

Communicatie-onderwijs bestaat wel?

Bespreking van Sjaak Kroon, *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*, Wolters-Noordhoff, Groningen, 1985.

"Ik heb pas *Moedertaaldidactiek* aangeschaft, van de Leidse Werkgroep. Maar dat boek is voorlopig gewoon te dik om helemaal te lezen" (Kroon, pag. 255).

0. Inleiding

"Communicatiewetenschap bestaat niet" betoogde Leenheer (1976), vervolgens op deze stelling aangevallen door Sturm en Bonset (1977). Als omtrent het bestaan van communicatiewetenschap kenmerklijk al twijfel mogelijk is, hoe zit het dan met het uit deze wetenschap puttende communicatie-onderwijs, waarover Leidse Werkgroep (1980, pag. 23 e.v.) zo vastberaden meedeelt "Moedertaalonderwijs dient primair communicatie-onderwijs te zijn"? Is het bestaan daarvan eigenlijk wel buiten kijf? Trouwens, wanneer "bestaat" communicatie-onderwijs: als erover geschreven en gesproken wordt, of alleen als het ook echt en aanwijsbaar in de klas gegeven wordt? Is het niet zo dat de didactici in hun tijdschriften en handboeken schrijven over communicatie-onderwijs, terwijl in-tussen de leraren Nederlands als vanouds laten spellen, ontleden en tekstverklaren, waarbij ze de rubriek *Jij en de tekst* die *Opbouw* sinds 1978 bevat (en die meestal bestaat uit één vraag: wat vind jij van deze tekst?) dan nog overslaan?

Wie ten aanzien van deze vragen iets wijzer wil worden moet de hierboven genoemde dissertatie van Sjaak Kroon lezen.

Spiegel-lezers herinneren zich misschien Kroon 1983: een goed voorproefje van de dissertatie, maar mijns inziens niet leesvervangend.

In deze bespreking (1) schets ik allereerst de opzet van Kroons onderzoek, met enkele kritische kanttekeningen daarbij (paragraaf 1). Daarna ga ik in op enkele onderzoeksresultaten van Kroon die samenhangen met de in deze inleiding opgeworpen vragen (paragraaf 2). Tenslotte schat ik het belang van het onderzoek voor twee mogelijke publieksgroepen: onderzoekers van onderwijs in het Nederlands en leraren Nederlands (paragraaf 3).

1. Opzet van het onderzoek

Kroon wil in zijn onderzoek twee hoofdvragen beantwoorden. De eerste is in hoeverre zich in de jaren 1970-1980 in het onderwijs Nederlands (2) op het havo/vwo vakinhoudelijke veranderingen heb-

ben voorgedaan wat betreft de onderdelen grammatica-onderwijs en communicatie-onderwijs. De tweede is in hoeverre die eventuele veranderingen samenhangen met taalwetenschappelijke disciplines, met name de grammaticawetenschap en de taalgebruikswetenschap. (Het literatuuronderwijs blijft in deze studie dus geheel buiten beschouwing.)

"Grammaticawetenschap" concretiseert Kroon, zij het pas expliciet op pag. 102/103, als structuralisme en transformationeel-generatieve taalkunde, "taalgebruikswetenschap" als socio- en pragmatolinguïstiek. Van "grammatica-onderwijs" en "communicatie-onderwijs" blijven concretisering -opzettelijk? Kroon geeft er geen uitsluitel overachterwege.

Om zijn twee hoofdvragen te beantwoorden, heeft Kroon drie onderzoeksactiviteiten ondernomen: een documentenanalyse, een enquête onder 1000 leraren en interviews met 13 leraren.

