

# Vakdidactisch onderzoek na zeventien jaar; een plaatsbepaling

## 0. Korte inhoud

Dit artikel evalueert de status van het universitaire vakdidactisch onderzoek voor het moedertaalonderwijs sinds de expansie van de didactische opleidings- en verzorgingsstructuren aan het eind van de zestiger jaren. Het stelt de vraag of er wel gesproken kan worden van een wetenschappelijke (inter-)discipline die de moedertaaldidactiek als object heeft, gaat na wie er eigenlijk gekwalificeerde onderzoeksbijdragen leveren aan dit vakgebied en komt tot de bevinding dat het object een natuurlijke afbakening mist die een eigen theorievorming of methode van onderzoek zou rechtvaardigen. Het ontbreken van concrete resultaten van eigen empirisch-analytisch onderzoek door universitaire vakdidactici gedurende de afgelopen zeventien jaar, maakt de status van de vakdidacticus als onderzoeker problematisch. Debet hieraan zullen zijn onduidelijke ideeën over object, doelstelling en methodes van onderzoek, alsmede over de eigen taak en de eigen competentie bij de vakdidactici zelf. Zulke tekorten kunnen niet worden gecompenseerd door aanmatigende kritiek op anderen, ideologische hoogstandjes en metatheoretische discussies. Getracht wordt deze impasse bloot te leggen, binnen de begripsverwarring enige verhelderende onderscheidingen aan te brengen en enkele aanbevelingen te doen voor de ontwikkeling van gekwalificeerd taalonderwijskundig onderzoek en de participatie van universitaire vakdidactici daarin.

## 1. Inleiding

### 1.1 Zelfonderzoek ja, zelfverheffing nee

In zijn artikel over de moedertaaldidactiek als wetenschappelijk bedrijf, haar werkterrein en haar disciplinair karakter (Ten Brinke 1985) geeft de nestor van de moedertaaldidactici discussiepunten aan waarover zijn vakgenoten zich zouden kunnen beraden teneinde in hun vak meer cohesie aan te brengen. De

aanleiding voor deze opmerkelijke actie is niet geheel duidelijk. Het tijdstip voor het houden van zulke discussies lijkt Steven ten Brinke te zijn aangebroken, "omdat door de initiële groei die de wetenschappelijke moedertaaldidactiek inmiddels heeft doorgemaakt binnen universiteiten, de Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek en de SLO, een voldoende aantal personen weet wat moedertaaldidactisch onderzoek inhoudt en met zich meebrengt - met andere woorden: weet waar het over gaat" (Ten Brinke 1985, p.35). Ik ben eerder van mening dat de wetenschappelijk moedertaaldidactiek (WMTD) zich in een crisissituatie bevindt en dat zij terecht aan een identiteitscrisis lijdt. Ik betwijfel ook of de situatie zoals Ten Brinke die heeft aangeduid, voor de wetenschapsbeoefenaars onder de vakdidactici zelf voldoende transparant en expliciet is. Ik vrees dat we in de huidige laagconjunctuur voor ons vak nog een lange weg te gaan hebben voor er een communis opinio over de grondslagen van dat vak zou bestaan die het mogelijk zou maken een gemeenschappelijke onderzoekskoers uit te zetten.

Als ik de initiële groei waarvan Ten Brinke gewag maakt, nag laten beginnen in het jaar 1969, waarin Ten Brinke zelf de VON opgerichtte en een maand later de Didactiek-Commissie Nederlands van Levende Talen werd geïnstalleerd, en verder mag markeren met het verschijnen van Jan Griffioen's *Zeggenschap* in 1975, de oprichting van de SLO in hetzelfde jaar en, vooruit, ook met het verschijnen van dit tijdschrift in 1983, dan kunnen we op dit moment terugzien op precies zeventien jaar vakdidactische expansie, waarvan de laatste helft ongeveer met de personele en materiële voorzieningen op het huidige niveau. Staat na deze zeventien jaar de adolescent nu aan de poort van de volwassenheid? Als dat ontwikkelingsstadium zich daardoor zou laten kenmerken, dat de beoefenaars van de WMTD de behoefte gaan voelen zichzelf als volgroeid te kwalificeren en dat ook erkend willen krijgen, dan heeft Ten Brinke misschien gelijk. Het gebeurt wel vaker dat jeugdigen in hun omstuimige groei wat voorbarig uitroepen dat ze geen kind meer zijn. Het is dan voor ouderen en opvoeders even dubbel opletten geblazen, want juist dan kunnen een gebrek aan zelfkennis en een overschatting van de eigen mogelijkheden de onvolwassene behoorlijk parten gaan spelen. Maar laat ik Ten Brinke het voordeel van de twijfel gunnen en even aannemen dat er inderdaad een mijlpaal is bereikt. Zelf zou ik de neiging om een discussie op te zetten zoals Ten Brinke die beoogt, eerder als een geboorteaankondiging willen opvatten. In dat opzicht is er dan nu misschien van een historisch moment sprake. Ik haast mij hier te verzekeren, dat ook naar mijn mening de universitaire vakdidactiek - daarover kan ik het best een oordeel vellen en bovendien associeer ik primair deze met het begrip WMTD - gedurende de afgelopen zeventien jaar vanuit niet veel meer dan een nul-positie, een respectabele traditie heeft opgebouwd en dat er veel tot stand is gebracht. Tegelijkertijd



ben ik van mening dat de grondvoorwaarden en de uitgangspositie voor dat vak zo ambivalent en ongunstig waren, dat van een wetenschappelijke progressie helaas niet gesproken kan worden. Toch blijf ook ik hardnekkig in een WMTD geloven. Ik heb die vijf jaar geleden in de directe voorganger van dit tijdschrift als *taalonderwijskunde* aangeduid (Welschen 1981) en ik acht de perspectieven voor de beoefening van die discipline in Nederland nu niet veel slechter dan toen. In het volgende wil ik dit geloof wat duidelijker articuleren.

