

Een geschiedschrijving van moedertaal- onderwijs II

1. Inleiding

In het eerste deel van dit artikel (1) schetste ik een set van concepten, waarmee mogelijk de geschiedenis van een schoolvak als Nederlands te beschrijven zou zijn.

In dit tweede deel wil ik die concepten proberen te gebruiken en zo aan een eerste toets onderwerpen. Ik doe dat door een bestaande geschiedschrijving van moedertaalonderwijs te "herschrijven". Het toeval speelde mij een dissertatie op het gebied van de geschiedenis van het moedertaalonderwijs in (Belgisch) Limburg (1830-1914) in handen. In de volgende paragraaf probeer ik de 600 pagina's zo getrouw mogelijk samen te vatten, enerzijds vanwege de informatieve waarde, anderzijds om mij zo controleerbaar mogelijk op te stellen voor paragraaf 3, waarin ik probeer deze dissertatie heel beknopt te duiden met behulp van genoemde concepten (2). Met andere woorden, ik bekijk Hanson 1984 met een aantal vragen, om te bepalen of deze vragen -of liever de antwoorden eropinzicht geven in de geschiedenis van een stukje moedertaalonderwijs. Deze vragen zijn:

1. Gaat het om de ontwikkeling van een bestaand, of om het ontstaan van een nieuw schoolvak?
2. Welke leraarsperspectieven worden er betreffende dat schoolvak ontwikkeld? In hoeverre zijn er onoplosbare problemen aanleiding tot nieuwe perspectieven? Welke rol (if any) spelen status, materiële voorzieningen, vakvereniging of ander netwerk, salariëring, lerarenopleiding? Is er in de ontwikkeling van de leraarsperspectieven een lijn waar te nemen van utilitair/pedagogisch naar universitair?
3. In hoeverre spelen al dan niet dominante paradigmata een rol (initiatie, status, probleemoplossen of -opwerpen)?
4. In hoeverre zijn de ontwikkeling van leraarsperspectieven en relevante paradigmata(-wisselingen) te plaatsen tegen de achtergrond van Matthijssens rationaliteitentheorie?
5. In hoeverre is er sprake van een kloof tussen retoriek en praktijk en worden daar eventueel verklaringen voor gegeven?

2.1 Vraagstelling en design

Hanson plaatst zijn onderzoek in het brede kader van de taalkwestie in en om het middelbaar onderwijs in Vlaanderen. Hij stelt dat deze taalkwestie, deze taalstrijd,

"in niet geringe mate heeft bijgedragen tot de volledige emancipatie van het Nederlandstalig onderwijs in België, die gebaseerd was op het streven naar verwerving van een eigen kultuurtaal. Deze laatste speelde op haar beurt een belangrijke rol in de culturele en economische opgang van Vlaanderen. Deze 'taalkwestie' werd op haar beurt voortdurend doorkruist door de levensbeschouwelijke tegenstellingen, die zozeer het politieke toneel in België hebben bepaald" (Hanson 1984, V).

Als doelstelling voor zijn onderzoek formuleert Hanson: het leveren van kennis van de concrete historische toestanden terzake van "taalregime, moedertaalonderwijs en Vlaamsgezindheid in het 19de eeuwse middelbaar onderwijs in Vlaanderen" (ib. VI).

Deze doelstelling wordt gemotiveerd, behalve vanuit het al aangeduide brede kader, vanuit door Hanson geconstateerde "controversen en onzorgvuldige standpunten", die berusten op gebrekkige kennis. Hanson streeft kennis na van de taalsituatie in de verschillende scholen in Limburg, waarbij onder taalsituatie moet worden verstaan zowel de status als de invulling van het schoolvak moedertaal, als de status van moedertaal als voertaal in de school.

Verder poogt Hanson een beeld te geven van "enkele determinerende factoren, die het moedertaalonderwijs in beide netten hebben beïnvloed" (ib. VII). Onder die beide netten verstaat Hanson dan enerzijds het officiële (staats)onderwijs en anderzijds het "vrije", dat wil zeggen katholieke onderwijs.

Hanson kondigt daarnaast nog aan zijn "onderwerp niet enkel te bestuderen in relatie tot de evoluerende Vlaamse beweging, maar eveneens in het kader van een boeiende problematiek, die in de 19de eeuw 'question des humanités'" (ib. VII) wordt genoemd. Tenslotte wil hij een bijdrage leveren tot een betere kennis van de methodiek van het vak in de vorige eeuw.

Hanson beperkt zijn onderzoek tot de provincie Limburg, enerzijds omdat er al deelstudies liggen over de situatie in het katholieke onderwijs in de bisdommen Brugge, Gent en Mechelen, anderzijds omdat het hem praktisch onmogelijk was meer dan de archieven en dergelijke in de provincie Limburg, behorend tot het bisdom Luik, te raadplegen.

De afbakening van de periode 1830-1914 verantwoordt Hanson als volgt: "De begindatum is die van het ontstaan van het koninkrijk België. De vrijheid van onderwijs, die al in 1830 door het Voorlopig Bewind werd afgekondigd, zette meteen de vernederlandsingspolitiek van Willem I op de helling. Een snelle verfransing van

het middelbaar onderwijs in het Vlaamse landsgedeelte was ingezet. Bijna gelijktijdig kwam hiertegen een reactie op gang, die hoofdzakelijk werd gedragen door de sekuliere geestelijkheid. De eerste wereldoorlog betekende geen eindpunt, maar wel een belangrijke cesuur en een keerpunt. Door de snelle toename van het aantal scholen na de oorlog, zou het onderzoek van het interbellum evenwel teveel hooi op onze vork betekend hebben" (ib. VII). Hanson beschrijft de taalsituatie in vijf chronologisch opeenvolgende periodes. De respectievelijke hoofdstukken zijn getiteld:

1. Het ongedeelde Limburg 1830-1839
2. Het gedeelde Limburg tot aan de wet van 1850
3. Doorwerkende verfransing en groeiende Vlaamsgezindheid (de periode loopt van 1850-1880; in 1881 en 1883 worden belangrijke wetten aangenomen)
4. Tweetalig middelbaar onderwijs 1880-1900
5. De slakkegang 1900-1914 (de cesuur rond 1900 beargumenteert Hanson als volgt: in 1901 werd Rutten -een sleutelfiguur in de taalkwestie in Limburgbisschop van Luik; bovendien ontstond rond 1900 hernieuwde aandacht van de flaminganten voor de taalproblematiek in het middelbaar onderwijs).

