

Redactioneel

Wat te denken van een nieuw pleidooi voor de moedertaal, de jeugd en de onderwijzers?

Begin 1991 verscheen er in Amerika een merkwaardig, maar, tenminste voor *Spiegel*-lezers, ook interessant boek onder de titel *What is English?* Het wordt uitgegeven door The Modern Language Association of America --een vereniging die je niet gauw in *Spiegel* genoemd ziet-- en door The National Council of Teachers of English, een vereniging die de *Spiegel*-lezer tamelijk vaak tegenkomt, al was het alleen maar door verwijzingen naar bijdragen in door haar uitgegeven vakbladen als *Research in the Teaching of English*, *Language Arts*, *English Education*, *College Composition and Communication* en *College English*. Het boek staat op naam van Peter Elbow (1990), hoogleraar Engels aan de Universiteit van Massachusetts in Amherst.

Elbow is een produktief schrijver op het gebied van het Amerikaanse moedertaalonderwijs. Vooral over het schrijfonderwijs heeft hij een aantal tamelijk opzienbarende boeken op zijn naam, bijvoorbeeld Elbow 1973, 1981, 1987 en Elbow & Belanoff 1989. Maar ook als artikelschrijver laat hij zich niet onbetuigd. Zo mocht hij de februari-aflevering van de eenenvijftigste jaargang (1991) van *College English* openen met *Reflections on Academic Discourse*, een bijdrage waarin hij onder andere een vurig, maar uitgewogen pleidooi houdt voor een plaats voor 'creative writing' in het schrijfcurriculum van eerstejaars college-studenten.

James Berlin die in 1988 een (zoveelste) boeiende poging waagde de belangrijkste Amerikaanse schrijvers over schrijfonderwijs in een drietal 'retoriken' en daarbij passende ideologieën onder te brengen, rekent Elbows opvattingen tot de moderne versie van de expressionistische retoriek. Een eerdere versie van deze retoriek plaatst Berlin in de eerste twee decennia van deze eeuw. Kenmerkend voor de expressionistische retoriek is een zwaar accent op de persoonlijke ontplooiing en de individuele emancipatie van de leerling in en door moedertaal-c.q. schrijfonderwijs.

Naast de expressionistische onderscheidt Berlin een dominante cognitief-psychologische retoriek --voor het gemak: Flower & Hayes-- en een sociaal-epistemische retoriek. Die laatste verbindt hij vooral aan de kritische didactiek, zoals bijvoorbeeld die van Henry A. Giroux. De sociaal-epistemische retoriek illustreert Berlin aan de hand van het werk van Ira Shor (1987).

Gert Rijlaarsdam heeft waarschijnlijk Elbow in Nederland geïntroduceerd. (Zie voor een overzicht van Rijlaarsdams missiewerk ter zake: Eimers & Wegman 1987, 77-79.) Met Moffett (1968) --door Griffioen

& Damsma (1978, 277) in Nederland gepropageerd-- en Bruffee (1980) rekent Rijlaarsdam (1984, 7-8) Elbow tot de pleitbezorgers van *Leerlingenrespons: een kansrijke didactiek van het stellen*. Gegeven Rijlaarsdams (eerdere) enthousiasme over leerlingenrespons moet hij het jammer gevonden hebben, dat hij op basis van zijn onderzoek (1986) moest constateren dat de retoriek meer leek te beloven dan hij als onderzoeker kon meten.

Eimers & Wegman (1987) is dat, in hun overigens lovende bespreking van Rijlaarsdams onderzoek, niet ontgaan. Zij proberen die uitkomst aan de hand van de volgende opmerkingen begrijpelijk te maken:

- In het onderzoek wordt een zeer bepaalde, uiterst beperkte vorm van leerlingenrespons uitgevoerd: leerlingen voeren controletaken uit volgens voorgeschreven methoden en normen.
- Reductie van het begrip stelvaardigheid en van het begrip leerlingenrespons moet leiden tot een behoedzame interpretatie van de uitkomsten.
- In de eerdere publikaties was Rijlaarsdam doorgaans optimistisch over de te verwachten positieve effecten van leerlingenrespons¹. De "wetenschappelijke" toetsing van die effecten maakte zoveel reductie en aanpassing van de praktijksituatie noodzakelijk, dat de uitkomsten naar onze mening voor dat vroegere optimisme nauwelijks een bedreiging hoeven te vormen. (o.c., 80).