Drie soorten documenten zijn geanalyseerd: enkele beschouwingen die expliciet betrekking hebben op veranderingen in het onderwijs Nederlands in 1970-1980 (waarvan Sturm 1984 de belangrijkste wordt geacht); verslagen van empirisch onderzoek betreffende veranderingen in het onderwijs Nederlands in 1970-1980 (alleen Bos 1978 en Tordoir/Wesdorp 1979; meer empirisch onderzoek op dit punt blijkt niet aanwezig); maar vooral artikelen uit *Moer en Levende Talen* tussen 1970-1980. Het lezen van het bewuste gedeelte van Kroons studie is een waar feest, vanwege de helderheid en volledigheid waarmee Kroon de geschiedenis schrijft van het onderwijs in het Nederlands en van de didactiek van het Nederlands in de jaren zeventig. Natuurlijk heb ik ook nagegaan of ikzelf, als publicist op deze terreinen, wel voldoende naar voren kwam in Kroons geschiedschrijving en het resultaat stemde mij tevreden: ik stond er, met andere woorden, voldoende in. Maar wat méér is: hetzelfde bleek bij nadere beschouwing te gelden voor al mijn collega's, met misschien één uitzondering: Nielen 1979 lijkt mij ten onrechte niet genoemd in de beschrijving van de discussie over spelling en spellingonderwijs (pag. 77).

In de enquête onder 1000 leraren Nederlands gaat Kroon na in hoeverre deze leraren veranderingen waarnemen in het, en hun eigen, onderwijs Nederlands en in hoeverre volgens hun die veranderingen samenhangen met ontwikkelingen in de taalgebruikswetenschap en grammaticawetenschap. Daarnaast heeft hij gevraagd naar achtergrondkenmerken van de leraren als leeftijd, sekse, opleiding, schooltype, lidmaatschap van verenigingen die zich bezig houden met onderwijs Nederlands, opleiding. Het laatste stelt Kroon in staat om via variantie-analyses relaties te leggen tussen dergelijke achtergrondkenmerken van de leraren en hun perceptie van veranderingen in het onderwijs Nederlands, met andere woorden te antwoorden op de vraag "Welke leraren geven welke antwoorden?" (pag. 211). Uiteindelijk komt Kroon via zijn analyses tot het presenteren van "ideaaltypische profielen" van leraren Nederlands: voor- respectievelijk tegenstanders van communicatie-on-

derwijs; idem van grammatica-onderwijs in traditionele zin; wel, respectievelijk niet sociolinguïstisch georiënteerde leraren; wel, respectievelijk niet structuralistisch georiënteerde leraren; en wel, respectievelijk niet transformationeel-generatief georiënteerde leraren. Het ideaaltypisch profiel van de voor-, respectievelijk tegenstanders van communicatie-onderwijs ziet er bijvoorbeeld als volgt uit: "... jongere, vrouwelijke leraren Nederlands met een gering aantal jaren leservaring, in het bezit van het diploma van een na 1965 begonnen en afgesloten tweede- of derdegraads opleiding Nederlands, wel sociolinguïstisch en transformationeel-generatief, maar niet structuralistisch geschoold, lezer van bladen met betrekking tot het onderwijs Nederlands en lid van verenigingen met betrekking tot het onderwijs Nederlands, in een gering aantal klassen en voor een groot aantal uren werkzaam aan overig-bijzondere scholen in het Midden/Westen van het land. ...Oudere vrouwelijke leraren Nederlands met een groot aantal jaren leservaring, in het bezit van het diploma van een voor 1965 begonnen en na 1965 afgesloten universitaire studie Nederlands, wel sociolinguïstisch en structuralistisch maar niet transformationeel-generatief geschoold, niet-lezer van bladen met betrekking tot het onderwijs Nederlands en niet-lid van verenigingen met betrekking tot het onderwijs Nederlands, in een groot aantal klassen en voor een groot aantal uren werkzaam aan protestants-christelijke scholen in het Noorden/Oosten van het land" (pag. 212).

Ik sta tegenover dit gedeelte van het onderzoek wat ambivalent. Aan de ene kant vraag ik me af wat de zin is van het leggen van statistische verbanden zonder de aanwezigheid van een theorie, in dit geval over vakinhoudelijke veranderingsgezindheid, die de gevonden verbanden zou kunnen verklaren of tenminste verhelderen. Nu leveren de verbanden bij mij vaak niet meer op dan of een reactie van verveelde instemming (ja, ouderen zijn conservatiever dan jongeren, dacht ik het al niet) of een van volledige bevreemding: hoe kan nu voor acht van de in totaal tien ideaal-typische profielen het kenmerk vrouw significant blijken te zijn, terwijl aan de enquête 75% mannen en 25% vrouwen hebben deelgenomen? Hebben vrouwelijke leraren dan in het algemeen uitgesprokener meningen? Of zijn ze uitgesprokener voor- of tegenstander van veranderingsprocessen? Kroon doet geen poging het verschijnsel te verklaren.