Het onderzoek van Hanson is literatuuren bronnenonderzoek. De literatuurstudie strekt zich uit over de geschiedschrijving van de diverse scholen, voorzover deze aanwezig is. Vaak werd daarin echter weinig of geen aandacht geschonken aan de ontwikkeling van (de inhouden van) het onderwijs. Daarom is er ook veel bronnenonderzoek. Hanson raadpleegde diverse archieven van scholen, gemeenten en steden; hij dook in het centrale kloosterarchief. De belangrijkste gegevens ontleent hij aan de schoolarchieven. De andere archieven leveren aanvullend materiaal. In het algemeen geldt, dat de archieven erg ongelijk in waarde zijn. Ze verschillen sterk in kwaliteit: er zijn erg oppervlakkige en erg serieuze bijdragen.

Belangrijke bronnen bleken de driejaarlijkse inspectierapporten over het middelbaar onderwijs en ook de toen gebruikte leerboeken Nederlands.

2.2 Resultaten

Ik geef in deze subparagraaf in grote lijnen de resultaten waarmee Hanson komt. Zo doe ik wel veel onrecht aan de uiterst belangwekkende details en de vele nuanceringen waarmee Hanson zijn conclusies weergeeft. Met name de zeer interessante ontwikkelingen in de diverse scholen, het hoofdbestanddeel van Hansons werk, blijven in zo'n globale samenvatting onderbelicht. In dit bestek kan dat evenwel niet anders.

Hanson concludeert voor de periode 1830 - rond 1870:

Na 1830 staat het moedertaalonderwijs er aanvankelijk positief voor. Het wordt mee omhooggezogen in de moderniseringstendens, die gedragen wordt door de burgerij en die aan diverse middelbare

scholen een beroepsafdeling deed ontstaan naast het traditionele humaniora onderwijs. In die beroepsafdelingen nemen de moderne talen en ook de moedertaal, een belangwekkende plaats in. Toch werden de Limburgse middelbare scholen snel verfranst, soms ook omdat het Nederlands niet de kans had gekregen (in de Hollandse tijd tot 1830) als voertaal een stevige positie in te nemen. Bovendien worden na 1830 veel Luxemburgse en Waalse directeuren en leraren benoemd. Er waren trouwens ook veel te weinig Vlaamse leraren. Het Frans eiste niet alleen een belangrijk deel van het lesrooster voor zich op, het was ook de voertaal van het onderwijs. Voor Vlaamse kinderen een groot probleem. Een oplossing daarvoor werd gezocht in een "voorbereidende klas", waarvan het lesrooster voor (meer dan) de helft bestond uit lessen Frans. Een oplossing, die te weinig soelaas bracht, een reden voor sommige directeuren (van rijksscholen) om leraren te benoemen, die het Nederlands beheersten en desgewenst in die taal leerlingen konden onderwijzen.

Het Frans bleef zeker tot 1870 primair ten opzichte van het Nederlands. Dat kwam niet in het minst door een wet in 1850, die voor het eerst het middelbaar onderwijs regelde. De politieke strijd rond die wet ging tussen liberalen en katholieken, waarbij met name de rol van de clerus in het rijksonderwijs een belangrijk strijdpunt vormde. De inhouden van het onderwijs kregen weinig aandacht. Impliciet hield de wet, ondanks Vlaamse tegenstand, vast aan het principe van het Frans als voertaal voor alle vakken. Overigens hield ook het episcopaat, dat verreweg het grootste deel der scholen beheerde, vast aan de voertaal Frans. Van belang is het op te merken, dat de kerk enigszins ambivalent was ten opzichte van de taalkwestie. Zo bestond er bekommernis om de volkstaal: het volk moest de leer kunnen aanhoren en Vlaamse priesters moesten dan ook het Vlaams beheersen. Treffend is dat een van de eerste vakken naast Nederlands, die in het Nederlands gegeven werden, de catechese is! Aan de andere kant was de kerk ervan overtuigd, dat de geestelijkheid zich zoals de andere toekomstige intellectuele leiders van het volk, in het Frans moest kunnen uitdrukken.

Een ander belangrijk gegeven voor de sterke positie van het Frans ligt in de overtuiging van veel ook Vlaamse ouders, dat een goede kennis van het Frans een succesvolle loopbaan garandeerde: de politieke en economische macht was in handen van franstaligen. Als vak bleef het Nederlands overeind, ook al werd het nogal eens in het Frans onderwezen. Weliswaar kreeg het meestal niet te veel lesuren en werd het ook niet steeds in alle leerjaren onderwezen. In de beroepsafdelingen stond het er beter voor dan in de humaniora. Het programma is niet erg aan verandering onderhevig geweest. Met de wet van 1850 lag er een voor de rijksscholen geldend programma. Daarvoor was de inhoud van het vak in grote lijnen hetzelfde als in dat programma neergelegd (al krijg ik uit Hansons uitwerking van het programma in diverse scholen de indruk

dat er, misschien juist door het ontbreken van een voorgeschreven programma, voor 1850 belangrijker afwijkingen vergeleken met dat programma werden gerealiseerd, door individuele leraren, meestal priesters of ex-onderwijzers, die sterk Vlaamsgezind waren). Het programma zoals dat in 1850 werd vastgelegd ging volgens Hanson zeker dertig jaar mee. Waarbij moet worden aangetekend dat er in het vrije onderwijs, dat immers niet aan de wet onderworpen was, nogal "selectief" mee werd omgesprongen - in voor het vak ongunstige zin.

Het vak bestond voornamelijk uit een normatief spraakkunstonderwijs en uit letterkunde-onderwijs, waarin bloemlezingen de belangrijkste leerstof vormden.

Hanson geeft aan dat na 1850 er zich drie vernieuwingen voordeden:

1. Er verschijnen *spraak-kunsten*, die minder traditioneel, dat wil zeggen logisch-normatief, berustend op een strakke schrijftaal, waren. Ze weerspiegelden de "nieuwe taalbeschouwing. Deze ging uit van de waarnemend-descriptieve methode die gebaseerd was op de levende, ongekunstelde spreektaal" (ib. 159). Hanson spreekt zich niet expliciet uit over het bereik van deze nieuwe methodes, maar er valt uit zijn opmerkingen betreffende gebruikte leerboeken wel af te leiden, dat deze nieuwe spraakkunsten bepaald niet het meest gebruikt werden.
2. Het *letterkunde-onderwijs* verandert na 1850 in twee opzichten. Zo komt er naast het gebruik van bloemlezingen aandacht voor letterkundige geschiedenis, in de hoogste klassen. Ook verschenen er bloemlezingen, die meer dan de vroegere aandacht besteedden aan eigentijdse (en) Noordnederlandse auteurs. Bloemlezingen van dergelijke strekking werden overigens in het vrije onderwijs niet toegestaan "omwille van sommige aangehaalde auteurs en uittreksels uit hun werk, die niet strookten met de benepen literair-godsdienstige opvattingen in dit milieu" (ib. 560).
3. Na 1850 werd in de lessen meer aandacht besteed aan de *spreekvaardigheid*, onder meer met de bedoeling de uitspraak van de leerlingen te zuiveren van dialectische invloeden.

