

Taalonderwijs (instru-)mentaal benaderd

I.O.

✓ Bespreking van Willie van Peer & Jos Tielemans, *Instrumentaal*. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs, 2 delen. Acco, Leuven/Amersfoort 1984. Prijs: f 74,25.

0. Inleiding

Enkele maanden geleden kreeg ik het vijfde moedertaaldidactiekboek (herziene versies buiten beschouwing gelaten) uit het Nederlandse taalgebied in handen, sinds ik (vanaf 1976) op een lerarenopleiding werk. In het eerste jaar van die baan lieten mijn collega's en ik de studenten *Zeggenschap* van Griffioen aanschaffen; in 1981 vervingen we die door een nieuwe "bijbel": *Moedertaaldidactiek* van de Leidse Werkgroep. Vorig jaar discussieerden we over de invoering van de *Wegwijzer voor het onderwijs in het tweede- en derdegraads gebied* van Vos & Wierdsma.

Inmiddels had ook een Antwerpse groep zich geworpen op het schrijven van een moedertaaldidactiek: *Leren leven in taal*, een boek dat in 1982 verscheen. En in 1984 zag een opnieuw door -van afkomst- Vlaamse auteurs geschreven boek met fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs het levenslicht: *Instrumentaal*.

1. Aandacht voor mentale en handelingsprocessen

Bij het verschijnen van *Tegenspraak* (1982) waarschuwde Jan Griffioen in zijn Woord Vooraf al voor het gevaar van "meer van hetzelfde". Is hiervan bij het boek *Instrumentaal* sprake?

Gaat men af op de titel, dan lijkt dit inderdaad het geval. We wisten immers al lang dat onze moedertaal een instrument voor de communicatie is (vergl. Van Dis, 1969). Opvallend is echter dat de lettergreep "men" op de boekomslag schuin gedrukt is. Legt men hier de klemtoon op, dan leest men in het laatste deel van de titel "mentaal". Het is waarschijnlijk dat de auteurs,

Willie van Peer en Jos Tieleman, door middel van dit typografisch trucje de aandacht hebben willen vestigen op een belangrijk uitgangspunt van dit boek: de keuze voor een ontwikkelingspsychologisch model (pag. 19). De auteurs rechtvaardigen deze keus met de aanname dat "de taalvaardigheid van de leerlingen zich ontwikkelt volgens de ontwikkelingspsychologische principes van differentiatie en integratie. Deze ontwikkeling vindt plaats als resultaat van het handelen" (pag. 19). In de laatst geciteerde zin raken we aan de kern van Van Peer & Tieleman's theorie: het beschouwen van onderwijsleerprocessen als specifieke vorm van menselijk handelen. Van Peer & Tieleman hebben deze keuze gemaakt, omdat het handelen van mensen een bepaalde wetmatigheid vertoont en dat deze vrij algemeen toepasbaar is op verschillende soorten van handelen (fysisch, interactioneel, verbaal en mentaal). Wat is die wetmatigheid in het handelen? In een kortgeleden verschenen publikatie van Van Peer (1985) brengt hij deze als volgt onder woorden: "Vrijwel alle handelen komt op gang vanuit bepaalde behoeften die worden gevoeld en tot een *motivatieproces* leiden om aan deze behoefte(n) tegemoet te komen. Daarbij maakt iemand zich een bepaalde voorstelling van een *doel*, en van een *plan* om dat doel te kunnen bereiken, hij ontwerpt een *strategie* en middelen om dat plan te kunnen uitvoeren, en controleert en *evalueert* deze uitvoering. Na afloop kan een nieuw handelingsproces inzetten, of kan opnieuw gestreefd worden naar de vervulling van de (nog steeds niet vervulde behoefte, doordat nieuwe behoeften (of oude) zich aankondigen of worden ervaren". Leren wordt in deze theorie als een produkt van het handelen gezien: al handelend trekken mensen conclusies uit ervaringen en houden met deze conclusies weer rekening bij toekomstige handelingen.

De auteurs zien een handelingstheoretisch model als een noodzakelijke aanvulling op dit ontwikkelingspsychologisch uitgangspunt. Deze beide uitgangspunten maken duidelijk, dat de auteurs van *Instrumentaal* zich vooral richten op de mentale processen bij het lerende individu.

2. Afstand als centraal begrip

Van Peer & Tieleman betrekken nog een uitgangspunt bij hun theoretische fundament: "het ontwikkelingsproces (...) dient te worden bestudeerd als een proces van socialisatie: de ontwikkeling van het individu is direct verweven met het complexe netwerk van sociale structuren, denkbbeelden, waarden en doelen" (pag. 19). Dit uitgangspunt speelt in de theoretische achtergronden van *Zeggenschap* nauwelijks een rol.

In dit socialisatieproces speelt taal een belangrijke rol. Het is vanuit de genoemde theoretische invalshoeken dat Van Peer & Tielemans een "coherente theoretische verhandeling" willen geven. Daarbij hanteren zij *afstand* als indicator van de graad van abstractie (pag. 19). Beide begrippen worden vervolgens toegelicht. "Deze graad van abstractie oefent een dwingende invloed uit op het taalgebruik. Onder *afstand* wordt verstaan: afstand tussen de deelnemers aan talige interactie, zowel in ruimtelijke en temporele als in psychosociale zin. Ook de afstand van de deelnemers tot het onderwerp beïnvloedt het taalgebruik, en wel in de vorm van vier vormen van mentale operaties, die een toenemende abstractiegraad kunnen bewerkstelligen: waarneming, geheugenactiviteit, categorisering en abstrahering. Het is mogelijk om talige interacties naar verschillende graden van afstand in te delen" (pag. 20).

Deze laatste stelling zal door de auteurs waargemaakt moeten worden. Zij baseren hierop immers hun aanwijzingen voor de moedertaalleerkracht: "uit de beschrijving van de afstand die in het taalgebruik een rol speelt, kan een leerprogramma voor moedertaal worden afgeleid" (pag. 20). Zijn zij hiertoe in staat, dan kan men mijns inziens van een "nieuwe bijdrage" aan de moedertaaldidactiek spreken. Zie voor het begrip "afstand" ook onder Doelstellingen (par. 7).