Anderzijds toont Kroon verderop in zijn studie aan dat er in zijn bestand ook echt leraren voorkomen die voldoen aan alle criteria uit de ideaal-typische profielen, met andere woorden dat de ideaal-typische profielen werkelijkheidswaarde hebben en niet alleen constructen zijn (pag. 218 e.v.). Dat maakt het hem vervolgens voor zijn interviews leraren te selecteren uit de profielgroepen voor-, respectievelijk tegenstanders van communicatie-onderwijs en voor- respectievelijk tegenstanders van grammatica-onderwijs in traditionele zin. En dit garandeert weer een

breedheid van interviewgegevens, die bij een aselechte steekproef niet gagarandeerd zou zijn geweest.

De interviews vormen Kroons derde onderzoeksactiviteit. "Verhalen" van leraren Nederlands over veranderingen in hun lesgeven voor wat betreft grammatica- en communicatie-onderwijs, en mogelijke oorzaken voor die veranderingen, komen aan de orde. Daarbij komen leraren uit de verschillende hierboven genoemde profielgroepen aan het woord. De interviews zijn niet integraal en letterlijk opgenomen, maar "ze worden naverteld, geparafraseerd, samengevat. Daarbij is het steeds zo, dat de selectie van het materiaal en de manier van presentatie bepaald worden door de interpretatie van de verzamelde gegevens door de onderzoeker (tevens interviewer): bij hem berust de uiteindelijke verantwoordelijkheid voor de gepresenteerde redactie van de lerareninterviews (Du Bois-Reymond e.a. 1981 en Graf 1982). Op die grond ook overstijgen de interviewgegevens het niveau van de subjectief-individuele herinnering van willekeurige leraren Nederlands en kunnen ze dienst doen als bron voor de beschrijving van veranderingen in het onderwijs Nederlands wat betreft grammatica-onderwijs en communicatie-onderwijs (Du Bois-Reymond en Veld 1981)" (pag. 234). Hoezeer Kroons verdediging van zijn werkwijze mij ook aanspreekt, ze lijkt me lichtelijk in strijd met wat hij op pag. 264 meedeelt over het "subjectief-individuele karakter" van de interviews als "herkenbare, persoonlijke "verhalen" van individuele leraren Nederlands".

Kroons hierboven geschetste drie onderzoeksactiviteiten lopen van meer algemeen naar meer specifiek. De documentenanalyse vormt het meest algemene niveau waarop veranderingen in het onderwijs Nederlands zijn bestudeerd; meer specifiek, maar nog steeds anoniem, zijn de indrukken en meningen van de geënquêteerde leraren over deze veranderingen; het meest specifiek, in de zin van herkenbaar en met een eigen gezicht zijn de "verhalen" die de leraren vertellen in de interviews over veranderingen in het onderwijs Nederlands. Naar Kroons mening leveren aldus "kwantitatieve en kwalitatieve gegevens een totaalbeeld op dat met beide typen gegevens afzonderlijk niet had kunnen worden bereikt" (pag. 23). Terecht merkt Kroon op dat alle drie de gehanteerde bronnen (documenten, enquête, interviews) gemeen hebben dat ze indirecte gegevens opleveren: "niet de werkelijkheid zelf, maar de mening van leraren over die werkelijkheid en hun eigen positie daarin, is het eigenlijke onderwerp van beschrijving" (pag. 23-24). Geen van de bronnen kan namelijk antwoord geven op de vraag wat er nu werkelijk in de klas gebeurt, bijvoorbeeld op het gebied van communicatie-onderwijs: daartoe zouden case-studies in de onderwijspraktijk nodig zijn waarin gebruik werd gemaakt van observaties, audio- en videoregistraties, protocollering, veldnotities en dergelijke van het concrete lesgebeuren (pag. 23). Dergelijke case-studies beveelt Kroon aan als uitbreiding en follow-up van het door hem uitgevoerde onderzoek (pag. 277).

2. Enkele resultaten van het onderzoek

Wat maakt Kroon ons nu wijzer over de vragen die ik stelde in het begin van deze bespreking?