## 1.2 Vier preliminaire vragen

Wanneer ik de twee uitgangsvragen die Ten Brinke ons ter gedachtenwisseling heeft voorgelegd, gemakshalve herformuleer als:

1. Wanneer kun je het onderzoek van en voor het eerste-taalonderwijs in Nederland als wetenschap volwassen noemen?
2. Hoe zouden we dat stadium kunnen bereiken?

Dan gaat daaraan voor mij een viertal preliminaire vragen vooraf:

- a. Bestaat er in Nederland al een discipline taalonderwijskunde voor het eerste-taalonderwijs?
- b. Zo ja, participeren de universitaire vakdidactici daar (voldoende) in?
- c. Zo nee, is het dan gewenst dat juist de universitaire vakdidactici in die toestand verandering brengen?
- d. Aan welke voorwaarden moeten universitaire vakdidactici als onderzoeker voldoen om aan een discipline taalonderwijskunde te kunnen participeren?

Merk op dat door de invoering van de begrippen *taalonderwijskunde* en *eerste-taalonderwijs*, alsmede door deze preliminaire vragenreeks, de discussie al direct gearticuleerder lijkt te kunnen verlopen. Laat ik er mij dan op toeleggen in deze bijdrage de vragen (a) t/m (d) te beantwoorden, dan komen we waarschijnlijk al een eind in de goede richting.

De vragen zoals Ten Brinke ze stelt, blijf ik een beetje vreemdsoortig vinden. Gevestigde beoefenaren van een (wellicht toch) academische discipline behoren niet georganiseerd te beraadslagen over de vraag of hun vak eigenlijk wel volwassen (genoeg) is. Het stellen van deze vraag is haar beantwoorden, lijkt het mij. Ofwel het is evident dat het vak de wetenschappelijke status heeft bereikt, en dan wordt de kwalificatie 'volwassen' irrelevant. Of het vak heeft die status nog niet bereikt, en dan wordt het lichtelijk genant als de beoefenaars ervan zichzelf tot volwassen onderzoekers proclameren, in plaats van zulks door hun onderzoek te laten blijken. Misschien ook bestaat er wel degelijk volwaardig

wetenschappelijk onderzoek op dit terrein, maar wordt daar door de stellers van de vraag niet aan deelgenomen, terwijl ze dat graag zouden willen. In dat geval hoeft er niet moeilijk gedaan te worden op terminologisch en typologisch vlak, maar kan men ermee volstaan aansluiting te zoeken bij dat bestaande onderzoek. Het kan natuurlijk ook zijn dat men het nog zo druk heeft met de bepaling van de eigen identiteit, dat men verzuimd heeft eens rustig om zich heen te kijken om misschien tot de ontdekking te kunnen komen, dat anderen al betrekkelijk probleemloos produktieve bijdragen leveren op hetzelfde terrein waar men zelf nog met ontologische vragen worstelt.

### *1.3 Een persoonlijke terugblik*

De omstandigheden willen dat de hierboven door mij gemarkeerde periode van zeventien jaar, precies samenvalt met mijn eigen beroepsloopbaan. Opgeleid als taalkundige, begonnen als leraar, vervolgens werkzaam als taalkundige en de laatste acht jaar als taalkundige en vakdidacticus functionerend, heb ik de ontwikkeling van voldoende nabij en tevens vanuit genoeg wisselende invalshoeken meegemaakt om enig overzicht gekregen en enige kritische distantie behouden te hebben. Een van de factoren die mij minder reikhalzend naar het leraarschap deden uitzien, toen in 1968 mijn studie in haar eindfase kwam, was de schrik waarmee ik mij realiseerde, hoe weinig de universitaire neerlandistiek en linguïstiek zich aan de beroepspraktijk van het leraarschap gelegen lieten liggen. Ik vond het eigenlijk onbestaanbaar dat een maatschappelijke sector waarin zo kolossaal geïnvesteerd werd en die in een traditie van vele, vele generaties een zo enorme institutie had verkregen als het onderwijs (en zeker het leerplichtig onderwijs, en met name het toch centrale vak moedertaal) zo weinig feedback kreeg vanuit de universitaire wereld. Er leek een zeer diepe kloof te gapen tussen de wereld van het lager en algemeen vormend onderwijs enerzijds en het hoger onderwijs anderzijds. Leraren schenen vaak een gevallen-engelencomplex op te lopen als zij moesten afdalen, als zij terug moesten naar het middelbaar onderwijs. Wetenschappers van hun kant leken dikwijls hooguit nog met een mengeling van meewarigheid en afgrijzen terug te denken aan hun eigen schooltijd of aan hun leraarstijd, en konden zich nog dagelijks gelukkig prijzen, dat zij zich niet langer met dat noodzakelijk kwaad hoefden te occuperen. De aanstelling van vakdidactici aan de faculteiten zullen zij dan ook eerder als een alibi gezien hebben om zich definitief te kunnen onttrekken aan die donkere krochten van het pre-tertiaire onderwijs, dan als een katalysator om aan de noden en behoeften van het veld tegemoet te komen door gekwalificeerd toegepast en onderwijsgericht onderzoek te gaan ondernemen.