3. Opzet van dit moedertaaldidactiekboek

De theoretische uitgangspunten van deze moedertaaldidactiek en de centrale plaats van het begrip "afstand" bij het taalgebruik hebben de volgende consequenties voor de structuur van dit boek:

- de auteurs schrijven eerst een hoofdstuk over didactisch handelen, waarin zij van het handelingstheoretisch model voor het beschrijven van leerprocessen uitgaan;
- de hoofdstukken II en III gaan in op verschillende aspecten van de beginsituatie. Deze krijgen ruime aandacht in verband met het ontwikkelingspsychologische uitgangspunt van deze moedertaaldidactiek;
- vanuit het handelingstheoretisch model besteden de auteurs in de hoofdstukken IV en V aandacht aan de behoeften van leerlingen en beeldvorming bij leerkrachten, waarbij het begrip "motivatie" uit de doeken wordt gedaan;
- pas hierna (hoofdstuk VI, VII en VIII) komt aan de orde *wat* en *waarom* er tijdens het leerproces moet worden geleerd: de doelstellingen;
- de middelen om bij leerlingen het bedoelde leerproces op gang te brengen, komen aan de orde in hoofdstuk IX (over de concrete leerinhouden), hoofdstuk X (de specifieke onderwijsleeractiviteiten) en hoofdstuk XI (de hulpmiddelen die men wil inschakelen);

- hoofdstuk XII bevat een beschrijving van verschillende aspecten van de evaluatie.

Uit deze opsomming zou het beeld van een louter theoretisch boek kunnen ontstaan. De auteurs hebben echter ook gedacht aan de behoefte van veel (aanstaande) leerkrachten aan "didactische hulp op zeer korte termijn" (pag. 18).

Zij hebben daarom een tweede deel aan deze moedertaal didactiek toegevoegd, dat bestaat uit een 30-tal concrete lesmodellen.

Opvallend is dat dit moedertaal didactiekboek niet het traditionele onderscheid van de vier taalvaardigheden (luisteren, spreken, lezen, schrijven) volgt. Van Peer & Tielemans geven als reden daarvoor op, dat "een dergelijke scheiding in afzonderlijke vaardigheden het vernieuwende denken over een geïntegreerde taalvaardigheid juist belemmert" (pag. 20).

Van Peer & Tielemans onderscheiden de leeractiviteiten liever op grond van het principe van de afstand in: intern taalgebruik, interactie, tekst en kritiek.

Dit blijken vier vormen met toenemende afstandgraad te zijn. Wil een leerkracht bijvoorbeeld de leerlingen iets leren over een onderwerp, literair produkt of thema, dan zal hij eerst moeten beginnen met het oproepen van associaties bij leerlingen (intern taalgebruik), vervolgens spreken leerlingen onderling en de leerkracht over deze associaties en ordenen deze (interactie), pas daarna brengt de leerkracht tekst(en) van anderen in, waarna tenslotte een fase van rationeel-argumentatie vraagstelling (kritiek) volgt.

Ook het literatuuronderwijs wordt niet als een losstaand vakonderdeel beschouwd: literatuur is volgens de auteurs een bijzondere vorm van taalgebruik die specifiek (individuele en maatschappelijke) functies vervult. "Het leren omgaan met deze functies en met de daartoe ontwikkelde vormen is een integraal onderdeel van het moedertaalonderwijs" (pag. 20). Ik kom hierop onder de paragraaf Doelstellingen nog terug.

4. Een didactisch model voor het moedertaalonderwijs

Al eerder duidde ik aan, dat de auteurs van *Instrumentaal* uitgaan van een handelingsmodel voor het beschrijven van leerprocessen. Hoe dit zou kunnen uitwerken, beschrijven Van Peer & Tielemans in een voorbeeld uit het spellingsonderwijs.

1. Eerst zal de leerkracht duidelijk moeten vaststellen wat de beginsituatie is: welke leerlingen hebben moeite met spelling, welke moeilijkheden hebben zij, in welke situaties maken ze fouten, wat voor voorkennis hebben ze al omtrent spellingsregels?

2. De leerkracht dient vervolgens een behoeftenanalyse te maken. Die zou ertoe leiden dat niet alleen kennis van de spellingsregels wordt nagestreefd, maar ook een positievere houding van de leerlingen tegenover spelling en dat ze weten in welke omstandigheden spelling belangrijk is.
3. Vervolgens zal de leerkracht de leerlingen moeten zien te motiveren. Op dit onderwerp kom ik straks terug.
4. Na voorgaande analyses kunnen de doelstellingen voor het spellingsonderwijs worden afgeleid. Daarbij spelen vragen als: streef ik één of enkele doelen na, moet ik verschillende doelen nastreven bij verschillende leerlingen, op welke termijn moet het doel bereikt zijn?
5. Om de bepaalde doelstellingen te realiseren, zal de leerkracht een plan maken in de vorm van een les(-sen)voorbereiding. Onderdeel van die voorbereiding is de keuze van de strategie die men wil gebruiken. Hierbij spelen vragen als: vertrek ik vanuit de herhaling van spellingsregels of laat ik de leerlingen meteen oefeningen maken, worden de oefeningen individueel of in groepjes gemaakt, wanneer wordt door de leerlingen gepraat over de oefening, etc.?
6. Tenslotte volgt een evaluatie. Hierbij komt onder meer aan de orde: wil ik de spellingvastheid oefenen, op welke wijze, hoeveel tijd geef ik daarvoor?

Het hiervoor beschreven stappen-model voor didactisch handelen, doet enigszins denken aan het didactische model van De Corte (1976). Een belangrijk verschilpunt is echter de cruciale rol die aan de analyse van de beginsituatie wordt toegedacht. Van Peer & Tieleman kritiseren de Leidse Werkgroep (1980) op dit punt: zij "behandelt de beginsituatie slechts zijdelings en zonder dat de analyse ervan past in een duidelijk model" (pag. 38).

Hoewel ik dit commentaar in feite juist vind, wil ik hierbij toch wijzen op een moeilijkheid die samenhangt met de beoogde doelgroep van dit moedertaal-didactiekboek. Als voornaamste lezersgroep duiden Van Peer & Tieleman toekomstige leerkrachten aan. Mijn ervaring is dat deze doelgroep het juist heel moeilijk heeft met het schatten van de beginsituatie.