Ten eerste dit: *communicatie-onderwijs* bestaat zonder enige twijfel als idee. Als zodanig bestaat het niet alleen in de geest van didactici maar evenzeer van praktizerende leraren Nederlands. Van de geënquêteerde leraren neemt een meerderheid in het onderwijs Nederlands een verandering waar in de richting van communicatie-onderwijs en eveneens een meerderheid beoordeelt deze positief (pag. 172). Ook de geïnterviewde leraren onderkennen allen deze verandering (pag. 265). In de retoriek van het onderwijs Nederlands (een term die Kroon samen met zijn tegenhanger: de *praktijk* van het onderwijs, ontleent aan het Werkverband Onderzoek Moedertaalonderwijs, vgl. Klinkenberg e.a. 1984) bestaat communicatie-onderwijs, blijkens alle gehanteerde bronnen. Het communicatieve paradigma is in de jaren zeventig gevolgd op wat Kroon met Sturm 1984 aanduidt als het literair-grammaticale paradigma voor het onderwijs Nederlands, waarin grammatica-onderwijs in traditionele zin een belangrijke rol speelt.

Maar bestaat communicatie-onderwijs nu ook in de dagelijkse lespraktijk van het onderwijs Nederlands? Zoals al bleek uit de vorige paragraaf: daarover kan Kroons onderzoek geen definitief uitsluitsel geven, omdat geen waarnemingen zijn verricht in de lespraktijk. Maar wel levert het indicaties op op dit punt. Uit empirische bronnen (Tordoir/Wesdorp 1979) blijkt bijvoorbeeld dat in de praktijk traditionele grammatica nog op veel grotere schaal gegeven wordt dan de beginselverklaringen in de retoriek (bijvoorbeeld in *Moer en Levende Talen*) zouden doen vermoeden (pag. 91-92). Maar ook de geënquêteerde leraren melden discrepanties tussen hun retoriek en hun praktijk: 61% waardeert communicatie-onderwijs, maar slechts 36,3% zegt het in de praktijk te brengen. Voor grammatica-onderwijs ligt dat juist andersom: 49,4% tegenover 65% (pag. 137). Uit de interviews rijst een vergelijkbaar beeld op: alle leraren, of ze nu voor- of tegenstander van communicatie-, respectievelijk grammatica-onderwijs zijn, geven grammatica-onderwijs, op één na. Duidelijke veranderingen in het eigen lesgeven in de richting van communicatie-onderwijs rapporteren alleen de voorstanders van communicatie-onderwijs en tegenstanders van grammatica-onderwijs, waarbij ze benadrukken "dat deze verandering niet spectaculair of omvangrijk is" (pag. 265). *Communicatie-onderwijs lijkt al met al in de lespraktijk van leraren Nederlands slechts zwakjes aanwezig - maar, zoals* Kroon terecht suggereert op pag. 276, *in ieder geval niet geheel afwezig.*

Een derde onderzoeksresultaat dat mij boeit, is het betrekkelijk amorfe karakter dat het begrip communicatie-onderwijs blijkt te hebben. Kroon laat in zijn documentenanalyse zien hoe zo'n 15 uiteenlopende onderwijsleeractiviteiten als creatief tonen,

taalbeschouwing, leren door praten en schrijven en projectmatig taalonderwijs in de loop van de jaren in verband zijn gebracht met communicatief taalonderwijs, zonder dat ooit een disciplinaire definitie van dat taalonderwijs is gegeven.

In dat verband werpt Kroon, met Van der Ven 1982, de vraag op of niet het gevaar bestaat dat er in het onderwijs Nederlands sprake is van "pure retoriek, zonder dat daarmee nog specifiek gedefinieerde en in de praktijk aanwijsbare inhoudelijke samenhangen"

(pag. 97). De geïnterviewde leraren geven wel een omschrijving van wat communicatie-onderwijs is, namelijk "dat leerlingen schriftelijk en mondeling leren communiceren in reële situaties, waarbij weerbaarheid en mondigheid uiteindelijke doelstellingen zijn" (pag. 265). Bedacht moet daarbij echter worden dat de samenvatting en parafrasering van hun woorden van Kroon is en dat ze bij de enquête al een tekst onder ogen gekregen hebben waarin Kroon zelf het onderwijs Nederlands beschrijft "als zich ontwikkelend in de richting van wat tentatief wordt getypeerd als communicatie-onderwijs" (pag. 127). Bovendien is de omschrijving door de geïnterviewde leraren van communicatie-onderwijs waarschijnlijk niet wat Kroon een disciplinaire definitie zou noemen. Conclusie: *communicatie-onderwijs mag dan wel bestaan in de retoriek, het is daar nauwelijks vastomlijnd aanwezig.*