Maar die relativiserende opmerkingen hebben kennelijk toch niet de weg voor Elbows ideeën in Nederland verder kunnen banen. Wie moedertaaldidactische publikaties in Nederland overziet, zal moeten constateren, dat, afgezien van de 'vroeg' Rijlaarsdam, Elbows receptie mager genoemd moet worden.

Wat is er nu zo merkwaardig aan Elbows nieuwste boek? Niet op de eerste plaats het type uitspraken als de volgende die je verspreid over het hele boek kunt tegenkomen. Die uitspraken lijken overigens wel karakteristiek voor Elbows opvattingen over moedertaalonderwijs.

This book is trying to paint a picture of a profession that cannot define what it is. I don't mean this as a scandal, and I don't take our not knowing as the most important news from the English Coalition Conference (if it was news). (Elbow 1990, v).

It's hard to draw a conclusion. The only one seems to be that we are more of a grab-bag, hodgepodge, amateur discipline than most others - with less of a clear and definite professional content. And that's that.

Perhaps understandable, colleges and universities have tried to find grand unifying theories or methodologies for the profession, (...) whereas high schools have for various reasons more often reflected the pluralistic and pragmatic ethos of the profession as a whole. If we don't like this every-thing-but-the-kitchen-sink quality of our profession, we'll have to lump it. I hope we can like it because I

sense that much of the defensive and snobbish behavior on the part of English teachers comes from trying to compensate for the inherently mixed, messy, unprofessional quality of our profession. (o.c. 117).

That is, in the last three or more decades of educational policy and administration, there had grown to be an obsession with goals, outcomes, and objectives. This has been the era of MBOs (management by objectives) and MDI (measurement-drive instruction) and BOs (behavioral objectives) and the lesson-plan mania. Educational technocrats have hit teachers over the head with goals in reductive, trivialized forms, and many of the bad things that have been done in education have been done in the name of goals and "rationalization". "Never do anything unplanned, and always have everything worked out in advance" is the constant message to teachers in the schools. This ubiquitous approach emphasizes instrumental thinking and practicality as the highest good and gives no space for learning for its own sake, for play, for serendipity, or for "mere growth". (o.c. 152).

The wholistic² group met intermittently throughout the college session sessions. Their statements sometimes talked about pleasure, joy, honesty and integrity. They were referred to as "the Joy Group" - though I can't remember whether they used that title or it was only used by others. I sense that they tended to make people feel vaguely uncomfortable, at least for a while: partly because they tended to be seen as standing off and prickly or adversarial and partly, no doubt, because two were black, one Jewish, and all three women. Not that they were a noisy, angry, political hit squad. They were more a quiet but stubborn, irritated, romantic, splat squad. (o.c. 202).

Het merkwaardige van het boek ligt wel verborgen in de citaten: het is een verslag van een drie weken durende conferentie³ die de English Coalition Conference⁴ organiseerde.

After years of planning, sixty teachers of English gathered from July 6 to 26, 1987, in rural solitude at Aspen Institute's Wye Plantation in Maryland. As a whole or in subgroups, they met mornings, afternoons, and some evenings for lectures, discussions, reports, and demonstrations. (Lloyd-Jones/Lunsford 1989, xix).

Aangezien het officiële verslag van die conferentie al een jaar eerder in boekvorm verschenen was (Lloyd-Jones & Lunsford, 1989), kon Elbow een heel eigen verslagvorm kiezen: "a series of professional and personal ruminations on the conference and, in doing so, sometimes on the profession of English itself". (o.c., V). Elbow is zich natuurlijk bewust van de merkwaardige vorm die hij kiest, maar hij weet die overtuigend te legitimeren:

The genre of the book I have written is somewhat blurred. There's a bit of narrative and description of what happened at the conference⁵, a bit of summary of participants' views. But mostly I am writing my own reflections long after the conference - reflections as I read over my notes and write out thoughts and feelings, look at what I write, invite others to read it, and finally write and revise more.

But there is also lots here that I didn't write. I have sought a way to get the voices of many of the conference participants into the book. Between each of my chapters I have put a selection of short pieces written by those participants. The pieces tell of their perceptions and experiences as teachers and learners: stories, verbal snapshots, reflections on experience, accounts of teaching or cultural situation. Most of these interludes were written during the conference, though some were written beforehand in position papers and a few afterward. Even more important, these interludes illustrate a main theme of the conference: the importance of stories as a form of knowledge - not necessarily polished, literary stories but the everyday stories we tell each other in passing. (o.c., vii).