In *Instrumentaal* komt deze tegenstrijdigheid niet aan de orde. Ik vrees dat de twee theoretische hoofdstukken over de beginsituatie in het boek, die ik nu zal bespreken, en zelfs de uitgewerkte modellen, de studenten te weinig verder zullen helpen.

5. De beginsituatie

Van Peer & Tieleman kiezen twee invalshoeken voor het beschouwen van de beginsituatie:

- a. de ontwikkeling van de domeinen van de menselijke persoonlijkheid: het motorische, het affectieve en het cognitieve. De auteurs komen tot de conclusie dat deze

terreinen onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Een gelijktijdig proces van differentiatie en integratie kan deze ontwikkeling stimuleren. Voor moedertaalonderwijs zou dit volgens de auteurs betekenen, dat "de leerprocessen zo ingericht moeten worden, dat de leerling zijn taalvaardigheid verder kan differentiëren en dat hij de nieuw geleerde kennis kan integreren in zijn totale taalvaardigheid en persoonlijkheid" (pag. 61).

Kijken we naar het lesmodel dat Van Peer & Tielemans hierbij geven (een verwerking van een fragment uit een jeugdboek) dan betekent het voorgaande dat de leerkracht keuzemogelijkheden in de les creëert, telkens een probleemgerichte vraagstelling aan de leerlingen voorlegt en vervolgens de opgedane kennis laat toepassen in een nieuw gecreëerde probleemsituatie;

- b. de ontwikkeling van het taalvermogen en van taalvarianten bij de leerlingen. Positief te waarderen in *Instrumentaal* is dat de auteurs niet alleen de taalontwikkeling tot het zevende levensjaar beschrijven, maar ook bij elkaar hebben gezet wat uit onderzoek bekend is voor de taalontwikkeling van leerlingen in het middelbaar onderwijs. Zij baseren zich hierbij vooral op publikaties van Gardner (1974, 1975). Het meest interessant vind ik de opsomming van nieuwe taalgebruiksvormen die binnen het bereik van een leerling op die leeftijd komen:

- een vraagstelling die meer over de leerling zelf gaat;
- meer mogelijkheden voor talige kritiek met name in discussies;
- gesprekken die vooral zullen gaan over ontboezemingen, troost, vriendschap, het uitwisselen van gevoelens en inzichten;
- belangstelling voor teksten als dagboeken, gedichten en brieven, popteksten, teksten met leeftijdgenoten in de hoofdrol.

Op dit gebied van de taalvarianten pleiten Van Peer & Tielemans voor maximale taalvariant-tolerantie. Anders kan volgens hen het leren van de standaardtaal niet plaatsvinden. Zij volgen hierin Griffioen en Damsma (1978). Het beheersen van de standaardtaal is vooral nodig voor wat de auteurs noemen "de uitbouw van de schriftelijkheid". In combinatie met deze tolerantie vinden de auteurs dat er wel de verstaanbaarheidsplicht en de sociale regels van tact dienen te gelden in de klas.

6. Motivatie

Voor het behandelen van het begrip "motivatie" vallen Van Peer & Tielemans in eerste instantie terug op de principes "normaal-functioneel" (Ten Brinke 1977) en "autonomie" (Griffioen 1978). Volgens de auteurs van *Instrumentaal* zijn deze principes

geen tegengestelden van elkaar, maar dienen ze juist te worden gecombineerd. Zij baseren dit op hun stelling dat leermotivatatie een combinatie is van het korte-afstandprincipe van normale functionaliteit en het lange-afstandprincipe van de autonomie (pag. 103).

Als kritiek op beide principes voeren Van Peer & Tielemans aan, dat deze ervan uit blijken te gaan, dat de motivatie van alle leerlingen op gelijke wijze kan worden verhoogd. Om hun kritiek te onderbouwen halen zij het faalangstonderzoek van Hermans (1975) aan. Op basis hiervan beweren Van Peer & Tielemans, dat de onderwijsleersituatie moet worden aangepast aan de individuele motivatiestructuren van elke leerling (pag. 107). De belangrijkste rol hierbij kennen zij toe aan de leerkracht. Deze dient:

a. duidelijk leiding te geven en
b. vertrouwen te schenken en dit ook uit te stralen (pag. 110).
In het daaropvolgende hoofdstuk verduidelijken de auteurs wat hen hierbij voor ogen staat:

- een democratische leiderschapsstijl (Morrison & McIntyre 1975);
- leren in vrijheid (Rogers 1971);
- goede interactionele vaardigheden onder andere op het gebied van het verdelen van de spreektijd, het gebruik van vaktaal en het beheersen van het vraag- en antwoordspel;
- een positieve verwachting ten opzichte van de leerling creëren (ter vermijding van het Pygmalioneffect, zie Koblitiz 1981).

Opvallend is dat Van Peer & Tielemans zelf hier de vraag stellen naar de uitvoerbaarheid van de aanbevelingen. Zij beantwoorden deze vraag positief en dragen een onderzoeksvoorbeeld aan. Ik vrees echter dat zulke opgaven voor leerkrachten in steeds grotere en zeer heterogene klassen wel te zwaar zijn.

7. Doelstellingen

De auteurs kiezen voor een in-zoomende benadering van de doelstellingen voor het vak Nederlands. Hun start ligt bij de problematiek van de algemene doelstellingen van het onderwijs. Van hieruit worden de leerdoelen voor de verschillende vakken geconcretiseerd.

Van Peer & Tielemans pleiten voor een niet té concrete formulering van doelstellingen: dat werkt systeemscheidend. De geformuleerde doelstellingen voor een vak komen tegenwoordig steeds meer in een zogenaamd curriculum terecht. De auteurs van *Instrumentaal* pleiten in dit verband voor een half-open leerplan voor het vak Nederlands. Hun argumentatie daarvoor is, dat zo'n leerplan rekening houdt met maatschappelijke eisen ten aanzien van het onderwijs en tevens een reeks differentiële leerdoelen als keuzemogelijkheden in zich kan opnemen.