De invoering van de mammoetwet, het groeiende maatschappelijk bewustzijn aan de universiteiten na 1968 en de plotselinge belangstelling bij de overheid voor leerplanontwikkeling, schenen de ontwikkeling in een andere richting te kunnen brengen. Met vreugde begroette ik enige jaren later, in mijn leraarstijd, de komst naar het Nijmeegse instituut voor Algemene Taalwetenschap van de geruchtmakende jonge linguïst A. Kraak, die nota bene in zijn oratie nadrukkelijk aandacht voor de beroepspraktijk opeiste (Kraak 1975). Het strekt dit Nijmeegse instituut ook tot eer dat er sindsdien een functioneel-communicatief gerichte, pragmatisch-sociolinguïstische onderzoeksinteresse heeft bestaan met een niet onaanzienlijke aandacht voor onderwijsrelevant onderzoek. Toch zijn de ontwikkelingen op het terrein van het vakdidactisch onderzoek sindsdien noch aan dit instituut, noch elders in den lande erg spectaculair geweest. Een landelijk gecoördineerde onderzoeksgroep Moedertaalonderwijs, laat staan een Centraal Researchinstituut voor het Moedertaalonderwijs waarop het Memorandum-1971 van *Levende Talen* al had aangedrongen, is er nooit gekomen (Welschen 1980, p.5). In 1978 trad ik zelf toe tot het gilde der universitaire vakdidactici. Ik kan niet zeggen dat ik sindsdien zeven vette jaren heb meebeleefd, maar de magere lijken in deze tijden van recessie en werkloosheid, dalende leerlingen- en studentenaantallen, taakverdeling en concentratie, invoering van de tweefasenstructuur, sanering en reorganisatie, niettemin al volop aangebroken. De vakdidactiek heeft het in tijden van voorspoed, in de haar vergunde betrekkelijk korte groeiperiode van zeventien jaar, aan de universiteiten niet weten te 'maken'. Nog immer wordt er aan de universiteiten onbegrijpelijk weinig praktijkrelevant onderzoek naar of ten dienste van de moedertaaldidactiek verricht, ofschoon het verwante vak taalbeheersing, ingesteld in 1969, zich inmiddels aan alle universiteiten een vaste plaats heeft verworven en bij uitstek ondersteunend onderzoek naar taalvaardigheden zou kunnen verrichten. Ook de internationale oriëntering van het vakdidactisch onderzoek die ik in eigen kring zo expliciet bepleit heb (Welschen 1980, 1981), is grotendeels uitgebleven, al heeft het IMEN-initiatief (Sturm 1985) een zeker prestigieus effect. Zou het dan thans, bij kerend getij, het tijdstip kunnen zijn voor de grote sprong voorwaarts? De vraag stellen is haar beantwoorden, lijkt het opnieuw. Maar laat ik eerst de huidige stand van beoefening der WMTD en taalonderwijskunde aan onze universiteiten in beeld brengen.

## 2. Wat vakdidactisch onderzoek blijkbaar niet vermag

### 2.1 De onderzoekshouding van vakdidactici

Mijn hierboven in 1.2. gestelde vraag (a) kan op een meer theoretische en op een zeer praktische wijze beantwoord worden. Als ik op de tweede manier mag beginnen, wil ik veronderstellen dat, als er een WMTD bestaat, deze discipline ook, en zelfs bij uitstek, aan de universiteit beoefenaren kent. En dan zal men in eerste instantie geneigd zijn die beoefenaren te zoeken in de rangen der aan de universiteiten praktiserende vakdidactici voor de moedertaal. Bij nadere beschouwing blijkt dit niet of slechts in geringe mate terecht te zijn.

Zijn de vakdidactici eigenlijk zelf wel onderzoekers? Welliswaar bepalen zij het beeld van hun vak door hun aanwezigheid aan de universiteiten, hun organisatie VDN, hun tijdschrift *Spiegel* en nog het meest via de door hen geproduceerde hand- en leerboeken over moedertaaldidactiek, maar deze beeldbepaling berust niet op door de vakdidactici zelf uitgevoerd funderend of toegepast onderzoek. Vakdidactici vervullen een typische doorgeeffunctie. Zij verzamelen onderwijsrelevante onderzoeksresultaten van anderen en verwerken die in hun eigen opleidingsactiviteiten. Als zij daarbij genoeg eigen ideeën en/of pretentie hebben, stellen zij bepaalde ideologische of pedagogische normen op, aan de hand waarvan zij dit onderwijsrelevante onderzoek selecteren, evalueren en vervolgens ook dissemineren. Een niet onbekend, en zelfs tot vervelens toe geëxegereerd, voorbeeld van zo'n criterium, is het principe van de *normale functionaliteit*. Meer in het algemeen wordt door vakdidactici de voorkeur gegeven aan niet-traditionele, minder leerstofgerichte en meer agogisch getinte benaderingen van het onderwijs. Vakdidactici hebben vaak - niet onbegrijpelijk overigens - het idee, dat zij enerzijds een onderwijsgerichte voortrekkersrol moeten vervullen die hen snel doet sympathiseren met elke vorm van onderwijsinnovatie en anderzijds, dat zij een zeker tegenwicht moeten bieden tegen de in de initiële opleiding doorgaans heersende vakwetenschappelijke academische gerichtheid. (De instituten voor Neerlandistiek munten ook in onze dagen niet uit door onderwijskundige bekommernis en betrokkenheid bij het pre-academisch onderwijs.) Hun onderwijskundige oriëntatie leidt vakdidactici gemakkelijk weg van het *disciplines oriented model* (waarbij primair het vak en de vakstructuur de onderwijskundige visie bepalen), naar het *society oriented model* (dat naar maatschappelijk en thematisch gericht leren tendeert) en het *individual oriented model* (dat wil uitgaan van fundamentele menselijke behoeften en op persoonlijke ontplooiing gericht is). Een en ander verklaart, waarom vakdidactici in hun doorgeeffunctie geneigd zijn voorrang te geven aan normatieve, algemeen-onderwijskundige criteria,