Elbows werkwijze leidt tot een merkwaardige, maar uiterst boeiende beschrijving van vele visies op allerlei hete hangijzers uit het Amerikaanse moedertaalonderwijs:

- van de massale toets- en peilingswoede waaronder het moedertaalonderwijs daar lijdt tot de vraag naar de plaats van het letterkundeonderwijs --en vooral van de canon, natuurlijk-- in moedertaalonderwijs;
- van het ontbreken van een samenbindende theorie over moedertaalonderwijs tot de strijd over het leesplezier --gepropageerd door de 'zachte krachten', de softies-- en dat wat iedere Amerikaan behoort te weten, volgens Hirsch⁶ (1987) en de 'harde krachten' althans;
- van de relatie tussen relativistische (literatuur)theorieën --die kennelijk nogal wat 'angst' inboezemen, hoewel ze zeer en vogue zijn-- en hun impact op de onderwijspraktijk, tot de rol van docenten in onderzoek van (moedertaal)onderwijs.

En de beschrijving van al die pluralistische visies, met tussen de regels door Elbows veelal voorzichtige oproep "to agree that we don't agree", maakt zijn boek nu juist zo interessant en herkenbaar voor de Nederlandse lezer: een spiegel voor je eigen ervaringen. Een voorbeeld: wie herinnert zich niet meer krantekoppen als:

Hallo meneer de directeur
ik heb eerder gewerkt
bij de spar bij het fruit
dus appels. Doeg

(Han van Gessel over (...) 'functionele analfabeten', in De Volkskrant, 19 oktober 1985).

En het briefje waaraan de kop kennelijk ontleend was:

geachte directie v Postkoop

In de krant las ik een

advertentie van uw bedrijf

waarin u o.a schreef dat

u een of meerdere jongens

nodig heeft op de afdeling

"inpakken" Ik zal u even

zeggen waar ik al eerder

gewerkt heb o.a bij: de spar

bij het fruit dus appels

en allerlei fruit in zakken

doen bij Oogger -> patat

verkoopen en bij een huis-

houdzaak waar ik ook

allerlei spullen moest in-

pakken, dus de ervaring

heb ik er wel voor.

De hartelijke groeten

van Jan Jansen⁷

Elbow geeft ook zo'n briefje, van een leerling uit groep 11, die een sollicitatiebriefje moest schrijven voor een toets van de National Assessment of Educational Progress:

I would like to work in a restuarant [sic], or a store. I have worked in restaurants before and it was fun. I also think that it would be fun to be a salesperson, because I'm good with people. I want a fun job, because I'm the type of person that does well in a certain thing, when I like what I'm doing and I'd like to do well in my job.

Hoe moet je nu zulk soort briefjes beoordelen? Met Han van Gessel concluderen: De functionele analfabeten over ons? Elbow kijkt er iets anders tegen aan:

Without minimizing how dismal this writing is, I would argue that the test isn't giving us a very good picture of how skilled or unskilled the writer is. The main thing I see in a test answer like this is an eleventh grader who is writing but not giving a damn. Imagine for a moment this student's situation as one of the myriad eleventh graders in a lower or bottom track who not only is beyond caring about the usual round of quizzes and tests but is also asked a couple of times a year to take some big, glossy, statewide or nationwide test. Imagine the scene of writing. The student knows all too well that school has defined him or her as dumb, therefore providing the worst teachers and physical resources. "Now pick up your pencils. Be sure to give this test your *very* best effort! Do not turn over your test booklets till I start the stopwatch." (...)

My point is that the mania for this kind of mass test is fueling the very problem we see here: making students and teachers feel as though education consists of going through extensive bureaucratic

motions and therefore making them tend to withdraw their investment. (o.c. 165-166).