Een groot probleem vormde het gebrek aan geschoolde leraren. In wezen bestond er voor de wet van 1883 geen echte opleiding van toekomstige leraren Nederlands. Er waren een aantal autodidacten, die voor een belangrijk deel zichzelf vormden in de diverse Vlaamse lettergildes. Dit waren in Limburg overigens vooral katholieke gildes, die onder de plak van het episcopaat zaten en daardoor niet al te politiek en militant actief waren. Ze richtten zich vooral op de Vlaamse taal en literatuur vanuit een sterk "Vlaamsbewust stempel" en deden zo belangrijk werk. Vaak verzorgden ze Vlaamse culturele activiteiten op scholen en droegen ze zo bij tot het accepteren van het Vlaams als cultuurtaal en als voertaal in het onderwijs.

De traditionele opvatting wil, dat het er met het moedertaalonderwijs in het vrije onderwijs veel slechter voorstond dan in het officiële. Volgens Hanson is dat een verkeerde opvatting. De scheidslijn positief-negatief loopt dwars door beide netten heen. Hanson schrijft deze variatie toe aan een aantal gunstige en ongunstige factoren, die niet op elke school in dezelfde mate een rol speelden. Hij noemt als *ongunstige factoren*:

1. het gebrek aan een goede lerarenopleiding;
2. de gebrekkige status van het vak (weinig en ongunstige geplaatste uren);
3. leerlingen leren (zeker voor 1850) door middel van thema's en vertalingen eerder Frans dan Nederlands;
4. er bestond, vooral in het vrije onderwijs, verzet tegen de opmars van de moderne talen.

Gunstige factoren zijn:

1. enthousiaste, vlaamsgezinde leraren, meestal priesterleraren, die veelal in het lettergilde van hun kleinseminarie (hun opleiding) waren gevormd;
2. het vak genoot meer aanzien in het beroepsonderwijs;
3. er verschenen betere leerboeken, geschreven door personen met onderwijservaring;
4. de inspectierapporten spreken zich wel eens gunstiger uit over resultaten bij het vak Nederlands dan bij andere vakken, die onder gunstiger omstandigheden werden gegeven. Daardoor werd de mogelijkheid op wat wij "buitenschoolse activiteiten" van culturele aard zouden noemen, vergroot. Hanson wijst op het feit, dat het vak geprofiteerd heeft van de sterke aandacht die bestond voor de literair-esthetische vorming van de leerlingen.

Als eindresultaat van het onderwijs in deze periode ziet Hanson dat leerlingen onder gunstige omstandigheden sterk vlaamsbewust zijn geworden, meer dan dat ze een grondige kennis van hun moedertaal kregen. Onder ongunstige omstandigheden kwamen ze nauwelijks verder dan het eindniveau van hun lager onderwijs.

De periode 1870-1880 ziet Hanson als een van gunstige kentering. Er ontstaan meer lettergildes (vooral in het vrije onderwijs) en die worden steeds meer vlaamsbewust. Op sommige scholen begonnen leraren op hun eigen houtje les te geven in het Nederlands, vooral in de lessen Nederlands en godsdienst, maar ook bij Duits en Engels. Dit werd door sommige directeurs getolereerd en wat betreft de lessen Nederlands en godsdienst, ook door de diocesane overheid.

Door deze ontwikkeling komen Waalse leerlingen in de problemen. Voor hen worden dan speciale lessen Nederlands gegeven. Volgens Hanson is deze ontwikkeling te danken aan zowel de "sterker wordende moderniseringstendens, die voor de moderne talen een serieuze plaats opeiste in het middelbaar onderwijs, als aan de groeiende kracht en politieke invloed van de Vlaamse beweging" (ib. 565).

Die kracht werd ook ontleend aan een principiële en grondige uitwerking van de "argumenten-pro-vernederlandsing". Hanson noemt de volgende argumenten, zoals die reeds voor 1850 gemeengoed waren onder de vlaamsgezinden:

1. De voertaal van het onderwijs kan geen andere zijn dan de moedertaal van de leerlingen, de taal waarin ze spontaan denken en zich in de wereld bewegen (van het bekende naar het onbekende).
2. De leerlingen zullen de verwante Germaanse talen Engels en Duits veel vlugger aanleren via het Nederlands dan via het Frans. (Nederlands als springplank voor de twee Germaanse talen.)
3. Het verfransende middelbaar onderwijs schept een verfranste elitaire bovenlaag, die totaal vervreemdt van de gewone massa die de volkstaal spreekt.
4. Het verfranst middelbaar onderwijs houdt de Vlaamse bevolking kultureel onmondig, vervreemdt haar van de eigen kultuur.
5. De verfransing van het middelbaar onderwijs in Vlaanderen is in strijd met de grondwet (taaldwang in plaats van taalvrijheid)" (ib. 124).

Van belang is volgens Hanson, dat deze argumenten aan kracht wonnen, omdat de flaminganten uiteindelijk -na veel onduidelijkheid over iets als een "standaard Vlaams", dat wil zeggen een "literair Vlaams"- het Nederlands van het noorden kozen als oriëntatiepunt.

De (katholieke) regering kwam de flaminganten lang niet in alle eisen tegemoet, maar bepaalde wel een identiek programma Nederlands in humaniora en beroepsafdelingen. In het officiële onderwijs werd dan ook een behoorlijk aantal uren Nederlands gegeven. In het katholieke onderwijs bleef het aantal uren nog zeer beperkt, ten faveure van de klassieke talen en het Frans. In 1874 werden enkele verbeteringen aangebracht in de opleiding voor toekomstige leraren moedertaal; tevens werd het salaris van leraren moderne talen opgetrokken naar het niveau van dat van andere bevoegde leraren.

De periode 1883-1914 noemt Hanson er een van "moeizame vernederlandsing". In 1873, 1878 en 1883 werden er taalwetten aangenomen, die elk bedoelden de positie van het Nederlands te beschermen. Die van 1883 wordt als de belangrijkste gezien, omdat

1. deze de flaminganten de hoop gaf, dat het Nederlands als voertaal in het onderwijs zou worden hersteld, "zodat de toekomstige Vlaamse intellektuele elite mettertijd in eigen taal en kultuur zou worden opgeleid; in theorie werd het tweetaligheidsstelsel van Vlaanderen aan de basis ondermijnd. Dat verklaart de wetsontduiking en de Waalse reactie" (ib. 259);
2. deze de hele studentenbeweging sterk in actie brengt. Zij protesteerde tegen de boycot van de wet en ijverde voor verder-

gaande stappen op de weg, waarop deze wet een eerste stap was geweest;

3. deze wet de aandacht richtte op het grootste deel van de middelbare scholen, juist omdat dat deel buiten de wet viel: het vrije katholieke onderwijs.

