bijzonder gevoelig voor mto...? Ons antwoord op dergelijke vragen kan kort zijn. In Nederland is het onderwijs zo georganiseerd dat op + 12-jarige leeftijd in principe alle leerlingen overstappen van wat *basisonderwijs* genoemd wordt (en wat voor alle leerlingen

hetzelfde is) naar één of andere vorm van voortgezet onderwijs. Deze overgang wordt vooral gekenmerkt door het feit dat de ene leerkracht die in het basisonderwijs alle vakken gaf, nu vervangen wordt door een groot aantal vakleerkrachten met ieder een eigen specialisme. Eén van die vakleerkrachten is de leraar Nederlands. Bijgevolg staat in Nederland voor kinderen van + 12 jaar voor het eerst Nederlands als afzonderlijk vak op het lesrooster, met voor de leraar Nederlands de taak zijn leerlingen uit te leggen wat dat vak inhoudt, wat je er allemaal krijgt en leert.

Vanwege die "overgang" hebben we gekozen voor een beschrijving van mto aan leerlingen van + 12 jaar. We vragen u in uw portret ook zo'n keuze te maken. Dat daarbij niet in alle landen voor 12-jarigen gekozen zal worden ligt voor de hand en is ook geen probleem, tenminste, als de gemaakte keuze expliciet wordt verantwoord en, als dat mogelijk is, er ook weer niet een te ver afwijkende leeftijd wordt gekozen.

2.2 Vooraf te ondernemen actie

- a. het kiezen van een klas om het gevraagde portret over te schrijven;
criteria hierbij:
 - kenmerken die juist deze klas geschikt maken (leeftijd etc.);
 - voldoende uren mto om de klus in redelijke tijd te klaren;
 - zo weinig mogelijk vertroebelende factoren (ruzie etc.);
- b. (eventueel) overleggen met collega's over deelname;
- c. bespreking (ten behoeve van verduidelijking) met de correspondent over de hierna gegeven aanwijzingen;
- d. (eventueel) toestemming vragen/overleggen met de klas;
- e. (eventueel) zorgen voor bandopname-apparaat.

2.3 De te volgen procedure

- a. Aantekeningen maken
 - *Aantekeningen voor de les:* hoewel de nadruk zal liggen op wat er feitelijk in de klas gebeurt, verdient het aanbeveling ook enige aandacht te besteden aan de manier waarop u uw lessen voorbereidt: wat bent u van plan te gaan doen/wat wilt u aan de orde stellen, wat verwacht u van de leerlingen, hoe ver denkt u te komen, welk huiswerk is gemaakt en denkt u op te geven... Het lijkt ons het handigste als u er een gewoonte van maakt ook van uw lesvoorbereiding een dagboek bij te houden.
 - *Aantekeningen tijdens de les:* de hoofdmoot van uw portret zal gaan over de les zelf en dan met name over de vakinhouden die daarin aan de orde zijn en de activiteiten die u en de leerlingen in dat verband ontplooiën. Tijdens de les zult u

daartoe korte notities moeten maken betreffende het verloop van de les: welke geplande en niet geplande zaken komen er aan de orde; welke geplande en niet geplande activiteiten komen er aan de orde; welke bijstellingen acht u tijdens de les noodzakelijk en waarom; hoe reageren de leerlingen; hoeveel tijd neemt één en ander in beslag... Het kan voor de beschrijving van het lesverloop makkelijk zijn bepaalde stukken op te nemen met een bandrecorder. Ook zonder ze helemaal uit te schrijven kunt u aan de gemaakte opnamen wellicht illustratiemateriaal ontleen (bijvoorbeeld een essentieel stukje communicatie tussen u en de klas, een sleutelincident etc.). Het is echter uitdrukkelijk *niet* de bedoeling dat uw portret de vorm krijgt van een bandtranscriptie!