Van Peer & Tielemans komen hierna tot de verdere uitwerking van het principe van de afstand voor de moedertaal didactiek. Daarbij maken zij gebruik van de ideeën van Moffet (1968), die afstand tussen spreker/hoorder/onderwerp verbindt met het begrip abstractiegraad. Naar zijn mening verloopt de taalontwikkeling via twee wegen: enerzijds is er een geleidelijke groei naar toenemende abstractiegraad (in verband met de steeds groter wordende afstand tot de andere gesprekspartners); anderzijds een voortdurend groeiend bewustzijn van de abstractiegraad die men hanteert met als gevolg een grotere flexibiliteit in het hanteren van verschillende gesprekstechnieken. Hieruit vloeit voort, dat Van Peer & Tielemans de doelstellingen van het vak Nederlands willen richten op het volgende: "de taalvaardigheid van de leerlingen moet voornamelijk worden uitgebreid in de richting van een grotere diversiteit in afstand tussen de drie basiscomponenten van taalgebruik: spreker, hoorder en onderwerp. Het taalgebruik verschilt al naar gelang van de ruimtelijke, temporele of psychologische afstand tussen spreker en hoorder. De afstand tussen spreker en onderwerp wordt achtereenvolgens in toenemende mate beïnvloed door de waarneming, het geheugen, het begripsvermogen en de abstrahering. Eigenschappen van elk van deze processen zijn nauw verweven met het taalgebruik. Daarom is het bewust worden van deze eigenschappen een doelstelling van het vak Nederlands, evenals training in het talig handelen dat samenhangt met deze processen van waarneming, geheugen, begrijpen en abstraheren" (pag. 187).

Van Peer & Tielemans nemen na dit citaat in hun boek een lesmodel op waarin een aantal aspecten van genoemde doelstelling zijn geconcretiseerd. Dit model neem ik in zijn geheel over zodat u zich een beeld kunt vormen van Van Peer & Tielemans' aanpak.

LESMODEL: DE (ON)ZICHTBARE STEDEN

1. Op vraag van de leerkracht hebben leerlingen ansichtkaarten meegebracht waarop steden zijn afgebeeld. De leerkracht verzamelt de kaarten en verdeelt ze weer onder leerlingen, met de opdracht er een zo nauwkeurig mogelijke beschrijving van te leveren.
2. De kaarten worden weer verzameld en aan de muur geprikt, zodat ze voor de hele klas zichtbaar zijn. De beschrijvingen worden eveneens verzameld en onder de leerlingen verdeeld, met de opdracht, te achterhalen bij welke ansichtkaart de ontvangen beschrijving hoort.
3. Klassegesprek over deze oefening: wat was er moeilijk/makkelijk? Kwam dat door de oefening zelf, of door de manier waarop de beschrijving was gemaakt?

Inventarisatie van zaken waarop gelet moet worden bij het maken van een dergelijke beschrijving.

4. Leerkracht deelt leerlingen mee dat volgende opdracht wat moeilijker is, maar in grote lijnen hetzelfde verloop kent: de leerlingen krijgen een nieuwe ansichtkaart die nog niet eerder ter sprake is gekomen. Ze mogen deze maximaal 2 minuten bekijken en moeten hem dan inleveren. Daarna maken leerlingen weer een korte beschrijving van de stad.
5. Terwijl leerlingen onderling hun beschrijving uitwisselen, brengt de leerkracht de kaarten op de muur aan. De leerlingen trachten te achterhalen bij welke kaart de ontvangen beschrijving hoort.
6. Er volgt een klasseggesprek over de moeilijkheden die zich voordeden bij het maken van een beschrijving op basis van alleen de herinnering en de verschillen met vorige oefening (inclusief het speuren naar de kaart die bij de beschrijving hoorde).
7. De leerkracht bezorgt leerlingen de tekst van Italo Calvino, met de opdracht de tekst te lezen, en zoveel mogelijk overeenkomsten en/of verschillen tussen deze beschrijving en een zelfgemaakte beschrijving (inmiddels terugbezorgd) aan te wijzen, en bij de verschillen aan te geven welke gevolgen deze voor het dagelijkse leven van de bewoners in die stad hebben. Aan de opdracht is nog een voorwaarde verbonden: de uitvoering mag slechts korte tijd duren (bijvoorbeeld maximaal 5 minuten, inclusief het lezen van de tekst).
8. Enkele leerlingen geven voor de klas, aan de hand van hun aantekeningen een overzicht van hun bevindingen in vorige fase. Na een vijftal beurten worden enkele leerlingen gevraagd een globale samenvatting van deze verslagen te maken. De klas komt gezamenlijk tot een conclusie.
9. De leerlingen krijgen nu de opdracht, een werkstukje te maken waarin ze beargumenteren waarom de stad die ze zelf eerder hebben beschreven, juist die vorm heeft. De leerkracht moedigt de leerlingen aan om gedurende een tiental minuten zoveel mogelijk verklaringen op papier te zetten.
10. Na deze fase: inventarisatie en vergelijking in de klas onder leiding van de leerkracht. Conclusie uit deze oefening: bij een dergelijk probleem is een systematische aanpak noodzakelijk.

De auteurs geven bij dit lesmodel de volgende toelichting:

"De opbouw van de les verloopt parallel met de vier aspecten die in dit hoofdstuk aan de orde zijn gekomen bij de bespreking van de *afstand spreker/onderwerp*.

De *afstand spreker/hoorder* is indirect aan de orde: de beschrijvingen worden door leerlingen gemaakt voor klasgenoten.

Dit impliceert een vrij *kleine* afstand tussen schrijver en lezer, zowel in tijdruimte als in psychosociaal opzicht. Fasen 1, 2 en 5 zijn in hoofdzaak gericht op *waarneming*. In fasen 3, 4 en 6 komen aspecten van het *geheugen* aan bod. Fasen 7 en 8 richten zich op facetten van het *begrijpen*, doordat de leerlingen relaties (van overeenkomsten-verschillen en van oorzaken-gevolgen) leggen. Fasen 9 en 10 tenslotte geven aanleiding tot *abstraheren*, doordat daarin een probleem wordt gesteld dat slechts op enigszins bevredigende wijze kan worden opgelost door verschillende hypothesen op min of meer samenhangende wijze met elkaar in verband te brengen" (pag. 189).