De wet hield overigens veel minder in dan de flaminganten wensden. In plaats van verregaande vernederlandsing van de scholen en een goede opleiding voor leraren voor dergelijk nederlandstalig onderwijs bepaalde de wet: "In het Vlaamse gedeelte van het land zou het Nederlands de voertaal zijn in de voorbereidende afdelingen van de rijksmiddelbare scholen. In de eigenlijke middelbare scholen en in de atenea zouden Nederlands, Engels en Duits in de moedertaal gegeven worden samen met, vanaf het schooljaar 1886-1887, minimaal twee andere vakken. De regering zou altijd kunnen beslissen dat de Nederlandse lessen of een deel ervan, tegelijkertijd in het Frans zouden worden onderwezen. De vakwoorden van wis- en natuurkunde en de geschied- en aardrijkskundige namen moesten zowel in het Nederlands als in het Frans gegeven worden. Een normaalonderwijs zou worden ingericht vooral bestemd om leraren op te leiden die in het Nederlands les zouden kunnen geven" (ib. 261).

Hanson concludeert in dit verband dat de wet de mogelijkheid bood tot tweetalig onderwijs, in plaats van tot uitsluitend nederlandstalige lessen. De wet maakte verder ook de oprichting mogelijk van Waalse afdelingen aan Vlaamse scholen. Toch was de wet de eerste stap in een onomkeerbaar proces van vernederlandsing. Zoals al is aangegeven, vormde de wet een instrument waarmee de flaminganten konden toezien op het proces van vernederlandsing. Zij legden zich dan ook toe op de strijd voor correcte toepassing ervan. Tevens zetten zij het episcopaat onder druk om ook in het katholieke onderwijs deze wet als voorschrift te hanteren.

De wet bewerkstelligde ook de oprichting van een afdeling Germaanse filologie aan de hogere normaalschool in Luik en van een Vlaamse hogere normaalschool, die verbonden werd aan de Gentse universiteit. Deze opleidingen, met name de Gentse, vormden een verbetering, al werd ook in Gent het onderwijs in de natuurwetenschappen een franstalige aangelegenheid. Wel hadden deze hogere normaalscholen het monopolie voor de opleidingen van eerste-graadsleraren. Aangezien ze officiële, dat wil zeggen rijksopleidingen waren, kwam daartegen verzet van katholieke zijde: de in Leuven afgestudeerden kwamen evenals andere universitair gediplomeerden, niet in aanmerking voor een aanstelling als leraar aan een ateneum. In 1891 liep de discussie hierover uit op het besluit voortaan de lerarenopleiding toe te vertrouwen aan de universiteiten waartoe onder meer de faculteiten van Letteren en Wijsbegeerte opnieuw werden ingericht en waarbij speciale eisen werden gesteld aan leraren die in het Nederlands les moesten kunnen geven.

(ib. 263).

Intussen nam de flamingantische druk op het episcopaat toe. Dat ging dan ook in 1890 en 1892 maatregelen afkondigen ten gunste van het Nederlands die bijna identiek waren aan de wet van 1883. Overigens tot weinig vreugde van de flaminganten, omdat zo immers eerder weer tweetaligheid dan vernederlandsing werd bereikt. Bovendien veronderstelden zij dat de maatregelen lang niet alle zouden worden uitgevoerd. Een veronderstelling die de realiteit aardig benaderde, gemeten naar de uitkomsten van een "enquête" rond 1900.

Hanson concludeert dat de wet van 1883 nogal wisselend werd toegepast, in beide netten, afhankelijk van een aantal constante en variabele factoren. Als *constante factoren* die het proces van vernederlandsing *negatief* beïnvloedden noemt hij:

1. de ligging van de school in een verfranste stad en/of dicht bij de taalgrens;
2. de nabijheid van een concurrerende school.

Constante, positief werkende factoren zijn:

1. de ligging van een school op het platteland of in een kleine stad;
2. het type onderwijs: met name de beroepsafdelingen kenden een goede stand van zaken wat betreft de rol van het Nederlands.

Variabele factoren zijn:

1. de houding van schoolleiding, schoolbestuur, leraren;
2. de benoeming van leraren (in het officiële onderwijs werden meer Nederlands sprekende leraren benoemd dan in het vrije, waar lessen Nederlands soms werden verzorgd door leraren die het Nederlands niet beheersten).

Nieuwe druk rond 1900 bewoog de bisschoppen tot nieuwe voorschriften. Deze voorschriften kenmerkt Hanson als "rondtuit ontgoochelend: het Nederlands werd niet aanvaard als volwaardig cultuurinstrument en de voorschriften bleven steken in tweetaligheid" (ib. 569). Mede als gevolg hiervan kwam het tot een vertrouwenscrisis tussen episcopaat en katholieke vlaamsgezinden. Tenslotte kwam er, ondanks heftige tegenstand van de bisschoppen, in 1910 een nieuwe wet. Hanson noemt twee *positieve* elementen:

1. de wet van 1910 verving de tweetaligheid voor een aantal vakken door Nederlandse eentaligheid;
2. de wet werd ook van toepassing verklaard op het vrije katholieke onderwijs.

Een *negatief* element vormde het voorschrift, dat de natuurwetenschappen en de klassieke talen in het Frans gegeven moesten worden; een ander dat er Waalse afdelingen bleven bestaan.

Hanson formuleert ten aanzien van deze ontwikkeling de vraag: waren de bisschoppen nu alleen tegen maximale vernederlandsing of vooral tegen het opleggen van een wet aan het katholieke onderwijs? Hij concludeert: "Met beide hadden ze het moeilijk, met het laatste nog meer dan met het eerste. Unaniem waren ze gekant tegen een wettelijke regeling omdat die de vrijheid van het katholieke onderwijs op de helling zou kunnen zetten. Maar uit de

'Instructions' zou nogmaals duidelijk blijken dat ze het eveneens erg moeilijk hadden met de serieuze vernederlandsing. Nu de flaminganten niet alleen maar een behoorlijke plaats opeisten voor hun moedertaal als vak, maar omonwonden ook als enige voertaal voor een deel van de andere vakken, waren de bisschoppen bang dat de prioritaire plaats van het Frans in hun scholen in het gedrang zou komen. Wat zou er dan nog overblijven van hun ideaal: een klerus die zich korrekkt kon uitdrukken in een internationale taal, die hem toegang gaf tot het intellektuele leven van zijn tijd?" (ib. 570)

Overigens was het episcopaat niet eensgezind. Zo eiste Rutten (in 1901 bisschop van Luik) in een gematigde toonzetting herhaaldelijk de gelijkwaardigheid van het Nederlands ten opzichte van het Frans. De wetten van 1883 en de vernieuwing na 1900 zijn van belang geweest voor een kwalitatieve verbetering van het moedertaalonderwijs in beide netten. Zo nam het aantal lessen toe. Verder werd de vakinhoud enigszins vernieuwd:

1. Het maken van *thema's* en het leren houden van *redevoeringen* werd afgeschaft.
2. *Literatuur* kreeg meer aandacht, ten koste van het spraak-
kondonderwijs. In dat literatuuronderwijs kwamen steeds vaker de nieuwe stromingen en ook de auteurs uit het noorden aan bod, "omrankt" met literaire en biografische notities.
3. De *spraakkunst* werd vernieuwd, met name door Vercoullie (1894). Volgens deze "zou de levende spreektaal de schrijftaal als norm verdringen en de grammatici moesten hierop inspelen. Via vele van zijn studenten die later leraar werden, zouden zijn nieuwe taalopvattingen stilaan ingang vinden in de officiële scholen. Via allerlei navolgers zouden ze met vertraging ook binnensijpelen in het katholieke onderwijs" (ib. 579).
4. Er komt toenemende aandacht voor *taalverzorging*. Deze uit zich negatief in de strijd tegen het dialect, positief in het ijveren voor een algemeen Nederlands, ook in de spreektaal. Vooral in het officiële onderwijs won dit inzicht veld, "vooral omdat de wetenschappelijke inzichten die aan de basis lagen van heel deze nieuwe richting hier makkelijker doordringen" (ib. 579). In het vrije katholieke onderwijs verliep dit alles veel moeizamer. Men had er minder contact met het Noorden en meer emotionele problemen met alles dat naar vernieuwing rook. Bovendien gaf men vanuit "pastoraal oogpunt de voorkeur aan de 'volkstaal', die het gesproken religieuze woord dieper in de harten kon doen doordringen". (ib. 579) Onkunde, door een gebrek aan een wetenschappelijke vakopleiding van de (priester)leraren vormde een belangrijke oorzaak voor het "achterblijven" van het vrije onderwijs op het pad van de vakinhoudelijke vernieuwing.

Afrondend stelt Hanson, dat de onderwijshervormingen in de beide netten na 1900 de vernieuwing van het onderwijs in en door de moedertaal op het goede spoor hebben gezet. De moedertaal -het

Nederlands- werd erkend als voertaal voor moderne vreemde talen, voor algemeen literatuuronderwijs.

"In de praktijk zou het echter nog wel even duren vooraleer de wens van de flaminganten 'moedertaal = Nederlands in Vlaanderen' werkelijkheid zou worden. Ook binnen de katholieke beweging van onderwijsvernieuwing zag men meer en meer in dat het Nederlands (Vlaams) niet langer een romantisch gekoesterde 'moeder-taal' mocht blijven maar een functioneel-wetenschappelijk kultuurinstrument moest worden. Dan zou een van de grote verwijten aan de Vlaamse beweging en een van de grote oorzaken van de verfransing vanzelf wegvallen. Te Bonne-Esperance (waar een belangrijk onderwijscongres werd gehouden, phvdv) (1911) werd deze visie naar voren geschoven. 'De koers is noordwaarts' luidde daar het devies. Tegelijk werd de noodzaak aangevoeld de hele vernederlandsing wetenschappelijk serieus te onderbouwen en ze aldus kwalitatief te verbeteren" (ib. 580).

3. Een toepassing

Hansons dissertatie vormt een boeiend en prettig leesbaar geheel, met voor mij grote informatieve waarde. Als ik zijn onderzoeksresultaten meet aan zijn eigen doelstellingen, dan kan ik kortweg concluderen, dat hij slaagt in zijn opzet (meer en) grondige(r) kennis te leveren van de taalsituatie in beide netten. Zijn werk beantwoordt in positieve zin aan de beschrijving die Hammersley 1984 geeft van het gebruikelijke geschiedkundig onderzoek: "a primary concern with describing social events and processes in detail" (Hammersley 1984, 15). Maar zijn werk kenmerkt zich ook door wat Hammersley noemt: "a distaste for theories" (ib. 15) (zie 3.1). Al voeg ik daar meteen aan toe, dat het ook geenszins in Hansons bedoeling ligt theorie te ontwikkelen.

Hanson geeft zeker inzicht in factoren, die in het ontwikkelingsproces van het schoolvak een determinerende rol spelen. Naar mijn mening zijn deze factoren te vatten in de in het eerste deel van mijn artikel gepresenteerde analytische concepten. Ik zal proberen dit te verduidelijken door de in paragraaf 1 gestelde vragen te beantwoorden.

1. Gaat het om de ontwikkeling van een bestaand of om het ontstaan van een nieuw SCHOOLVAK?

Mij lijkt dat het eerste het geval is. Het gaat in elk geval om een schoolvak. Er is sprake van een specifiek kenobject, dat wordt geclaimd door een bepaalde groep (leraren), dat voor deze groep doorgaat voor geldige kennis, waarvoor deze groep meer uren en leerboeken wil en over de definitie waarvan meningsverschillen bestaan. Het schoolvak Nederlands bestaat, maar het moet zich nog volop bewijzen in een hoger status leerplan. Hanson maakt wel duidelijk, dat het schoolvak Nederlands op één of andere manier -een apart vak? elementaire vaardigheden- in het lager onderwijs

voorkomt. Hij schetst dan hoe het zich een plaats wil veroveren in het middelbaar onderwijs. Ik denk, dat de weg die het volgt, die is van lager- via beroepsonderwijs naar het hogere status onderwijs van de humaniora.

2. Welke LERAARSPERSPECTIEVEN bestaan er, ontstaan er, en wat zijn constituerende factoren?

Hanson maakt duidelijk dat in de door hem bestreken periode er op het niveau van het leraarsperspectief twee grote problemen zijn, die aanleiding zijn voor diverse ontwikkelingen:

a. de plaats van het schoolvak Nederlands te midden van de andere vakken;

b. een nieuwe opvatting over de inhoud van het vak.

Ik werk beide problemen afzonderlijk uit.

a. Nederlands en andere vakken

In Hansons schets valt dit probleem in twee aspecten uiteen: ten eerste is er de plaats van het vak op het lesrooster: aantal uren in relatie tot uren voor andere vakken; ten tweede is er de rol van de moedertaal Nederlands als voertaal in de Vlaamse scholen. Voor beide aspecten geldt, dat de moedertaal er aan het eind van de onderzoeksperiode beter voorstaat. Deze ontwikkeling ten goede kan worden beschreven in termen van status van het vak en van macht van de ondersteunende groep.