Een vierde onderzoeksresultaat vloeit voort uit de tweede hoofdvraag van Kroons onderzoek: in hoeverre hangen eventuele veranderingen in het onderwijs Nederlands samen met grammaticawetenschap (structuralisme en transformationeel-generatieve grammatica) en taalgebruikswetenschap (socio- en pragmalinguïstiek), en ontwikkelingen daarin? Hoewel in de retoriek, met name in artikelen in *Moer en Levende Talen*, dit verband gesuggereerd wordt, achten de leraren blijkens enquête en interviews hun *lespraktijk nauwelijks beïnvloed door taalwetenschappelijke inzichten en ontwikkelingen*, en in het algemeen niet door hun opleiding als neerlandicus (pag. 272).

Toch heeft Kroon via op zijn enquêtegegevens toegepaste variantie-analyses een duidelijk verband gevonden tussen geschooldheid van leraren in de taalwetenschap enerzijds en een positieve houding ten opzichte van en participatie in communicatie-onderwijs anderzijds.

Voor leraren die positief staan tegenover communicatie-onderwijs is kenmerkend dat ze geschoold zijn in transformationeel-generatieve taalkunde en sociolinguïstiek; voor leraren die positief staan tegenover grammatica-onderwijs in traditionele zin, dat ze niet in deze disciplines geschoold zijn (pag. 210 en de samenvatting op pag. 272-273, waar Kroon ten onrechte de significantie van geschooldheid in de transformationeel-generatieve taalkunde weglaat).

Wat beïnvloedt de praktijk van leraren Nederlands dan wel? De situatie in de sectie, stellen de voorstanders van communicatie-

onderwijs en de tegenstanders van grammatica-onderwijs in de interviews. En de keuze voor een bepaald *schoolboek*, blijktens het feit dat bijna alle geïnterviewde leraren hierop uitgebreid ingaan. Opvallend daarbij is het bestaan van een "methoden-continuüm" tussen grammaticaal en communicatief: van *Taal leren door zelf corrigeren via Opbouw en Functioneel Nederlands* naar *Tandem* bijvoorbeeld. Methodes die door meer communicatief georiënteerde leraren alweer worden bekritiseerd en soms afgeschaft vanwege hun feilen in communicatief opzicht, worden door minder communicatief georiënteerde leraren net ingevoerd, omdat ze aanknopingspunten geacht worden te bevatten voor een communicatiever onderwijs Nederlands.

Moer en *Levende Talen* tenslotte spelen alleen in het lesgeven van voorstanders van communicatie-onderwijs een duidelijke rol. De overige leraren lezen deze bladen wel eens, maar vinden ze te veel voorhoedewerk om er in de klas iets mee te kunnen doen (pag. 266-267).

3. Belang van het onderzoek

In deze laatste paragraaf probeer ik het belang van Kroons onderzoek te schatten voor twee van de publieksgroepen die op de achterflap van het boek worden genoemd: onderzoekers van het onderwijs Nederlands, en leraren Nederlands.

Voor onderzoekers van het onderwijs Nederlands is *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands* zonder meer van belang. In het bijzonder geldt dit voor het al genoemde Werkverband Onderzoek Moedertaalonderwijs, waar Kroon nauw bij aansluit in de interpretatie van zijn gegevens, zoals blijkt uit zijn hantering van de begrippen *retoriek* en *praktijk*, *paradigma*, en in de slotbeschouwing ook *rationaliteit* (Matthijssen 1982; zie verder Klinkenberg e.a., pag. 18-19). Kroon verschaft met zijn onderzoek tot op zekere hoogte een empirische basis aan de door de W.O.M. gepostuleerde discrepantie tussen retoriek en praktijk in het onderwijs Nederlands, en al evenzeer aan het paradigma-begrip van de W.O.M. Leraren signaleren immers zelf, zo blijkt uit enquête en interviews, een discrepantie tussen hun ideeën en hun handelen en ook signaleren ze zelf een zekere omslag in de jaren zeventig in de, en soms hun eigen, ideeën over het onderwijs Nederlands. Dit vormt een indicatie dat met de bewuste begrippen te werken valt binnen het kader van het empirisch onderzoek dat de W.O.M. zich, naast en in verband met haar historisch onderzoek, heeft voorgenomen.