ontleend aan een idealistische mens- en maatschappijvisie. Zij stellen die boven vakwetenschappelijke of empirische sociaal-wetenschappelijke normen, waarvan zij een technocratische, *reductionistische* en maatschappij-bevestigende werking vrezen. Karakteristiek voor deze tendens lijkt mij Griffioen, die twee 'denkmodellen' tegenover elkaar stelt, wanneer hij inzake onderwijsdoelstellingen en onderwijsstructuren Matthijsens 'zelfbeschikkingsmodel' afzet tegenover het 'professiemodel' (Griffioen 1975, p. 58-59). Vakdidactici kiezen graag de zijde van 'kwalitatief' versus 'kwantitatief' onderzoek, prefereren een *verstehende* of interpretatieve benadering in plaats van een empirisch-analytische, en bepleiten vormen van *action research*, *praticipant observation* of handelingswetenschap in plaats van de gevestigde theoretisch-experimentele wijze van onderzoek en ontwikkeling (1). Zonder dat ik mij hier diepgaand in de methodologische discussie wil begeven, zie ik hier een gedeeltelijke verklaring voor de onwil of het onvermogen van veel vakdidactici om zich te richten op en te laten leiden door studies van (deel)-vaardigheden en ontwikkelingsniveaus. Ik bespeur hier de neiging tot een *holistische* wetenschapsopvatting. Omdat de term *holisme* bekender is in de psychologie en in de toegepaste taalkunde (bij toetsingsonderzoek) dan in de vakdidactiek en in de onderwijskunde, wil ik haar in dit verband omschrijven als: de wetenschappelijke opvatting, dat een levend wezen of zijn gedrag, alsook de sociaal-wetenschappelijke werkelijkheid niet alleen kunnen worden verklaard uit het gedrag van de delen; de gehele persoon en het gehele sociale verschijnsel moeten onderwerp van studie zijn (vergelijk Swart 1982, p. 154-157). Toegepast op (de studie van) het moedertaalonderwijs zal deze opvatting, waarvan ik aanneem dat zij onder veel vakdidactici tenminste impliciet leeft, ongeveer inhouden, dat moedertaalonderwijs een bij voorkeur niet nader te analyseren proces, situatie, vakgebied, leergebied etc. vormt, willen we het fenomeen in zijn volle psychologische en sociale werkelijkheid kunnen begrijpen c.q. benutten. Van hieruit lijkt het een kleine stap om te pleiten voor onderwijs in complete communicatieve situaties, voor projectmatige onderwijsvormen en zelfs, hoewel dat helemaal niet logisch is, voor een integratieve, alomvattende, eigensoortige theorievorming voor het moedertaalonderwijs. Het zal duidelijk zijn dat van een dergelijke opvatting over object, doelstelling en methode voor de WMTD weinig analytische onderzoeksresultaten te verwachten zijn waarmee de onderwijsontwikkeling een empirisch-wetenschappelijke basis zou kunnen krijgen. Natuurlijk ben ik ook niet blind voor de complexiteit en eigenwettigheid van 'natuurlijke' onderwijsleerprocessen, maar ik wil de uitgangspunten van het empirisch-analytisch onderzoek pas verlaten als die werkelijk geen resultaten brengen. Er is geen reden om bij voorbaat af te

wijken van de in de westerse wetenschappen terecht dominante kennistheorie. Een geheel andere kwestie is, of we bij onze primaire opdracht, de leerstofordening voor het moedertaalonderwijs, met een minutieuze uitsplitsing in deelvaardigheden zouden moeten of kunnen werken. Empirisch-analytisch onderzoek kan heel wel resulteren in aanbevelingen tot functioneel-communicatieve onderwijsleersituaties. Dat gebeurt dan echter niet op boeiende ideologische en agogische gronden, maar op basis van verifieerbare kennis inzake natuurlijke en gestuurde taalleerprocessen. En, ten overvloede wellicht: er is niets tegen een algemene, idealistische onderwijsfilosofie die het didactisch handelen inspireert, zolang die leidt tot produktief en motiverend taalonderwijs. Maar ook het meest bevlogen soort taalonderwijs is gebaat bij vakspecifieke deskundigheid en inzicht in taalleerprocessen.

Universitaire lerarenopleiders kunnen zich ideologisch geschraagd voelen door het prestige van grote onderwijsvernieuwers. Voor de vakdidactici onder hen geldt dat zij, nog licht met eenzelfde aureool omkranst, een dubbele doorgeeffunctie vervullen: een onderwijskundige en een vakspecialistische, zonder dat we hierbij nu direct van een interdiscipline hoeven te spreken. Eigenlijk impliceert het vervullen van deze functie niet veel anders dan dat veel vakdidactisch onderzoek als onderwijsgebonden onderzoek moet worden aangemerkt. Dit lijkt mij een natuurlijk gevolg van de uitgangssituatie van de universitaire vakdidactiek en van de eigenlijke aanstellingsgrond voor de vakdidactici. Immers, zonder dat zij konden worden ingebed in een prestigieus kennis- of onderzoeksgebied, laat staat ingeschakeld bij bestaande ambitieuze onderzoeksprogramm's, zijn zij aangesteld om inhoud te geven aan een hoogst bescheiden vorm van beroepsopleiding, in het verlengde van de wetenschappelijke vorming van hun cliënten. Zij zullen dan ook veelal niet geselecteerd zijn op hun pure onderzoekskwaliteiten, maar eerder op hun onderwijskundige belangstelling, al dan niet in combinatie met een zekere algemene of vakwetenschappelijke onderzoeksaffiniteit. Daarmee zijn vakdidactici doorgaans geschikter om zonder al te sterk geïnvolveerd te zijn in de niet-academische onderwijspraktijk, bij studenten toch belangstelling voor dat onderwijs te wekken, dan om taalonderwijskundig onderzoek te doen. Voor het verrichten van sociaal-wetenschappelijk of toegepast taalkundig onderzoek zijn zij in veel gevallen helemaal niet opgeleid, als zij al onderzoekersbloed bezitten. Ik denk daarom dat het aanstellingsbeleid weinig op de onderzoeksfunctie van vakdidactici afgestemd geweest is. Dit leidt tot een storende ambivalentie wanneer vakdidactici primair een opleidings- of onderwijstaak moeten vervullen, maar secundair toch geacht worden volwaardig onderzoek te doen. Het zou daarom beter zijn als hier



een zekere taakverdeling werd nagestreefd, waardoor sommige vakdidactici zich meer als *practicus* en andere zich meer als onderzoeker mochten profileren. *Functiespecialisatie* binnen de universitaire vakdidactiek dus. Het zal voor weinigen immers echt bevredigend zijn om een vaag tussengebied te creëren tussen onderzoek en onderwijs. De vakdidacticus hoort geen *nowhere man* te zijn (2). Evenmin is het wenselijk dat men uit een specifieke onderwijstaak een pseudo-discipline tracht af te leiden om vervolgens zichzelf de eerst aangewezen vertegenwoordigers van die discipline te achten. Er zal daarom ook een *vakwetenschappelijke specialisatie* binnen de vakdidactiek nodig zijn.