- *Aantekeningen na de les*: als de les afgelopen is kunt u het beste nog even kort de volgende zaken noteren/checken: wat is er wat de leerstof betreft aan de orde geweest; wat hebben de leerlingen geleerd; hoe verhoudt zich dat tot wat u in beide opzichten van plan was; welke specifieke problemen leverde de les op (vakinhoudelijk, didactisch, relationeel); wat vindt u van deze les zeker belangrijk voor het portret; was de les "gemiddeld" of bijzonder en in welke zin?

b. Aantekeningen uitwerken

Het verdient aanbeveling de voor, tijdens en na de les gemaakte fragmentarische aantekeningen zo snel mogelijk na de les, liefst nog dezelfde dag, uit te werken tot een chronologisch geordend, samenhangend stukje dagboek waarin de aan de vakinhoud gerelateerde activiteiten van de leraar en de leerlingen centraal staan. De uitwerking in de vorm van een stukje dagboek heeft bepaalde consequenties voor de vormgeving van uw tekst (waarheidsgetrouw, chronologisch, de les als uitgangspunt...); ze legt u echter niet helemaal vast. Het is in deze uitwerking dat u, afhankelijk van uw behoefte/voorkeur, kiest voor een meer formeel of een meer literair geschreven dagboek (of voor een combinatie van beide).

c. Dagboekfragmenten samenvoegen en uitbreiden tot portret

- *revisie*: als de laatste dagboekles is gegeven en verwerkt tot een dagboekfragment, kunt u de uitgewerkte fragmenten het beste een dag of tien aan de kant leggen. In die periode kunt u de fragmenten bijvoorbeeld ook laten lezen en van commentaar laten voorzien door de IMEN-correspondent, door een collega of door leerlingen. Na ± 10 dagen dient u de uitgewerkte fragmenten te herlezen en door uzelf (of de correspondent) onduidelijk geachte passages aan te geven en te herzien, zodat ook voor iemand die de lessen niet heeft bijgewoond, en die niet op de hoogte is van het mto in uw land, uw dagboek op een zinvolle manier leesbaar is.
- *verbindende teksten*: een tweede stap in deze fase wordt gevormd door het schrijven van verbindende teksten tussen de

verschillende dagboekfragmenten, als dat tenminste nodig mocht blijken. Hierin kan bijvoorbeeld informatie worden gegeven over zaken die tussen twee lessen met een klas zijn gebeurd en die nodig zijn voor een beter begrip van wat er in de klas vervolgens gebeurde; er kan ook worden ingegaan op wat uzelf tussen de verschillende lessen bezighield.

- *in- en uitleiding*: een derde en laatste stap in het samenstellen van het portret is het schrijven van een inleiding en een uitleiding. In de inleiding geeft u een indruk van wie u bent (persoonlijke gegevens), hoe u uw taak als moedertaal-leraar ziet in dit specifieke tijdsgewricht in deze specifieke klas: u stelt zich als het ware inhoudelijk voor zodat de lezer weet hoe het dagboek te plaatsen.

Daarnaast is het voor een goed begrip van belang naast uzelf in de inleiding ook uw school en de klas waar het om gaat nader voor te stellen. Aspecten die in deze voorstelling niet mogen ontbreken zijn de volgende: - welke onderwijstypen zijn op school vertegenwoordigd; - welke levensbeschouwelijke richting heeft de school; - hoeveel leerlingen (autoctonen; etnische minderheden...); - hoeveel leraren; - onder welk gezag valt de school; - hoe ziet het leerplan/de leergang eruit; - hoe is de doelstelling voor mto daarin geformuleerd; - wat is het sectiestandpunt ten aanzien van mto; - welke onderwijsleermiddelen (boeken, methoden) worden voor mto gebruikt; - grootte van de klas (jongens, meisjes; alloctonen, autoctonen); - hoe goed kent u de klas; - wat is het voor een klas (goed/slecht; druk/stil; leeftijd; zittenblijvers; gangmakers...); - de positie van de beschreven lessen in het totale jaarrooster van de klas.

In de uitleiding geeft u uw persoonlijk commentaar op het geheel van het dagboek.

Bij de uiteindelijke samenstelling van het portret kunt u in de mate waarin u dat wenselijk of nodig acht de hulp inroepen van of zelfs samenwerken met de correspondent. Hij weet dat op dit punt zijn hulp kan worden ingeroepen en is als het ware op afroep beschikbaar. Aarzelt u derhalve niet eventueel van zijn diensten gebruik te maken. Dat kan het portret uiteindelijk alleen maar ten goede komen.

3. Invullen van het vragenformulier

Naast het portret dient u nog een vragenlijst in te vullen met enkele specifieke gegevens over uw school (voor een deel hierboven al genoemd en dus in het portret verwerkt). De lijst is bijgevoegd en spreekt voor zich. Met vragen kunt u terecht bij de IMEN-correspondent.