Hoewel vanuit een Nederlands perspectief de beschrijving van alles wat er in de USA aan de hand is groter, intenser en heviger lijkt (of wellicht bombastischer verwoord) is het voor het Nederlandse moedertaalonderwijs wel herkenbaar: de kritiek op het moedertaalonderwijs in het midden van de jaren tachtig, de doelstellingen-, test-, peilings- en eindtermenmanie, de functionalisering van het taalvaardigheidsonderwijs en het dédain over het leesplezier in het bijzonder en de zogenaamde aanpak uit de jaren zestig in het algemeen - een aanpak die overigens al door Dewey aan het begin van de eeuw gepropageerd werd. Niet alleen deze aflevering van *Spiegel* bewijst dat, in vorige jaargangen vindt men ook veel van die thema's terug.

Het Amerikaanse antwoord lijkt navenant: een coalitie van niet minder dan acht verenigingen die samen jarenlang werken aan de voorbereiding van een drieweekse conferentie met zestig deelnemers uit alle drie de 'lagen' van het (moedertaal)onderwijs en die tenminste drie boeken oplevert --de twee reeds genoemde en Jensen 1989-- en heel veel materiaal in het grijze circuit. Met minder moet in Nederland meer kunnen lijkt het: een nieuw *Pleidooi voor de Moedertaal, de Jeugd en de Onderwijzers* (Van den Bosch 1893) lijkt al heel mooi. Al bevat het dan maar een selectie uit reeds verschenen artikelen, maar dan wel door een 'Elbow' in een uitvoerig kader geplaatst en geïnterpreteerd.

Want, ach, die conferentie was dan wel prachtig als je dat zo in verschillende bronnen leest, conferenties leiden toch ook vaak tot de slotsom:

(T)he group by no means achieved unanimity on any of the issues themselves. Although civility and politeness prevailed, the positions taken in the discussions were marked by significant disagreements. (Angelotti, M. et al., 232).

Dat de peilingsrage ook in Nederland om zich heen grijpt, kan iedereen in het onderwijs inmiddels ervaren hebben. Kunnen we op grond van de tot nu toe bekende resultaten al "de zo vaak geuite klachten over de teloorgang van ons (taal)onderwijs op hun empirische merites beoordelen"? Bert Meuffels moet in zijn bijdrage aan deze *Spiegel* daarop ontkennend antwoorden en verwijzen naar 1993: dan wordt de (eerste) peiling van het taalvaardigheidsniveau einde basisschool herhaald. "Dan wordt het hopelijk mogelijk", schrijft hij.

Naar aanleiding van de rapportage over de eerste peiling uit 1988 stuurt Meuffels de lezer met vaardige hand door het mijnenveld rond het toetsen van taalvaardigheden. Daarbij gaat hij vooral in op de uitgangspunten die ten grondslag hebben gelegen aan de ontwikkeling van de taalvaardigheidsinstrumenten om de prestaties van de leerlingen te meten. De vraag of het er nu goed of slecht voorstaat met het taalvaardigheidsniveau aan het eind van het basisonderwijs moet hij tot zijn spijt (voorlopig?) laten liggen. Die vraag kan namelijk pas beant-

woord worden als de methodologische verantwoording bij de peiling beschikbaar is.

Naar het oordeel van Meuffels komt het onderzoek naar het leer- en vormingsaanbod Nederlands er in de gerapporteerde PPON enigszins bekaaid af. "Wat gebeurt er nu eigenlijk in de klas?" Daarop geeft het onderzoek geen antwoord. Vandaar dat Meuffels aanbeveelt, in aanvulling op de gehanteerde vragenlijsten, systematische observaties uit te voeren, die "een veel genuanceerder en rijker beeld van het leer- en vormingsaanbod kunnen opleveren." "Op het vlak van instrumentatie (hebben) de PPON-onderzoekers ongetwijfeld een prestatie van formaat geleverd" volgens Meuffels, maar de onderliggende domeinbeschrijving en daarop gebaseerde taxonomie kunnen Meuffels' toets der kritiek nauwelijks doorstaan.

Als het Cito Meuffels' aanbeveling zou willen opvolgen om het leer- en vormingsaanbod door observatie in de klas nader te onderzoeken --een suggestie die op de English Coalition Conference ook herhaalde malen te beluisteren viel in verschillende contexten-- lijkt een grondige oriëntatie op de activiteiten van de Pedagogiska Grupper in Lund (Zweden) als startpunt de moeite waard. In het tweede artikel in deze *Spiegel*-aflevering ontsluit Piet-Hein van de Ven de Nederlandse lezer deze Zweedse schatkamer.