Case-study-onderzoekers binnen en buiten de W.O.M. kunnen hun voordeel doen met de ideaaltypische profielen die Kroon heeft opgesteld van voor-, respectievelijk tegenstanders van grammatica- en communicatie-onderwijs. Een probleem bij case-studies is om het bereik ervan aan te geven: ten aanzien van welke grotere groep moet de gekozen case als representatief worden beschouwd?

De case-study-onderzoeker kan nu (natuurlijk voor zover hij grammatica- en communicatie-onderwijs onderzoekt en niet bijvoorbeeld literatuuronderwijs) zijn case proberen te plaatsen in één (of meer) van Kroons ideaaltypische profielen: is de leraar blijkens interviews met betrekking tot zijn ideeën over het onderwijs Nederlands een voorstander van communicatie-onderwijs, of een tegenstander van communicatie-onderwijs, enz. en in welke mate lijkt dat het geval? Het antwoord op deze vragen geeft dan aan voor welke grotere groepen van leraren Nederlands de bewuste case al dan niet als representatief mag worden beschouwd.

Ook levert Kroons onderzoek mijns inziens een belangrijk signaal op aan een speciaal type onderzoekers: leerplanontwikkelaars. Kroons bevinding dat communicatie-onderwijs in de retoriek zo'n weinig vastomlijnd begrip is, is vermoedelijk wel uitbreidbaar naar de praktijk van dat communicatie-onderwijs. Waarschijnlijk is niet alleen een disciplinaire definitie van communicatie-onderwijs nodig, maar evenzeer een (meer) disciplinair communicatie-onderwijs, in de zin zoals Ten Brinke 1983 dat heeft voorgesteld: in het leerplan worden kernbegrippen en -technieken aangeboden, de leerstof is intern en extern gestructureerd, en de toepassingsmogelijkheden van het geleerde worden duidelijk gemaakt. Leerplanontwikkelaars zouden naar mijn mening veel tot de overleving, of zelfs groei, van het op dit moment in de retoriek vage en in de praktijk zwakke communicatie-onderwijs kunnen bijdragen door een dergelijk leerplan gezamenlijk met leraren te ontwikkelen en te beproeven in de lespraktijk.

Tenslotte de vraag wat Kroons onderzoek kan betekenen voor leraren Nederlands. Hiervoor kunnen we ons baseren op Ten Brinke 1978, die probeert "te gissen van welke aard de antwoorden zullen zijn die de leraar op zijn vragen verwacht van de wetenschappelijke onderzoeker" (pag. 12). Ten Brinke vraagt zich hiertoe allereerst af wat voor soort vragen leraren aan onderzoekers zouden willen stellen. Volgens hem zijn dat vragen over de problematiek van het didactisch handelen zoals dat *verschijnt aan de praktiserende leraar*. Dat laatste betekent drie dingen:

- a. Het zijn vragen waarin een actie-element zit: "wat moet ik als leraar doen?"
- b. Het zijn vragen waarin relatief veel factoren die de onderwijsleersituatie bepalen tegelijk aan de orde worden gesteld: "wat moet ik als leraar doen met leerlingen die van huis uit niet lezen en toch van mijn sectie een boekenlijst van 20 titels moeten doorwerken voor het havo-examen?"
- c. Het zijn vragen waar voortdurend op de achtergrond de behoefte van de leraar aan plezier in het werk of tenminste overleving meespeelt; de vraag onder b. moet dus worden aangevuld met "...zonder dat ik bij de gekozen oplossing zelf de lol in mijn werk verlies of gek word".

Studies die op dergelijke leraarsvragen antwoord willen geven, moeten volgens Ten Brinke aan een zestal eisen voldoen. Daaronder zijn er een aantal waaraan Kroons onderzoek ruimschoots tegemoetkomt: er is een uitstekende literatuurstudie (de documentenanalyse), er is een heldere beschrijving en legitimering van de gekozen onderzoeksmethode en de verschillende opvattingen over onderwijs die in Nederland leven zijn meer dan verdisconteerd in de studie, ze vormen zelfs het voorwerp van onderzoek.