## 2.2 Vakdidactisch relevant onderzoek buiten de vakdidactiek

Men kan niet met recht beweren dat de universitaire vakdidactici zelf gebrekkig functioneren. Verscheidenen onder hen getuigen al jarenlang van een grote publicistische werkkraft en organisatorische inzet. Ondanks hun ongunstige uitgangspositie presteren dezen in dit opzicht meer dan de gemiddelde vertegenwoordigers van de traditionele vakgebieden. Voor sommige anderen mag als excuus gelden dat zij blootstaan aan een grotere werkdruk dan de meer beschermd en ingekaderd opererende vak-wetenschappers en/of dat hun mentale energie in sterke mate geabsorbeerd wordt door een veeleisende onderwijstaak. Ik wil dus geen enkele blaam werpen op de figuur van de vakdidacticus, als ik opmerk dat vakdidactici onderzoeksmatig gebrekkig functioneren en dat het meeste universitaire onderzoek dat direct of indirect relevant is voor de moedertaaldidactiek, verricht wordt door niet-vakdidactici. Beoefenaars van zulk vakdidactisch relevant onderzoek, dat dan geen WMTD genoemd moet worden, vinden we zowel binnen als buiten de Neerlandistiek.

De Leidse reader *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1982) geeft een eerste indicatie van de gespreidheid van dit onderzoek en de mate van externe participatie erin. Naast holistische vakdidactische bijdragen van de hand van Schut, Ten Brinke en Griffioen vinden we een viertal meer gespecialiseerde drama-, media- en literatuurdidactische bijdragen, maar de overgrote meerderheid bestaat uit bijdragen van taalbeheersers, sociolinguïsten, leerplan- en toetsontwikkelaars, alsmede onderzoekers van onderwijs. Een representatief overzicht geeft deze bloemlezing niet eens, want er laat zich gemakkelijk een tabelletje maken waarop dubbel zoveel namen compareren, ook als ik me beperk tot het universitaire onderzoek. Met het volgende 'plaatje' pretendeer ik geen volledigheid (fig. 1).

---

Onderzoek binnen het  
LETTEREN-paradigma

---

TAALKUNDE

Van Dort-Slijper  
(Amsterdam)  
Hulshof (Leiden)  
Kroon (Tilburg)

---

TAALBEHEERSING

Drop, De Vries, Verhoeven  
(Utrecht)  
Lammers, Meuffels  
(Amsterdam)  
Braet (Leiden)  
Van der Geest (Groningen)  
Jansen, Steehouder (Twente)

---

TEKSTWETENSCHAP

Van Dijk (Amsterdam)  
Van Peer (Tilburg)  
Jaspers (Nijmegen)

---

LETTERKUNDE

Bekkering, De Moor  
(Nijmegen)  
Segers (Groningen)

---

---

Onderzoek binnen het  
SOCIAAL-WETENSCHAPPELIJK paradigma

---

ONDERWIJSPSYCHOLOGIE

Dudink, Hoeks, Wouters (Amsterdam)  
Assink, Bol, Van Dam,  
Van Oostendorp, Peeck (Utrecht)  
Schmidt (Limburg)

---

TEKSTWETENSCHAP

Andringa, Noordman, Van Wijk  
(Tilburg)  
Vonk (Nijmegen)  
ONDERWIJSKUNDE  
Aarnoutse, Mommers (Nijmegen)  
Van Hout Wolters (Twente)  
Mirande (Amsterdam)

---

ONDERWIJSONDERZOEK

Blok, De Gloppe,  
Rijlaarsdam, Wesdorp (Amsterdam)

---

*Fig. 1: Vakdidactisch relevante onderzoekers buiten de vakdidactiek aan Nederlandse universiteiten.*

We moeten bovendien bedenken dat we met een enigszins vlottende groepering te maken hebben. Sommigen hebben in het recente verleden substantieel taalonderwijskundig onderzoek verricht, maar zijn op dit moment niet in dezelfde mate op dat terrein werkzaam. Tesaamen vormen deze wetenschapsbeoefenaars een aanzienlijke vakdidactisch relevante onderzoeksmacht, die eigenlijk ten spoedigste ondergebracht zou moeten worden in een Stichting voor Taalvaardigheidsonderzoek en Taalonderwijskunde. Bestaat er voldoende cohesie binnen zo'n voor deze gelegenheid verzamelde keurtroep? Zeker. We hoeven slechts de letterkundigen buiten haakjes te plaatsen om een goed herkenbare deelverzameling



van VIOT-leden en associé's over te houden. Natuurlijk zijn er andere subgroepen te formeren, zoals toegepast taalkundigen en onderwijsresearchers, maar dat zijn toch allen taalbeheersers in ruimere zin. Alleen de letterkundigen passen minder goed in deze constellatie. Deze conceptuele onevenwichtigheid komt echter voort uit de historische meerledigheid van het moedertaalonderwijs, bron van veel begripsverwarring inzake object, doelstelling en disciplinariteit van de vakdidactiek. Wat dit gezelschap in elk geval onderling verbindt, is de onderzoekgerichte houding. De hier opgevoerde onderzoekers vormen tezamen een netwerk met veel onderlinge contacten via formele werkverbanden als onderzoeksthemagroepen en werkgemeenschappen binnen landelijke wetenschappelijke Stichtingen (voor taalwetenschap, literatuurwetenschap, psychonomie en onderwijspsychologisch onderzoek). De participatie van vakdidactici in dit netwerk is minimaal. En er staat helaas niets soortgelijks tegenover. Al zijn er ooit pogingen gedaan om tot een onderzoeksthemagroep Moedertaalonderwijs te komen, deze pogingen hebben, mijns inziens terecht, schipbreuk geleden. Voor een groep onderzoekers immers kan een zekere heterogeniteit in specialisatie en methode soms een voordeel zijn, maar aan een onderzoeksthema mag men de eis stellen dat het een inhoudelijk afgebakend, goed definieerbaar object vormt. Dat nu is voor de moedertaalonderwijs niet het geval.