8. Afstandsfactoren en taal

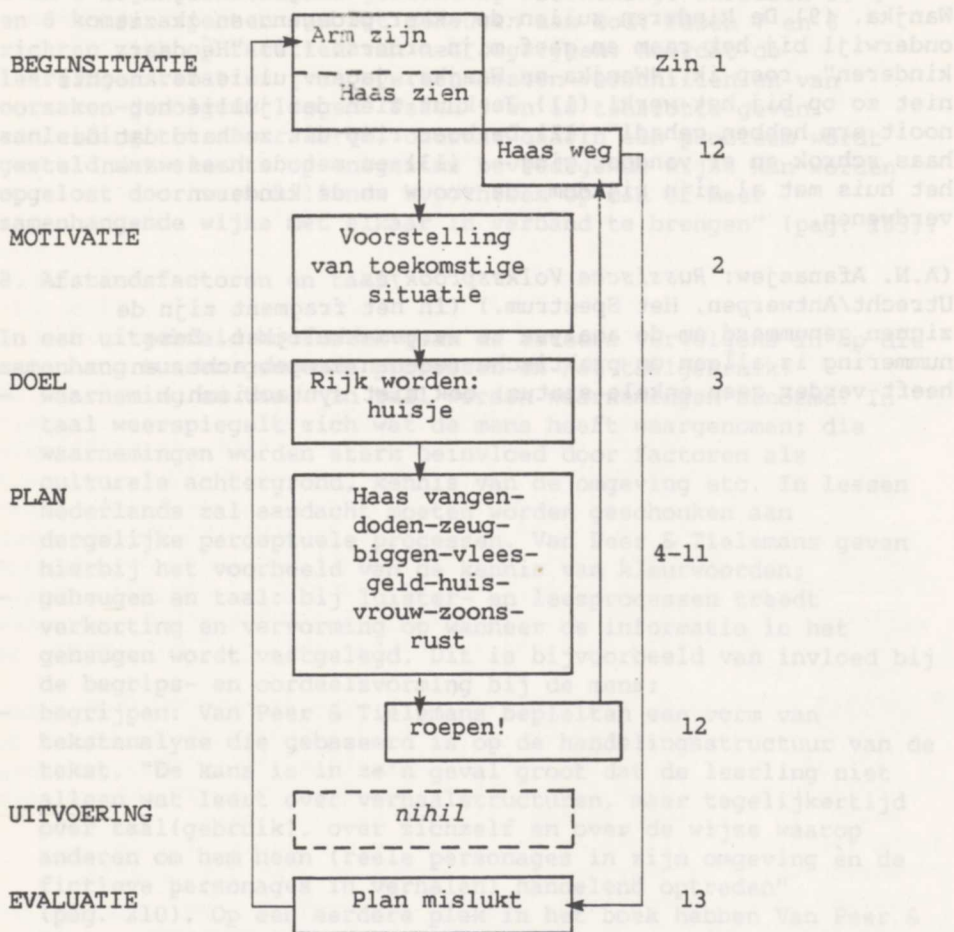
In een uitgebreid hoofdstuk gaan de auteurs vervolgens in op die samenhang tussen genoemde processen en het taalgebruik:

- waarneming en taal: in taal worden waarnemingen benoemd. In taal weerspiegelt zich wat de mens heeft waargenomen; die waarnemingen worden sterk beïnvloed door factoren als culturele achtergrond, kennis van de omgeving etc. In lessen Nederlands zal aandacht moeten worden geschonken aan dergelijke perceptuele processen. Van Peer & Tielemans geven hierbij het voorbeeld van de kennis van kleurwoorden;
- geheugen en taal: bij luister- en leesprocessen treedt verkorting en vervorming op wanneer de informatie in het geheugen wordt vastgelegd. Dit is bijvoorbeeld van invloed bij de begrips- en oordeelsvorming bij de mens;
- begrijpen: Van Peer & Tielemans bepleiten een vorm van tekstanalyse die gebaseerd is op de handelingsstructuur van de tekst. "De kans is in zo'n geval groot dat de leerling niet alleen wat leert over verhaalstructuren, maar tegelijkertijd over taal(gebruik), over zichzelf en over de wijze waarop anderen om hem heen (reële personages in zijn omgeving en de fictieve personages in verhalen) handelend optreden" (pag. 210). Op een eerdere plek in het boek hebben Van Peer & Tielemans deze visie al vorm gegeven in een model van een handelingsstructuur.

Aan de hand van het volgende tekstvoorbeeld geven zij een analyse:

De arme boer

(1) Een arme boer liep over een open veld en zag onder een struik een haas zitten. (2) Hij was in zijn schik en zei: (3) "Nu zal ik het toch beleven dat ik een huisje krijg: (4) ik vang deze haas, sla hem dood met mijn zweep, en verkoop hem voor twaalf kopeken; (5) voor dat geld koop ik een zeug, die levert me wel twaalf biggen op, de biggen worden groot, en van elk daarvan krijg ik er wel weer twaalf. (6) Ik slacht ze



Van Peer & Tielemans merken hierbij op "dat de handelingsstructuur niet volledig parallel loopt met de verbalisering ervan. Dat viel al te zien aan de volgorde van de zinnen. Bovendien wordt de geschiedenis niet door de boer zelf verteld, maar door iemand anders, die verder onbekend blijft (tenzij men er direct de persoon van Afanasjew achter zoekt). Dit is des te merkwaardiger, omdat vrijwel het gehele verhaal bestaat uit gedachten van de boer. Dit is een belangrijk gegeven voor het literatuuronderwijs: verhalen tonen niet enkel de handelingen waarin personages verwickeld zijn, zij geven de lezer/luisteraar ook rechtstreeks toegang tot de innerlijke wereld van de personages, toegang tot hun doelen, belangen, gedachten, plannen, gevoelens, wensen, motieven, behoeften. Daardoor heeft het literatuuronderwijs de mogelijkheden om het psychologisch en sociaal inzicht en inlevingsvermogen van leerlingen te verhogen: wat ons in het alledaagse leven slechts moeizaam en slechts zeer onvolledig lukt, namelijk hoogte krijgen van de precieze plannen, ideeën, gevoelens, dromen of verlangens van anderen, wordt via de literatuur op vrij directe wijze tot stand gebracht" (pag. 41/42).