Ook eist Ten Brinke dat de conclusies uit de literatuurstudie geïllustreerd worden (in positieve of negatieve zin) via de presentatie van één of meer grondige case-studies naar Nederlandse onderwijssituaties. Ten Brinke omschrijft niet nader wat hij in dit verband verstaat onder case-studies. Wanneer we, met Kroon, slechts van een case-study spreken als het bewuste onderzoek ook waarnemingen met betrekking tot de lespraktijk omvat, voldoet Kroons onderzoek niet aan deze eis. Anderzijds vormen de enquête en interviews natuurlijk ook een illustratie van de conclusies uit de literatuurstudie/documentenanalyse.

De laatste eis van Ten Brinke luidt dat de onderzoeker die antwoord wil geven op leraarsvragen, een beschrijving geeft van de procedure die hij heeft gevolgd om vast te stellen dat zijn onderzoeksvragen inderdaad vragen van leraren zijn. Wie Kroons studie hierop naslaat, ziet direct dat een dergelijke beschrijving ontbreekt, maar vooral ook dat dat niet verwonderlijk is, omdat het onderzoek in het geheel niet opgezet is vanuit leraarsvragen, maar vanuit vragen van taalwetenschappers, i.c. het Instituut Algemene Taalwetenschap van de Nijmeegse Universiteit (pag. 12 e.v.). Het onderzoek wordt dus in de eerste plaats geëgitimeerd vanuit de taalwetenschap en niet vanuit de praktijk van het onderwijs Nederlands. Wanneer we de hoofdvragen van het onderzoek (welke vakinhoudelijke veranderingen voor wat betreft grammatica- en communicatie-onderwijs tussen 1970-1980; welke invloed daarop van grammatica- en taalgebruikswetenschap) vergelijken met het soort vragen dat leraren volgens Ten Brinke stellen, blijkt bovendien dat in ieder geval het actie-element: "Wat moet ik als leraar doen?" in de beide vragen afwezig is; de onderzoeksvragen dragen een puur beschrijvend karakter. Daarnaast zijn beide vragen niet alleen gericht op de praktijk van het didactisch handelen, maar evenzeer op de retoriek.

Betekent het bovenstaande nu dat een studie als van Kroon niet van belang is voor leraren Nederlands? Met Ten Brinke denk ik (maar het blijven gissingen) dat leraren inderdaad over communicatie- en grammatica-onderwijs niet zozeer de vragen zullen hebben die Kroon behandelt, maar eerder bijvoorbeeld de volgende:

- hoe moet ik communicatie-onderwijs geven, in een klas/sectie/school die ... enz.;
- wat is nu eigenlijk beter, grammatica-onderwijs of communicatie-onderwijs en waarom dan?

Zulke vragen zijn echter in deze ruwe vorm niet rechtstreeks onderzoekbaar. De eerste vraag bijvoorbeeld (hoe moet ik communicatie-onderwijs geven?) vereist allereerst enige concretisering: wat wordt verstaan onder "communicatie-onderwijs"? Dat het een hoofdstuk apart zal worden om daarvan een vastomlijnde definitie op te stellen, is waarschijnlijk al duidelijk geworden uit de voorafgaande paragrafen.

Wanneer een voor de onderzoeker werkbare en voor de leraar herkenbare definitie van communicatie-onderwijs is opgesteld, staan er vervolgens verschillende wegen open voor verder empirisch onderzoek. Eén ervan is ontwikkelingsonderzoek: onderzoekers en leraren construeren en beproeven in de lespraktijk een leerplan communicatie-onderwijs. Een andere weg is beschrijvend onderzoek: onderzoekers gaan in samenwerking met leraren na hoe deze in hun dagelijkse lespraktijk vorm proberen te geven aan communicatie-onderwijs, of elementen daarvan, en op welke problemen ze daarbij stuiten. Het eerste type onderzoek geeft zich op mogelijkheden (hoe kan communicatie-onderwijs gegeven worden), het tweede type, waartoe Kroons onderzoek behoort, op feitelijkheden (hoe wordt communicatie-onderwijs gegeven). Ik denk dat beide typen onderzoek gegevens aandragen die noodzakelijk zijn om de vraag naar wenselijkheden in een bepaalde onderwijssituatie (hoe moet communicatie-onderwijs worden gegeven) degelijk te beantwoorden. Zo gezien kan Kroons onderzoek, al speelt het niet rechtstreeks in op de door Ten Brinke bij leraren veronderstelde vragen, op langere termijn bijdragen aan de beantwoording van deze vragen.