### *2.3 Waarom het moedertaalonderwijs geen welgevormd onderzoeksthema vormt*

Neerlandistiek bestaat niet als discipline, maar slechts als studierichting. Daarbinnen wordt traditioneel een tweedeling gemaakt tussen taal- en letterkunde. Tegenwoordig vindt men soms een derde poot, die van de taalbeheersing (3). Nergens bestaat de moedertaaldidactiek als een vierde poot, al bewijst dat nog niet zoveel. We moeten een vakgebied en zelfs een onderzoeksgebied niet gelijkstellen met een (monolithische) discipline of een (welgevormd) onderzoeksobject.

Neerlandistiek bestaat dus als eenheid slechts op organisatorisch niveau. Alleen met veel kunst- en vliegwerk kan men er een gemeenschappelijke discipline van taalgebruikswetenschap uit abstraheren, waaronder ook de letterkunde zou ressorteren. Voor het schoolvak Nederlands zijn er gedeeltelijk andere redenen om als eenheid te bestaan. De belangrijkste reden is wederom van organisatorische aard. Gedifferentieerd afgestudeerde Neerlandici worden geacht in het onderwijs op een niet onnodig gedifferentieerd niveau te kunnen werken. Omdat in het voortgezet onderwijs echter zowel taal- als letterkundige doelstellingen nagestreefd worden, is de leraar Nederlands nu in de gelegenheid beide doelstellingen met elkaar te verbinden en zo produktief en

functioneel taalonderwijs te geven. We moeten echter geen grotere eenheid willen suggereren dan het vak in feite bezit. We hebben te maken met een verzameling doelstellingen, inhouden en leergebieden. Het is dan ook nuttig het schoolvak Nederlands niet alleen vanuit de vakwetenschappelijke optiek te definiëren, maar evenzeer vanuit de onderwijskundige. Zo kunnen we constateren dat de leraar Nederlands aan een groter aantal leergebieden kan bijdragen dan zijn collega's voor de niet-taaltakken. Ik som hier de volgende terreinen op:

- cognitieve, sociale en affectieve ontplooiing
- ethisch gedrag, normen en waarden
- menselijke relaties
- de maatschappelijke wereld
- esthetische ontwikkeling
- communicatie

Eigenlijk worden alleen de terreinen van:

- lichamelijke ontwikkeling, gezondheid en lichaamsverzorging
- de fysieke werkelijkheid
- kwantitatieve relaties

niet door het moedertaalonderwijs bestreken.

Als ik met goed herinner heeft iemand ooit in het moedertaalonderwijs als 'het koninklijke vak' aangeduid. Het lijkt het vak van de (bijna) onbegrensde mogelijkheden. Het is duidelijk dat de wetenschappelijke neerlandistiek een leraar in de moedertaal slechts op zeer beperkte en fragmentarische wijze kan toerusten voor een dergelijke brede onderwijstaak. Ook de vakdidactiek kan daaraan maar weinig toevoegen, al kan zij in ieder geval studenten sensibiliseren voor de complexiteit en diversiteit van het vakgebied. Met dit al moet het een illusie zijn het object moedertaalonderwijs een consistente inhoud te geven, het scherp af te bakenen, er een specifieke theorie over te ontwikkelen en het met eigensoortige methodes te onderzoeken. Dit betekent dat vakdidactisch onderzoek altijd ofwel toegepast taal- of letterkundig, dan wel toegepast onderwijskundig onderzoek moet zijn. Er hoeven dus geen pogingen gedaan te worden tot een grotere uniformering van uitgangspunten, grondslagen en theorievorming. Hoe vindingrijker daarentegen de taal-, letter- en onderwijskundige basisdisciplines benut worden, hoe interessanter en vruchtbaarder het vakdidactisch onderzoek kan worden. Georganiseerde bundelingen van vakdidactische onderzoeksactiviteit, indien anders dan via de basiswetenschappelijke divergentie gestructureerd, zullen mijns inziens niet anders dan puur pragmatische werkverbanden kunnen zijn, waarbij strategische, organisatorische, kortom: beleidsmatige, motieven de grondslag voor de samenwerking vormen. Dat is zeer respectabel en rationeel, maar het beleidsmatige karakter van de cohesie moet wel onderkend worden en mystificaties over een eenheidsobject en een eenheidstheorie dienen geweerd te worden. Vakdidactisch onderzoek van de



moedertaal vormt dus geen eigen discipline en ook geen interdiscipline, maar bestaat uit de verzameling van al het onderwijsrelevante onderzoek waarmee specifiek het eerste-taalonderwijs wetenschappelijke ondersteuning krijgt.

### 3. Zinnvolle onderzoeksmogelijkheden voor de WMTD

#### 3.1 Produktie van handleidingen en leerboeken

Indien we de WMTD als een generalistische vorm van academische activiteit opvatten, kan ook de nog niet nader gespecialiseerde vakdidacticus een belangrijke brugfunctie vervullen tussen de gespecialiseerde onderzoekers van diverse huize en de niet-disciplinaire uitoefening van de beroepspraktijk. Vakdidactici kunnen zo met name evaluerend functioneren. Zij kunnen kritisch-analytisch reflecteren op de praktijk van het moedertaalonderwijs en tegelijkertijd op generalistische wijze oordelen over de bruikbaarheid van vakwetenschappelijke onderzoeksresultaten. Een dergelijke reflectie kan waardevol zijn zonder wetenschappelijk genoemd te hoeven worden. Ze houdt het midden tussen onderwijsgebonden onderzoek en richting geven aan onderzoek. Afgezien van de tijdgebonden noodzaak om leermateriaal voor de opleiding te ontwikkelen, kunnen de in het afgelopen decennium opeenvolgend verschenen handleidingen dus ook een constante component in de vakdidactische taakvervulling vormen. In dit opzicht zijn de minst theoretiserende en meest inventariserende leerboeken het meest realistisch. Terecht heeft daarom de Leidse compilatie (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek 1986) het grootste marktaandeel veroverd. Heb ik ooit geconstateerd dat Griffioen "de stem (werd) van de vakdidactiek in de zeventiger jaren" (Welschen 1980, p.5), dan voeg ik daar nu aan toe, dat met deze stem ook het holistische denken binnen de vakdidactiek de overhand heeft gekregen. Het zou dus een mooie antithese kunnen opleveren, als nu de nieuwkomer *Instrumentaal* (Van Peer/Tielemans 1984) het analytisch-empirisch denken binnen de vakdidactiek van nieuwe impulsen kon voorzien (4).