Status:

Aanvankelijk zijn er weinig lesuren en wordt zelfs in de lessen Nederlands vaak het Frans als voertaal gebruikt. Een eerste stap in de goede richting is het "bruggehoofd" dat het vak weet te vestigen aan de beroepsafdelingen. De gelijkschakeling in 1883 van de programma's in het officiële onderwijs (van middelbaar onderwijs van de eerste graad en beroepsafdelingen) betekent een stap vooruit in het hogere status schooltype. Met name in 1910 wordt ook de rol van het Nederlands als voertaal voor een aantal vakken vastgelegd. Een belangrijke factor in dezen is de *lerarenopleiding*, die vanuit het niets langzaam aan op *universitair* niveau gaat worden verzorgd. Ook het *salaris* van leraren Nederlands zal worden opgetrokken. De status van het vak valt ook af te meten aan de mogelijkheden voor een *schoolbibliotheek*, al valt ook uit dit gegeven op te maken, dat aan het einde van de periode het vak het bepaald nog niet gemaakt had. Wel verbetert de situatie op het vlak van de *schoolboeken*, franstalige boeken maken plaats voor nederlandstalige, ook voor een aantal andere vakken.

Een ander materieel belang dat een belangrijke factor vormt in de statusbepaling van het vak vormt het *leerlingenaantal*. Op enkele plaatsen maakt Hanson duidelijk dat het Frans ten opzichte van het Nederlands prevaleert, omdat ook Vlaamse ouders voor hun kinderen een maatschappelijke solide toekomst wensen - en die was onverbreekelijk met het beheersen van het Frans verbonden. Te weinig franstalig onderricht kostte dus leerlingen, zeker als er een concurrerende school in de buurt was.

Dat werven van leerlingen speelde nog een andere rol, namelijk als argument voor een goede lerarenopleiding van toekomstige priesterleraren in het vrije onderwijs. Aan het begin van deze eeuw gebruikt een medewerker van de bisschop van Luik als argument: "Het contrast tussen wetenschappelijke vorming van de leraren in het officiële onderwijs en het gebrek daaraan bij de priester-leraars was maar al te gemakkelijk uit te spelen tegenover ouders die aarzelden naar welke school ze hun kinderen zouden sturen" (ib. 448).

Een andere indicatie van een toenemende status vormde het voorstel in 1901 om in het Vlaamse landsgedeelte toegang tot de universiteit ("en de twee bijkomende kiesstemmen"!) afhankelijk te maken van een grondige kennis van het Nederlands, die gemeten werd naar het vakkenpakket dat in het Nederlands werd geëxamineerd. Tenslotte kan denk ik het streven naar aansluiting bij het noorden, naar de moedertaal als functioneel-wetenschappelijk cultuurinstrument, ook gezien worden als een streven naar statusvermeerdering.

Bovenstaande geeft mijns inziens aan, dat Goodsons analyse van streven naar universitaire erkenning kan kloppen voor wat betreft het schoolvak Nederlands in Belgisch Limburg. Daar wordt die erkenning uitgedrukt in lerarenopleiding en exameneisen. In dat erkenningsproces is er tevens sprake van een toenemend aantal lesuren en van meer materiële voorzieningen.

De groep:

Wat betreft de groepsvorming en de toenemende macht ervan, lijkt me Balls theorie aannemelijk (vgl. Ball 1982). Het eerste deel van de door Hanson geschetste periode vormt dan het normale stadium, waarin allerlei individuen hun ideeën, hun leraarsperspectieven vormen. In de vorm van diverse lettergildes, lerarenopleiding en tijdschriften ontstaat dan een eerste *netwerk*-stadium, dat gekenmerkt wordt door een toenemende politieke macht, een gezamenlijker optreden tegen eenzelfde wantoestand. Of het derde stadium, dat van het cluster, al in de onderzochte periode wordt bereikt, waag ik te betwijfelen. Signalen van een mogelijk cluster vind ik wel in Hansons opmerkingen over Vercoullie en diens leerlingen en navolgers op het vlak van spraakkunstonderwijs. Een derde factor die leraarsperspectieven beïnvloedt is de *lokale omgeving*. De invloed van ouders, schoolleiding en schoolbestuur is met name in het eerste deel van de beschreven periode erg groot en soms doorslaggevend voor de mogelijkheden voor het geven van het vak. Met name hier lijkt me de materiële factor sterk mee te spelen. Misschien moet ik voor dergelijke invloeden de term *schoolcode* gebruiken, een term die door Arfwedson/Lundman 1980 wordt gepresenteerd. Leraren dienen zich aan de code die op een bepaalde school heerst, aan te passen op straffe van mislukken. Deze schoolcode wordt omschreven als "bepaalde interpretatie- en handelingsprincipes, inclusief attitudes en normen van diverse aard, die aan de basis liggen van de handelingskeuzes die

een leraar maakt in de diverse school- en onderwijssituaties" (Arfwedson/Lundman 1980, 11). Onderzoek wijst naar de mening van Arfwedson/Lundman niet alleen uit, dat aanpassing aan die code voor leraren noodzakelijk is, maar ook dat die code in sterke mate wordt bepaald door factoren in de school zelf (rol school-leiding, biografie lerarenteam) en door factoren in de directe omgeving van de school (bevolkingsgeleding, status en opleiding van de ouders, woonomstandigheden, bemoeienis van de ouders met de school). Deze schoolcode kan mijns inziens gezien worden als een element, dat mede de spanning tussen paradigmatische component (dat wat moet) en de pragmatische component (dat wat kan) in een leraarsperspectief kan veroorzaken. Dat Goodson 1984 noch Cooper 1984 aan deze factoren aandacht besteden, kan worden verklaard uit de constatering, dat zij zich voornamelijk met de retoriek van schoolvakken bezighouden - de retoriek lijkt me vooral van invloed op het constitueren van de paradigmatische component. Dat Hanson wel deze factoren noemt, komt omdat hij zoveel mogelijk ook de praktijk heeft onderzocht.

De termen status, groep en schoolcode zijn bruikbaar voor het beschrijven en analyseren van de ontwikkelingen van het schoolvak (in Belgisch Limburg). In hoeverre deze concepten samenhangen, in hoeverre ze verklaringen geven, dat is me nog niet voldoende duidelijk. Neemt de status van het vak toe, omdat de macht van de groep toeneemt - of omgekeerd? Neemt de status van het vak toe, omdat leraren daar materieel eigenbelang bij hebben? Dat status en materiële belangen samenhangen, lijkt me ook bij Hanson duidelijk te zijn geworden. Hoe een eventueel (causaal) verband eruit ziet, dat weet ik nog niet (3).

b. Het tweede probleem betreft de visie op het schoolvak. Heb ik in bovenstaande geprobeerd aan te geven welke factoren het leraarsperspectief beïnvloedden, nu gaat het me om de inhoud van die perspectieven.

Het oudste leraarsperspectief is dat waarin grammatica-onderwijs en literatuuronderwijs als belangrijkste vakinhouden worden genoemd. Dit leraarsperspectief is volgens velen (vgl. bijvoorbeeld Shayer 1972, Mathieson 1975, Ball 1982, Frank 1973, Thavenius 1981) een perspectief waarin het schoolvak Nederlands (respectievelijk Engels, Duits, Zweeds) wordt gelegitimeerd als ware het onderwijs in een klassieke taal. Statusoverwegingen (aansluiten bij een geaccepteerd vak) en lerarenopleiding (klassiek opgeleide leraren) worden hier belangrijke factoren genoemd.