Hierin valt op, dat de auteurs gebruik maken van een verhaal met veel (geplande) handelingen (is deze aanpak ook voor meer psychologisch getinte verhalen geschikt?) en veel nadruk leggen op de inferenties in teksten. Er is sprake van inferentie wanneer slechts een klein deel van de totale handeling wordt verteld en de lezer zelf de rest van de handeling onder meer op basis van verwijzingen, moet invullen. Deze inferenties zouden wel eens iets te maken kunnen hebben met de kwaliteit van een verhaal. Helaas is hiernaar nog weinig onderzoek verricht. Het voordeel van de voorgestelde aanpak van teksten in *Instrumentaal* is, dat deze tegemoet komt aan de kritiek op de zogenaamde ervaringsgerichte benadering, die vaak blijft steken in het uitwisselen van elkaars belevenissen. Bij deze handelingsgerichte benadering krijgt de leerling in ieder geval inzicht in de structuren van handelen. Het is voor mij echter een vraag of een dergelijke wijze van tekstanalyse het totaal elimineren van apart literatuuronderwijs rechtvaardigt. Ik zie bijvoorbeeld niet hoe poëtische teksten met deze benaderingswijze op hun waarde kunnen worden geschat;

- abstraheren en taal: Van Peer & Tielemans wijzen erop dat pas na het twaalfde levensjaar (gemiddeld) een kind mentaal in staat is om specificaties in zijn taalgebruik aan te brengen (door middel van preciseringen, modificaties) en verbindingen te leggen. Hiermee sluiten zij aan bij taalbeschouwingssuggesties voor de kenmerken van abstraherend

taalgebruik die gedaan zijn door Nieuwenhuijsen (1978) en Van Calcar (1983).

We kunnen concluderen, dat de auteurs van *Instrumentaal* verschillende interessante aanzetten geven voor de doelstellingen, waarop het moedertaalonderwijs in het vo zich zou moeten richten. Ik heb de indruk, dat zij hiermee inderdaad een nieuwe kijk op met name het taalvaardigheidsonderwijs bieden. De uitwerkingen in dit hoofdstuk zijn echter nog in het eerste stadium (2).

Het is jammer dat zij de publikaties over leesprocessen (Westhoff 1981) en schrijfprocessen (Flower & Hayes uitgelegd in Bocharadt 1984) niet hebben opgenomen in hun beschouwingen. Hun bijdragen zouden een interessante aanvulling hebben kunnen vormen.

9. De strategie

Dit hoofdstuk zou het meest concrete van het boek moeten worden, omdat het volgens de auteurs de middelen dient te bieden om het leerproces op gang te brengen. Zoals eerder reeds gemeld gaan de auteurs niet uit van de traditionele verdeling: spreken, luisteren, schrijven, lezen. Als uitgangspunt nemen zij de beschrijvingsniveaus van de menselijke taal: klank (schrift), vorm, betekenis, handeling. Van Peer & Tieleman constateren dan dat:

- a. de vo-leerling op het gebied van de uitspraak en het (hand-)schrift na de lagere school niet veel meer te leren heeft;
- b. de vo-leerling intuïtief de belangrijkste syntactische regels van het Nederlands wel beheerst, maar dat de toepassing op het gebied van de schriftelijke en handelingsuitdrukkingsvaardigheid te wensen over laat. Leerinhouden op het gebied van de vorm hoeven dus slechts beperkte aandacht te krijgen;
- c. het verwerven van een grotere rijkdom in betekenisaspecten een grote plaats in het moedertaalonderwijs verdient. Zij denken daarbij met name aan: abstracte begrippen, verbindingswoorden, figuurlijke uitdrukkingen en sociolecten (in de ruimste betekenis: onder andere van vaktalen). Ik vermoed dat bij menige lezer nu het beeld van de invuloefeningen in de boekjes van Van der Keuken voor ogen komt. Hier verklaren Van Peer & Tieleman zich tegen: door middel van actieve werkvormen (onder andere drama) en het gebruik van allerlei hulpmiddelen dient de leerling met de betekenis van nieuwe woorden vertrouwd te raken. Ik verbaas me erover, dat Van Peer & Tieleman in deze context niet het thematisch onderwijs noemen als één van de vormen waarin leerlingen betekenissen verwerven;
- d. de drie genoemde taalaspecten zijn bijna altijd ingebed in het handelen van de mens. De leerling dient daarom ook het nodige

te leren over gebruiksregels van menselijke taal. Op dit punt heeft het moedertaalonderwijs weinig traditie. Leerkrachten zullen dus voor een groot deel zelf het initiatief moeten nemen door in de klas de vraag te stellen: is deze taaluiting in deze context (situatie, institutie) passend? Voor het beantwoorden van deze vraag is kennis van sociale rollen noodzakelijk. Om deze kennis op te doen, stellen Van Peer & Tielemans voor audiovisuele middelen en rollenspelen regelmatig in de les te gebruiken. Vooral de reflectie op wat men gehoord en gezien heeft, zal dan moeten bijdragen tot vergroting van de kennis over sociale rollen bij de leerlingen.

Via de plekken waar mensen talig handelen, komen de auteurs van *Instrumentaal* terecht bij de zogenaamde domeinen, waarvan de leerlingen de taalkennis dienen te verwerven: gezin en familie, persoonlijke sociale relaties, levensbeschouwing, overheid, economie, arbeid en beroep, vrije tijd, gezondheid en welzijn, kennis en pers en (massa-)media.

Deze domeinen doen mij sterk denken aan het begrip "kernthema", dat de SLO in haar publikatie *Over thema's gesproken* hanteert; er is mijns inziens eenvoudig sprake van een andersoortige typologie. Helaas ontbreekt in *Instrumentaal* een vertaling van deze domeinen naar het niveau van de middelbare scholier. Het vraagt daarom veel van leerkrachten om met deze onderwerpsuggesties te kunnen aansluiten bij de belevingswereld van de leerlingen.

Sprekend over wat de leerkracht concreet in de klas bij de leerlingen moet aanleren, vallen de auteurs terug op het onderscheid: receptieve en produktieve vaardigheden.