#### 3.2 Geschiedschrijving van de moedertaaldidactiek

Over deze activiteiten wil ik kort zijn. Evenals de hand- de leerboeken een evaluerende brugfunctie vervullen tussen onderzoek en beroepspraktijk, kan analytische reflectie gekoppeld worden aan historisch beschrijvend onderzoek van het moedertaalonderwijs en de moedertaaldidactiek. Zulk onderzoek wordt door Nijmeegse vakdidactici verricht. Ook niet-vakdidactici houden zich ermee bezig. Drie recente onderwijstaalkundige dissertaties (Van Dort-Slijper 1984, Hulshof 1985 en Kroon 1985) zijn alle in meerdere of mindere mate exemplen van de historiserende aanpak.

Hetzelfde geldt voor het proefschrift in voorbereiding van Rudolf Geel over de geschiedenis van het stelonderwijs.

Dit studiegebied vormt minder dan het in 3.1. beschrevene een typische taak voor vakdidactici. Al snel is specialisatie op deelterreinen en naar vakonderdelen nodig. Er zijn ook geen redenen om aan te nemen dat vakdidactici over een superieur referentiekader zouden beschikken om de *historische* feiten op een deelgebied van het moedertaalonderwijs te evalueren.

### 3.3 Ontwikkeling van onderwijs

Hierboven, in 2.1, heb ik al aangeduid dat dit mij de primaire onderzoekstaak voor vakdidactici lijkt. In de praktijk zijn het nu vooral niet-vakdidactici die zich op dit terrein verdienen te maken. Naast de vakdidacticus Ten Brinke zijn te noemen Drop, De Vries en Praet als taalbeheersers, Segers als letterkundige, Van Dort-Slijper als taalkundige en Hulshof en Vos als onderwijskundigen. Ook hier zou men van brugfunctioneel onderzoek kunnen spreken als het niet voor het merendeel toevalsdidactici betrof, om M.J. Langevelds kwalificatie te citeren (Welschen 1980, p.2). Wil dit type ontwikkelingswerk ontstijgen aan het niveau van de natuurtalenten en hobbyistische vakwetenschappers, dan is het ontwikkelen van taalonderwijskundige criteria voor de leerstofordening vereist. Ik duid daarvan hier een drietal meer leerstofgerichte en een drietal meer leerlinggerichte voorbeelden aan:

1. geldigheid ten aanzien van de doelstellingen
2. zinvolheid en toepassingsbreedte van vaktechnische basisconcepten en methoden
3. representativiteit voor de actuele stand van het kennisgebied
4. aansluiting bij de sociaal-culturele realiteit
5. schooltypologische aangepastheid
6. aangepastheid aan het ontwikkelingsniveau van de leerling.

### 3.4 Onderzoek van taalontwikkeling door onderwijs

In de vorige paragraaf ging het om toepassing van bestaande disciplines op het onderwijs, hier wil ik met nadruk wijzen op onderzoek van taalontwikkeling door onderwijs. Zoals ook Van Peer en Tielemans opmerken, heeft dat taalonderwijs de meeste kans van slagen, dat aansluit bij de natuurlijke processen van taalverwerving (Van Peer/Tielemans 1984, p. 81). Het is echter de vraag of taalonderwijs zoveel mogelijk naar de natuurlijke processen gemodelleerd moet worden, of dat het ook op andere wijzen produktief kan aangrijpen op de natuurlijke ontwikkeling en haar kan versterken en sturen. Onderzoek naar vragen als deze is empirisch-analytisch van aard en moet tot de toegepaste taalkunde gerekend worden. Ontwikkelingswerk op basis daarvan mag zonder voorbehoud met de term taalonderwijskunde worden



aangeduid. Dit type ontwikkelingwerk wordt bij mijn weten niet door vakdidactici beoefend. Funderend onderzoek naar niveaus van taalbeheersing wordt thans voor de stelvaardigheid uitgevoerd door een psycholoog (Carel van Wijk, Tilburg), een onderwijsonderzoeker (Kees de Gloppe, SCO Amsterdam) en een taaldidacticus/tekstlinguïst (schrijver dezes). Men zou echter mogen verwachten dat vooral taalbeheersers zich met zulk onderzoek zouden bezighouden, *quod non*.

Toegepaste taalkunde ten dienste van het moedertaalonderwijs is dus een nog grotendeels braakliggend terrein. Bij het vreemde-talenonderwijs is dit type onderzoek heel bekend. Constateringen als dezen hebben in 1983 geleid tot de instelling van een facultair aandachtsgebied/VF-programma *Taalverwerving en taalonderwijs* aan de Universiteit van Amsterdam. De doelstellingen van het programma zijn:

1. linguïstisch-cognitieve analyse van taalvaardighedeniveaus in T1, T2 en VT
2. taalkundige en taalonderwijskundige leerstofordening voor onderwijs in T1 en VT.

Een groot aantal vakgroepen van de faculteit der Letteren participeert in dit programma. Het onderzoeksdeel voor eerste-taalverwerving maakt er een nog te beperkt deel van uit, dat voorlopig zeker voor uitbreiding vatbaar blijft, ook via interuniversitaire samenwerking.