Een tweede leraarsperspectief geldt het schoolvak aan de beroepsafdelingen. Daar wordt het vak in elk geval met praktischer doelen gelegitimeerd, zoals het leren schrijven van zakelijke brieven. Hanson geeft ook aan, dat er in het oudste leraarsperspectief een verschuiving plaatsvindt. Er worden vernieuwingen geformuleerd voor het spraakkunstonderwijs (Vercoullie) en voor het

literatuuronderwijs. Een derde nieuw element vormt de aandacht voor de verzorgde uitspraak. Voor een deel van de vernieuwing in het letterkunde-onderwijs, evenals voor de uitspraakverzorging (en een aan het begin van de onderzoeksperiode gevoerd spellingdebat) geldt, dat de uiteindelijke koers "noordwaarts" was, dat er aansluiting werd gezocht bij Nederland. Ook dit heeft mijns inziens te maken met het zoeken naar status, het zoeken naar het functioneel-wetenschappelijk cultuurinstrument.

Voor een ander deel van het letterkunde-onderwijs, met name het historisch-biografische en voor de nieuwe opvatting van grammatica geldt dat in beide gevallen binnen het leraarsperspectief aansluiting wordt gezocht bij ontwikkelingen in de vakwetenschap. Zo geven Bakker 1977 en Maatje 1977 voor respectievelijk de taal- en de literatuurwetenschap aan, dat er een PARADIGMA-wisseling plaatsvindt in de tweede helft van de negentiende eeuw. In beide gevallen oriënteert zich de wetenschap der letteren op het dominant wordende natuurwetenschappelijke onderzoek, dat uitgaat van waarneming, van empirie, van exacte gegevens. Voor de taalkunde impliceert dit onder meer een voorkeur voor de descriptie van individueel taalgebruik in plaats van een normatieve schrijftaagrammatica. Voor de letterkunde betekent het een verschuiving van filologie en tekstuitgave naar letterkundige geschiedenis. (Dat er overigens binnen taal- en letterkunde alternatieve paradigma's blijven bestaan, die later weer meer van belang worden, is meer dan waarschijnlijk. Men leze Maren-Grisebach 1979 en Van den Toorn 1977.)

Vraag drie luidde: in hoeverre spelen al dan niet DOMINANTE PARADIGMATA in de gelieerde vakwetenschap een rol in het vormen van leraarsperspectieven? Ik ben daar in mijn antwoord op de tweede vraag al op ingegaan. De verklaring van Bakker 1977 en Maatje 1977, namelijk dat men die paradigma-wisseling moet zien tegen de opkomst van het natuurwetenschappelijk onderzoek, brengt me bij vraag vier: in hoeverre zijn wisseling in leraarsperspectief en paradigma te plaatsen tegen de achtergrond van Matthijssens RATIONALITEITEN-theorie? De opkomst der natuurwetenschappen maakt deel uit van de opkomst van de technische rationaliteit. Matthijssen noemt als kenmerken daarvan onder meer: het kenobject is de materiële werkelijkheid, die beheersbaar kan worden gemaakt in termen van techniek en wetenschap. Doel van dat beheersbaar maken is toepassen, gebruiken, nut voor het dagelijkse leven (vgl. Matthijssen 1982, bijvoorbeeld pag. 79 e.v.). Het is ook heel goed mogelijk de opkomst van het schoolvak Nederlands te zien als (in termen van Goodson 1983) een herinterpretatie op micro-niveau van ontwikkelingen op macro-niveau, of tenminste als een symptoom daarvan. En dan doel ik vooral op wat Hanson noemt de "moderniseringstendens", de "question des humanités". Op een aantal plaatsen noemt Hanson deze moderniseringstendens als gunstige factor voor de ontwikkeling van het schoolvak

en van moedertaal als voertaal. Hervormingspogingen op onderwijsgebied waren onder meer een gevolg van "een ruimere moderniseringstendens, die hoofdzakelijk werd gestimuleerd door de industriële en handeldrijvende burgerij" (Hanson 1984, 72). Deze tendens kan niet anders worden geïnterpreteerd dan als symptoom van de opkomst van de technische rationaliteit. Zeker niet, waar Hanson wijst op de discussie "in zowat heel West-Europa" waarin men zich afvroeg "of de klassieke humaniora nog voldeed aan de behoeften van een tijd, waarin de economische en de internationale dimensie steeds sterker op de voorgrond traden. De wetenschappen en de moderne talen bleken in dit verband betere troeven in handen te hebben, maar de classici boden serieus weerwerk" (ib. 463). Een belangrijk argument van de classici was, dat alleen de oude humaniora in staat was "het verstand en het gezond oordeel van de leerlingen te vormen, zodat zij voorbereid waren om iedere verdere studierichting met vrucht te volgen" (ib. 223). Een argument typerend voor de literair-religieuze rationaliteit. Dat vooral de clerus moeite had met de modernisering, hoeft dan misschien ook geen verbazing te wekken. "In het kerkelijk milieu was men nog veel minder dan in het liberale geneigd om ook maar enigszins te laten tornen aan de suprematie van een niet-utilitair gerichte vorming, waarin de studie van het Latijn centraal stond, mede met het oog op de priesteropleiding" (ib. 251-252). In de analyse van Hanson profiteert het schoolvak van die moderniseringstendens, maar heeft daarin eerst af te rekenen met een ander "moedertaalonderwijs" namelijk het Frans. Dat die strijd in 1914 nog lang niet beslecht is, kan onder meer blijken uit het feit, dat het Frans voor de meest relevante "moderne vakken", wis- en natuurkunde, voertaal blijft.

Kortom, de ontwikkelingen met betrekking tot het schoolvak en de leraarsperspectieven daarop zijn te duiden als zoeken naar status, onder meer door aansluiting bij de vakwetenschap (de universitaire traditie), die zelf een periode van verandering in dominantie meemaakt. Zowel de ontwikkeling op schoolvakniveau als die op vakwetenschapsniveau kunnen worden geplaatst tegen de achtergrond van veranderingen in rationaliteit-dominantie. Anders geformuleerd: Hanson geeft enige evidentie voor de aanname, dat verandering in de maatschappelijk bepaalde dominantie van invloed is op de relatie tussen schoolvakken en op de inhoud van een schoolvak.

Mijn vijfde vraag betrof de relatie RETORIEK-PRAKTIJK.

Hanson maakt duidelijk dat de retoriek van "moedertaalonderwijs moet, en moedertaalonderwijs moet voertaal zijn in het onderwijs in Vlaanderen" niet zonder meer rechtstreeks de praktijk beïnvloedde. Er waren te veel andere belangen (schoolcode, rol van de clerus) die dat tegenhielden.