Het bovenstaande wil niet zeggen dat ik vind dat iedere leraar Nederlands Kroons studie in deze vorm moet lezen. Een dissertatie is per definitie een niet op de onderwijspraktijk, maar op het wetenschappelijk forum gerichte tekstsoort, alle illusies ten spijt die men daarover kan hebben voordat men er zelf een schrijft. Maar artikelen in *Moer en Levende Talen* waarin Kroon zijn onderzoek ten behoeve van leraren Nederlands samenvat, zouden voor deze leraren belangwekkend kunnen zijn, om de redenen die ik hierboven uiteen heb gezet. Ik hoop dat Kroon dergelijke artikelen nog schrijft: zo niet dat dan tenminste *Moer en Levende Talen* zijn dissertatie net zo uitgebreid en gericht op een groter lezerspubliek zullen bespreken als ik hier heb geprobeerd te doen.

Loenen aan de Vecht, september 1985

1. Steven ten Brinke dank ik voor zijn commentaar op de eerste versie van deze bespreking.
2. Kroon spreekt bewust van "onderwijs Nederlands" en niet van "moedertaalonderwijs". Zie Kroon 1985.

Bibliografie

- Bois-Reymond, M. du e.a. (1981), *Onderwijzersleven*. Nijmegen, SUN.
- Bois-Reymond, M. du en Th. Veld (1981), De oral history methode in onderwijsonderzoek. In: *Comenius*, 1, 1, 72-102.
- Bos, D.J. (1978), *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs*. Amsterdam, RITP.
- Brinke, J.S. ten, (1978), *Mogelijke inhouden en vormen van onderwijskundig onderzoek door universitaire lerarenopleidingen*. Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Brinke, J.S. ten, (1983), *Bij Nederlands leer je iets!* Groningen, Wolters-Noordhoff.
- Graf, W (1980), Das Schreibproblem der Oral History. In: *Literatur und Erfahrung*, 10, 100-105.
- Herrlitz, W.e.a. (eds) (1984), *Mother Tongue Education in Europe; A Survey of Standard Language Teaching in Nine European Countries*. Enschede, SLO.
- Klinkenberg, Sjef, e.a. (1984), Onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het (voortgezet) moedertaalonderwijs. In: *Spiegel* 2, 3, 5-33.
- Kroon, Sjaak, (1983), Harde en zachte gegevens over ontwikkelingen in het voortgezet moedertaalonderwijs. In: *Spiegel* 1, 2, 3-28.
- Kroon, Sjaak, (1985), Moedertaalonderwijs of Onderwijs Nederlands? In: *Spiegel* 3, 1, 87-93.
- Leenheer, P., (1976), Communicatiewetenschap bestaat niet. In: *Levende Talen*, 320, 401-408.

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1980), *Moedertaaldidactiek*. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg, Coutinho.

Matthijssen, M.J.A.M., (1982), *De elite en de mythe. Een sociologische analyse van strijd om onderwijsverandering*. Deventer, Van Loqhum-Slaterus.

Nielen, E., (1979), Normaal functioneel spellingonderwijs.
In: Moer 1979, 2, 3-15.

Sturm, J., (1984), Mother Tongue Teaching in the Netherlands (1970-1980). In: Herrlitz e.a. (eds.) (1984).

Sturm, A., en H. Bonset, (1977), Proeve van een bijdrage tot de discussie over communicatiewetenschap. In: *Levende Talen*, 323, 121-128.

Tordoir, A., en H. Wesdorp, (1979), *Het grammatica-onderwijs in Nederland*. Een researchoverzicht betreffende de effecten van grammatica-onderwijs en een verslag van een onderzoek naar de praktijk van dit onderwijs in Nederland. Den Haag, Staatsuitgeverij.

Ven, P.H. van de, (1982), Waarom, wat voor, hoe? Drie vragen betreffende de vernieuwing van het voortgezet moedertaalonderwijs. In: Moer, 1982, 4, 17-29.