### 3.5 Drie desiderata en directieven voor vakdidactisch onderzoek

Ik wil dit overzichtsartikel besluiten met een zeer beknopte opsomming van de drie prioriteiten en uitgangspunten voor toekomstig vakdidactisch en taalonderwijskundig onderzoek waarmee naar mijn inzichten de beoefening van het vak het best de status van wetenschappelijke volwaardigheid kan bereiken.

1. Centraal object onderzoek zou moeten zijn de door onderwijs gestuurde taalontwikkeling (c.q. de analyse daarvan en instrumentatie daarvoor)
2. Het zwaartepunt van dat onderzoek zou moeten liggen bij de ontwikkeling van *literacy*. Dit vermogen is immers puur cultureel, dus educatief, terwijl de *oracy* al meer tot het terrein van de ontwikkelingspsychologie behoort. De 'literaire' ontwikkeling kan als een onderdeel van de *literacy* opgevat worden.
3. Aangehaakt zou moeten worden bij de stromingen in de cognitieve psychologie en ontwikkelingspsychologie die de procesmatige kant van het leren onderzoeken en het ontwikkelingsperspectief daarin centraal stellen. Moedertaalonderwijs moet m.a.w. ontwikkelend onderwijs zijn.

Wellicht kan de discussie door Steven Ten Brinke gestart de uitwerking en verwezenlijking van een dergelijk onderzoeksprogramma wat naderbij brengen. Reeds een kleine, goed gemotiveerde onderzoeksclub zou in korte tijd veel goed werk kunnen doen. Oriëntatie op en samenwerking met gekwalificeerde, vakdidactisch relevante onderzoekskernen buiten de vakdidactiek zal onontbeerlijk zijn. Als neveneffect kan de vakdidactiek mogelijk worden ontdaan van het wat sectarisch en parochieel karakter dat *Spiegel* in zijn korte bestaan reeds is gaan kenmerken. Hendrik Laurenszoon Spiegel zelf zou zo'n ontwikkeling zeker met instemming begroet hebben.

Amsterdam, maart 1986

#### Noten

1. Zie in dit verband Meuffels e.a. 1982, Wesdorp 1982, Griffioen 1983 en Sturm 1983.
2. John Lennon's onvergankelijke songtekst is te toepasselijk om er hier niet nog eens de eerste strofen van in herinnering te roepen:  
"He's a real nowhere man  
Sitting in his nowhere land  
Making all his nowhere plans  
For nobody  
  
Doesn't have a point of view  
Knows not where he's going to  
Isn't he a bit like you  
And me?"
3. Zo is ongeveer de situatie aan de Universiteit van Amsterdam. Elders, bijv. in Groningen, Nijmegen, Delft en Twente wordt taalbeheersing een vorm van (toegepaste) taalkunde geacht, welke denominatie mij juist lijkt.
4. De verleiding bestaat om de verdiensten van deze nieuwe handleiding hier uit te meten. Ik moet mij hier beperken tot een kritische noot. Men moet goed onderscheiden op welk niveau men integratie beoogt. Naar mijn mening dient te integratie van taal- en literatuuronderwijs, zoals Van Peer en Tielemans die voorstaan, niet tot een anologe symbiose binnen de WMTD te leiden. Integratie binnen de MTD kan uiteraard succesvol zijn, mits ze niet te disciplinair en niet te opzettelijk geconstrueerd is.



## Bibliografie

- Brinke, J.S. ten, *De moedertaaldidactiek als wetenschappelijk bedrijf; haar werkterrein en haar disciplinair karakter.* Spiegel 3 (1985) 2, 35-55.
- Dort-Slijper, M.K. van, *Grammatica in het basisonderwijs.* 's-Gravenhage: Martinus Nijhoff 1984 (diss. UvA).
- Griffioen, J., *Zeggen-schap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs.* Groningen: H.D. Tjeenk Willink/Wolters-Noordhoff 1975.
- Griffioen, J., *Denkbeelden over object, doelstelling en methodes van onderzoek in de universitaire lerarenopleiding.* Spiegel 1 (1983) 1, 9-39.
- Hulshof, H., *C.H. den Hertog als grammaticus. Een hoofdstuk uit de geschiedenis van de Nederlandse taalkunde, in het bijzonder op het gebied van de schoolgrammatica in de laatste decennia van de negentiende eeuw.* Muiderberg: Couthinho 1985 (diss. KUN).
- Kraak, A., *Wetenschapsbeoefening, universitaire opleiding en beroepspraktijk in de taalkunde.* Voorschoten: VAM (rede).
- Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands.* Groningen: Wolters-Noordhoff 1985 (diss. KUN).
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs.* Muiderberg: Couthinho 1986 (4e, herz.dr.).
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.), *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling. Een overzicht van onderzoek tot 1981.* Muiderberg: Couthinho 1982.
- Meuffels, B. e.a., *Vakdidactisch onderzoek in ontwikkeling. Lezingen gehouden op de eerste studiedag van de Vereniging voor de Didactiek van het Nederlands.* Enschede: VDN/ACLO-M i.o., 1982.
- Peer, W. van, J. Tieleman, *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs.* Leuven/Amersfoort: Acco 1984.

- Sturm, J., Enkele methodologische opmerkingen bij taalonderzoek ten dienste van het (moedertaal) onderwijs. *Gramma* 7 (1983), 369-391.
- Sturm, J., Moedertaalonderwijs in internationaal perspectief: het IMEN. *Spiegel* 3 (1985) 2, 57-79.
- Swart, H.A.P., *Over het begrijpen van menselijk gedrag*. Meppel/Amsterdam: Boom 1982.
- Welschen, A., *Inleiding tot de taalkundige moedertaal didactiek*. Context en contouren van de onderwijstaalkunde. Amsterdam: Instituut voor Neerlandistiek, Universiteit van Amsterdam 1980 (syllabus).
- Welschen, A., Taalonderwijskunde op internationaal kompas. *VDN-Info* nr. 2 (1981) 7-11.
- Wesdorp, H., Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van het moedertaalonderwijs. *Tijdschrift voor taalbeheersing* 4 (1982), 22-41.