Wat betreft de vraag of de retoriek van de nieuwe vakinhouden in de praktijk doordringt, het volgende. Voor zover uit Hanson valt op te maken, is de nieuwe trend voor letterkunde in het officiële onderwijs eerder ingezet dan in het vrije, onder meer vanwege de "benepen literair-godsdienstige opvattingen in dit milieu" (ib. 560). Ook de verandering in het spraakkunstonderwijs krijgt eerder voet aan de grond in het officiële onderwijs. Dat blijkt uit Hansons weergave van de opvattingen van Vercoullie en diens invloed op de praktijk door middel van leerlingen en navolgers. Wel is het heel opvallend, dat Vercoullie niet de eerste is die de nieuwe ideeën over spraakkunstonderwijs articuleert. Hanson wijst uitvoerig op Van Beers, die al in 1852 dergelijke ideeën in een schoolboek verwerkte. Diens methode werd echter weinig gebruikt, als ik afga op wat Hanson geeft aan verspreidingsgegevens. Met andere woorden: Vercoullie grijpt veertig jaar later terug op al eerder geformuleerde opvattingen. Het lijkt erop, dat ook in dezen het concept leraarsperspectief analoog is aan het concept paradigma. Een nieuw idee, een nieuwe visie die vorm krijgen in een nieuwe dominantie, berusten op al eerder aanwezige alternatieven. En daarmee ben ik terug bij mijn veronderstelling, dat ook voor leraarsperspectieven geldt dat een als essentieel ervaren probleem de stoot kan geven tot het dominant worden van een alternatief, dat al eerder kan hebben bestaan.

4. Conclusie

Mijn toepassing van de in het eerste deel van dit artikel gegeven set van analytische concepten levert mijn inziens geen onzinnige "herschrijving" -als ik dat pretentieuze woord mag gebruiken- op van Hansons dissertatie. Geen onzinnige herschrijving: ik wil daarmee uitdrukken, dat ik een zeer voorlopige en voorzichtige conclusie wens te trekken over de bruikbaarheid van de concepten. Ze lijken me bruikbaar, ze lijken me belangrijke factoren te belichten. Of ze alle belangrijke factoren beslaan, zal nader moeten worden uitgezocht. Bovendien zijn de onderlinge relaties me nog niet helder geworden. Komt het schoolvak Nederlands in Belgisch Limburg op ten gevolge van een veranderde rationaliteit, is het met andere woorden resultaat van deze verandering? Of is de opkomst ervan te zien als symptoom van maatschappelijke veranderingen? Matthijssen parafraseert Durkheim, waar deze stelt dat "omwentelingen in het onderwijs zowel resultaat als symptoom zijn van maatschappelijke omwentelingen; het is alleen in termen daarvan, dat zij begrepen en verklaard kunnen worden. Als behoefte ontstaat om het onderwijs te veranderen, moeten er al maatschappelijke behoeften zijn gerezen, waarin het onderwijs niet voorziet" (Matthijssen 1982, 39).

De relatie tussen ontwikkelingen op micro(schoolvak) en op macro-niveau (onderwijs en maatschappij) is complex. De relatie tussen wedijverende groepen op dat micro-niveau, zoals die ge-

stalte krijgt in wedijverende leraarsperspectieven, eveneens. Ik hoop in elk geval een set van analytische concepten te hebben gepresenteerd, waarmee tenminste een deel van die complexiteit kan worden verhelderd.

Nijmegen, maart 1985

Noten

1. Het feit dat dit artikel in twee afleveringen verschijnt, verschaft me de mogelijkheid een drietal corrigerende opmerkingen bij het eerste deel te maken:
 - De door mij ingediende titel van zowel het eerste als het tweede deel luidde: een *geschiedschrijving* van moeder-taalonderwijs, niet een *geschiedenis*. Met mijn titel bedoelde ik duidelijk te maken, dat het mij gaat om het proces, het schrijven, niet om het produkt. Door ik-weet-niet-wie-of-wat is die titel veranderd opgenomen. Wat ik jammer vind.
 - Aanvankelijk had ik het artikel niet in twee delen maar in zijn geheel aangeboden. Een relict daarvan heeft de lezer kunnen vinden op pag. 14 van de eerste aflevering. In de derde regel van boven verwijs ik daar naar een niet (meer) bestaande paragraaf 5. Dat moet zijn paragraaf 3 van het tweede deel.
 - Doordat mijn handen iets anders deden dan mijn geest voor ogen stond -als u begrijpt wat ik bedoelis in noot 2 een hele regel tekst weggevallen. Resultaat was een fraaie volzin, die echter Sjaak Kroon iets in de schoenen schuift wat ik zelf op mijn geweten heb. Er had moeten staan:
...Ik ben het met Kroon 1985b eens, dat de term moedertaal in vakdidactische publikaties meestal onjuist is. Ik vind dat ze in haar alledaagse gebruiksbetekenis beter kan worden vermeden in beschouwingen met enige wetenschappelijke pretentie, vanwege de meerduidigheid ervan...
2. Deze uitvoerige samenvatting lijkt me ook nodig, omdat Hansons boek niet in de handel is. Op mijn verzoek heeft de auteur een concept van mijn artikel gelezen. Hij oordeelt positief, onder meer over mijn samenvatting van zijn publikatie.
3. Dit lijkt me echter ook een kwestie van de eigen achterliggende theorie, van referentiekader. Zo werkt Goodson 1984 vanuit een sterk materialistische invalshoek.

Bibliografie

- Arfwedson, G. & L. Lundman, *Det är inte lärarnas fel*. Rapport från ett forskningsprojekt om lärarnas arbetssituation. SO utbildningsforskning FoU rapport 39. Stockholm, Liber utbildningsförlaget (1982).
- Bakker, D., *De grammatica in de negentiende eeuw*. In: Bakker/Dibbets 1977, 113-161.
- Bakker, D. & G. Dibbets (red.), *Geschiedenis van de Nederlandse taalkunde*. Den Bosch, Malmberg (1977).
- 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).
- 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 an vice of our virtues: some notes on theory in ethnography and history*. In: Goodson/Ball 1984 15-24.
- Hanson, M., *Taalsituatie en moedertaalonderricht in het middelbaar onderwijs in Limburg 1830-1914*. Leuven (1984) (diss.).
- Maatje, F., *Literatuurwetenschap. Grondslagen van een theorie van het literaire werk*. Utrecht, Oosthoek (1977).
- Maren-Grisebach, M., *Methoden der Literaturwissenschaft*. München, Fink (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).

Shayer, D., *The teaching of English in schools 1900-1970.*

London, Routledge & Kegan (1972).

Thavenius, J., *Modersmål och fadersarv; Svenskämnets traditioner i historien och nuet.* Stockholm, Symposion Bokförlag (1981).

Toorn, M. van den, *De Nederlandse spraakkunst in de twintigste eeuw.* In: Bakker/Dibbets 1977, 161-197.