De receptieve vaardigheden kunnen worden aangeleerd door de leerlingen te confronteren met teksten en gesprekken van allerlei soort, die ze interpreteren en evalueren. De produktieve vaardigheden zullen vooral aandacht moeten geven aan de keuze van een bepaalde stijl in allerlei situaties. Binnen het vak Nederlands zal de leerkracht bezig moeten zijn met talige activiteiten waarop het afstandprincipe van toepassing is: *intern taalgebruik, directe interactie, tekst en kritiek*. Bij de eerste vorm van taalactiviteit is de afstand tussen de deelnemer(s) en het onderwerp het kleinst, bij kritiek de laatstgenoemde taalactiviteit het grootst. Voor mij komt met name het onderscheid tussen directe interactie en tekst wat geforceerd over. Ik ben benieuwd waar Van Peer & Tielemans bijvoorbeeld telefoongesprekken onderbrengen. Aan de beoefening van kritiek stellen de auteurs de voorwaarde dat deze een rationeel-argumentatief karakter heeft. Hoewel ik het op zichzelf met deze voorwaarde eens ben, heb ik grote twijfel of dit criterium voor alle activiteiten, die onder kritiek vallen op kan gaan. Ik denk hier vooral aan de wijze waarop je als leerkracht

gewoonlijk met jongere leerlingen over tekst spreekt. Of komt de leerkracht pas in de bovenbouw aan "kritiek" toe?

Als laatste onderdeel in de strategie voor het bereiken van de eerdergenoemde doelstellingen voor het mto beschrijven Van Peer & Tielemans een aantal didactische hulpmiddelen. Achtereenvolgens komen aan de orde: didactische vuistregels, bronnen, werkvormen, media, schoolboeken, het "talig milieu" en de lesvoorbereiding. Het "talig milieu" is in dit rijtje het meest opvallend. Van Peer & Tielemans pleiten ervoor in de klas onder andere een muurkrant, een leeshoek, een klasbrievenbus, poëzieboeken, etc. te hebben. Mijns inziens zijn dit zeer goede suggesties die ook in het basisonderwijs reeds hun diensten hebben bewezen (vergl. themanummer Moer 1981 : 4: Integratie ko en lo).

10. Didactische evaluatie

In een uitvoerig betoog komen Van Peer & Tielemans tot de conclusie dat voor Nederlands de volgende werkvormen van didactische evaluatie geschikt zijn:

- open vragen;
- objectieve toetsen.

De voor- en nadelen van beide vormen worden belicht. Voor de beoordeling van de taalvaardigheden zijn de auteurs van *Instrumentaal* aanhangers van analytische beoordelingsschema's. Zij verwijzen voor schrijfvaardigheid naar Wolowitsj-Schelvis (1976); voor leesvaardigheid naar Bolsius (1977); voor spreek- en luistervaardigheid onder andere naar Hennephof (1971) en Van Bezooijen (1980).

Helaas zijn recentere publikaties, bijvoorbeeld van de SLO over het sluizenmodel voor de beoordeling van schrijfvaardigheidsprodukten (1984) niet opgenomen. Daardoor bevat dit hoofdstuk weinig nieuws. De auteurs tonen zich tenslotte aanhangers van selectiedrempels gevolgd door een periode van selectievrij onderwijs. Deze gedachte ontleen zij aan De Groot (1968).

11. Lesmodellen

Eerder werd al aangekondigd dat deze moedertaal-didactiek ook een deel 2 kent, dat bestaat uit 32 lesmodellen. In de inleiding geven de auteurs al toe, dat het verband tussen beide delen niet zo sterk is. Toch hebben de auteurs wel geprobeerd in verschillende opzichten aan te sluiten bij de theoretische inzichten van deel 1:

- A. Ze groeperen de lesmodellen in drieën met als kopjes:
- processen van differentiatie en integratie;
 - afstand spreker - hoorder;
 - afstand spreker - onderwerp.

- Deze laatste categorie is weer onderverdeeld in waarnemen, geheugen (en categoriseren), begrijpen en abstraheren.
- B. In ruim de helft van de lesmodellen is in de structuur opgenomen met welke lesactiviteit de lesgever te doen heeft: intern taalgebruik, interactie, tekst of kritiek.

Het geheel van lesideeën c.q. modellen maakt echter nog een wat toevallige indruk. In geen geval kan men een curriculum in dit deel van de moedertaal didactiek herkennen. De reden waarom Van Peer & Tieleman niet systematischer hebben gepoogd vanuit hun theoretische inzichten een leerplan samen te stellen, blijft de lezer onbekend. Ook is de uitwerking van de gekozen beginsituatie in de verschillende lesmodellen tamelijk summier. Dit verbaast me in verband met de nadruk die de schrijvers zelf hierop in deel 1 leggen. Inhoudelijk bieden de lesmodellen veel variatie. Het is treffend hoe de groepering van de verschillende vakonderdelen ook mogelijk is vanuit een andere invalshoek of typologie.

Onder Processen van differentiatie en integratie bieden Van Peer & Tieleman enkele thematische lessenseries aan (over Wonen, Eten, Bluf en Beroepen) die veel keuzemogelijkheden voor de leerlingen bevatten: differentiatie volgens het projectmodel. Onder afstand spreker - hoorder stellen de auteurs verschillende vormen van schriftelijk en mondeling taalgebruik aan de orde: verhaal, brief, interview, etc.

Onder afstand spreker - onderwerp komen onder het sub-kopje waarnemende verschijnselen zien en luisteren aan de orde. Onder het sub-kopje geheugen (en categoriseren) verschijnen plotseling vier lessen over taalbeschouwing: meewerkend voorwerp, verplaatsingsproef, onderwerp en persoonsvorm, zinsoperaties. Ik gebruikte opzettelijk niet de term grammatica, omdat dit een louter syntactische benadering van deze onderwerpen zou veronderstellen. Op een Van Calcar-achtige wijze laten Van Peer & Tieleman ook semantische en pragmatische analyses van deze onderwerpen door de leerlingen uitvoeren (zie Van Calcar, 1983). Daarna volgt het sub-kopje Begrijpen, waaronder lessen met voornamelijk tekstverklaringsactiviteiten zijn gerangschikt. De lessen die onder het sub-kopje Abstraheren voorkomen, bieden een grote verscheidenheid aan taalactiviteiten, maar zijn alleen in de hoogste klassen van het vo uitvoerbaar. Overigens is het jammer, dat geen van de lesmodellen een globale tijdsaanduiding bevat, hetgeen een welkom handvat voor de beginnende leraar zou zijn.

12. Conclusies

Instrumentaal is geen moedertaal didactiek, waarop je het etiket "meer van hetzelfde" kunt plakken. De introductie van het principe van de "afstand" is een interessante inbreng in de Nederlandse moedertaal didactiek. De Amerikaanse didacticus Moffet volgend, verbinden de auteurs het begrip "afstand" met "abstractiegraad". Ik kan de auteurs volgen in hun doelstelling dat het moedertaal onderwijs in het vo moet inspelen op de geleidelijke groei naar toenemende abstractiegraad. De auteurs halen voldoende ontwikkelingspsychologische gegevens aan om dit standpunt te ondersteunen. Maar het is de vraag of dit uitgangspunt echt nieuwswaarde heeft; dit gegeven is al veel langer bekend.

Het groeiend bewustzijn van de abstractiegraad zal volgens Van Peer & Tieleman leiden tot een grotere flexibiliteit in het hanteren van gesprekstechnieken die verschillen in afstand tussen deelnemers of tot gespreksonderwerp vereisen. Nemen de auteurs hier niet al te gemakkelijk aan dat een gedegen taalbeschouwing leidt tot een grotere taalvaardigheid? De auteurs geven zelf aan dat zo'n groeiend bewustzijn dient te worden gekoppeld aan een training in het talig handelen. Ik mis echter voor deze training een concrete uitwerking in een curriculum moedertaal onderwijs. Deze concrete uitwerking is mijns inziens nog in een beginstadium (zie noot 2). Het loont echter de moeite om verdere uitbouw van de gekozen doelstellingen te onderzoeken. Daarbij zullen dan ook nieuwe inzichten op het gebied van evaluatie en beoordeling moeten worden betrokken.

Als opleider van aanstaande leraren heb ik meer moeite met deze moedertaal didactiek. Deze didactiek stelt zulke hoge eisen aan de leerkracht (zie met name hoofdstuk V), dat menig beginnend leraar(es) zich na lezing ontmoedigd en machteloos zal voelen. De belangrijke plaats die deze didactiek voor de analyse van de beginsituatie inruimt, zal waarschijnlijk dit gevoel nog versterken. Hoewel de gegeven lesvoorbeelden natuurlijk wel enig houvast bieden, zijn zij toch nog tamelijk fragmentarisch. Daarbij komt dat het taalgebruik in *Instrumentaal* nogal wat stapelconstructies en vakjargon bevat. Een voorbeeld uit een conclusie: "Wat het handelingsaspect betreft, moeten leerinhouden van het moedertaal onderwijs zich richten op de verdere verwerving en integratie van taalgebruiksregels in uiteenlopende situaties, de gepastheid van taaluitingen en de betekenisconsequenties van uitingen in een dergelijke situatie" (pag. 232). Helaas overschaduwde dit taalgebruik de wel aanwezige overzichtelijkheid van het boek.

Amsterdam, december 1985

Noten

1. Ik dank mijn collega's Geurt van Hierden en Joop Wammes voor het functioneren als discussiepartners bij de totstandkoming van deze bespreking.
2. Inmiddels is op basis van de in dit boek beschreven inzichten een schoolboekmethode voor het (lager) beroepsonderwijs verschenen: Erna Janssens e.a.; *Van Zelf Sprekend*, Plantyn, Deurne (B), 1984.

Bibliografie

- Bezooijen, R. van & L. Boves, Opmerkingen bij de "Toetsverzameling luistervaardigheid Nederlands". In: *Levende Talen* nr. 352, 1980, pag. 386-396.
- Bochardt, I., Het schrijfproces: cognitief-psychologisch onderzoek van Flower & Hayes. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 1984, jaargang 6, nummer 1.
- Bolsius, R.G., *Begrijpend lezen; een leergang ter verbetering van de receptief schriftelijke taalbeheersing in brugklassen van een mavo-school*. Utrecht, Rijksuniversiteit Psych. Laboratorium 1977.
- Brinke, S. ten, *The complete mother-tongue curriculum*, London, Longman 1977.
- Calcar, W.I.M. van, *Een nieuwe grammatica voor taalbeschouwing en taalbeheersing*. Amersfoort/Leuven, Acco 1983.
- Gardner, H., Metaphors and modalities: How Children project polar adjectives into divers domains. In: *Child Development* 45 (1974) pag. 84-91.
- Gardner, H., Childrens metaphoric productions and preferences. In: *Journal of Child Language* 2 (1975), pag. 125-141.
- Griffioen, J., (m.m.v. H. Damsma en A.J. Evenboer), *Tegenspraak. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)-onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1982.
- Griffioen, J. & H. Damsma, *Zeggenschap; grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands en het voortgezet onderwijs*, Groningen, Wolters-Noordhoff 1978.

Groot, A.D. de, *Vijven en zessen*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1968.

Hennephof, K., Mondig taalgebruik. In: *Moer* 1971: 3, pag. 62-73.

Hermans, H.J.M., *Prestatiemotivatie en faalangst in gezin en onderwijs*. Amsterdam, Swets en Zutlinger 1975.

Koblitz, J., *Leistungserwartungen von Lehrern und die Lehrer-Schüler-Interaktion: eine empirische Untersuchung aus der Sicht sozial-kognitiver Lerntheorien*. Frankfurt am Main, Herchen Verlag 1981.

Leidse Werkgroep, *Moedertaaldidactiek*. Muiderberg, Coutinho 1980.

Moffet, J., *Teaching the universe of discourse*. Boston 1968.

Morrisson, A. & D. McIntyre, *De socialiserende invloed van scholen*. Baarn, Bosch & Keunig, 1975.

Nieuwenhuijsen, P.M., *Gerichte Taalbeschouwing*. Wolters-Noordhoff, Groningen 1978.

Peer, Willy van, Al doende leert men. Moedertaalonderwijs en taalhandelings-theorie, een inleiding. In: *Weekblad voor Nederlandse Didactiek*, jaargang 13, nr. 3/4 (juni 1985).

Rogers, C., *Leren in vrijheid*. Haarlem: De Toorts, 1971.

SLO, *Het sluizenmodel en het beoordelen van Gericht-schrijven-teksten*. Enschede 1983/4.

Westhoff, G.J., *Voorspellend Lezen*. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne vreemde talenonderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff 1981.

Wolowitsj-Schelvis, J.J., *Evaluatie van een analytisch beoordelingsschema voor schrijfproducten van MAVO-leerlingen*. Amsterdam, RITP 1976.