Als vier parels aan een kroon stelt Van de Ven vier onderzoeksprojecten waarin vier leraren, vooral via observationeel onderzoek, ieder een vernieuwingspoging in hun eigen lespraktijk onderzoeken, centraal in zijn beschrijving. Daarbinnen gaat het hem om --opnieuw-- "vier samenhangende, maar onderscheidbare aspecten van teacher-as-researcher-onderzoek":

- de reflectie op de innoverende leraar;
- de wisselwerking tussen onderzoek en onderwijs;
- de problemen die de leraar tijdens het lesgeven ondervindt van zijn dubbelrol;
- de problemen die de onderzoeker voorziet van zijn dubbelrol als leraar.

Tot nadenken stemmen de drie voorwaarden die Van de Ven kennelijk als kritisch ziet voor het succes van de Pedagogiska Grupper en het daarbinnen uitgevoerde teacher-as-researcher-onderzoek:

- een gezamenlijk beleefde onderzoekstraditie waarin gebruik gemaakt wordt van methoden die in de literatuur- en taalwetenschappelijke opleiding van de docenten aan de orde kwamen;
- verlichting van de onderwijstaak voor de betrokken docenten;
- ruimte voor de docenten voor een eigen invulling van de lessen.

Het zal de lezer niet verbazen dat Piet-Hein van de Ven zijn verhaal besluit met een pleidooi voor het opzetten, in Nederland, van teacher-as-researcher-onderzoek zoals dat in Lund. Hij onderbouwt zijn pleidooi met drie argumenten. Overigens aarzelt hij niet om vervolgens zes problemen te signaleren die hem weinig optimistisch stemmen over de mogelijkheid tot realisering.

Van den Bergh & Kuhlemeier zijn op zoek gegaan naar *Relaties tussen aspecten van het onderwijsaanbod en tijdbesteding bij het vak Nederlands in de derde klas voortgezet onderwijs*. Volgens hun uitgangsstelling is het niet meer dan logisch te veronderstellen dat er een verband bestaat tussen de doelstellingen die docenten zeggen na te streven en hun concrete onderwijspraktijk. Geconcretiseerd: "Docenten die veel belang hechten aan de ontwikkeling van schrijfvaardigheid zullen aan diverse aspecten van dit vakonderdeel meer tijd besteden dan docenten die schrijfvaardigheid een minder belangrijk vakonderdeel vinden." Van den Bergh & Kuhlemeier achten het opvallend dat onderwijsonderzoek er tot nu toe niet in geslaagd is die voor de hand liggende relatie aan te tonen. Ze zien daarvoor twee verklaringen: "Of onderzoekers zijn niet in staat het onderwijsaanbod adequaat te meten en/of docenten weten doelstellingen niet in de praktijk te brengen".

De auteurs hebben een nieuwe poging ondernomen om de genoemde relatie bloot te leggen. Constitutief voor hun onderzoekspzet is hun uitgangspunt dat onderwijs in overwegende mate als een rationeel beslissingsproces is op te vatten. Van daaruit hebben ze een heranalyse van bestaande vragenlijstgegevens ontworpen en uitgevoerd. Maar ook Van den Bergh & Kuhlemeier vinden geen duidelijk verband tussen doelstellingen die docenten zeggen na te streven en de tijdbesteding. In hun toelichting op dit resultaat leggen ze veel nadruk op de kennelijk veel complexere relatie tussen (doelstellingen)retoriek en (zelf-gerapporteerde) praktijk.

Wel kunnen ze melden dat van de 61 concrete kenmerken van het onderwijsaanbod die ze bij hun onderzoek betrokken hebben --bijvoorbeeld: het al dan niet op de voet volgen van de methode in gebruik-- er 32 een relatie met de tijdbesteding blijken te vertonen.

Overigens, als je zulke relaties gevonden hebt, beginnen de problemen pas goed: hoe moet je ze, zoals dat heet, verklaren? De auteurs slagen er, naar hun zeggen, redelijk in de nodige verklaringen te construeren. Sommige liggen volgens hen voor de hand: wie klassikaal les geeft, zal wel weinig tijd aan spreken en dramatische expressie besteden. Andere vragen een redenering: waarom besteedt een trouwe volger van de methode minder tijd aan lezen, schrijven, spreken en luisteren dan de collega die de keuze en ordening van het lesmateriaal meer zelf bepaalt? Omdat het maken van de spelling- en woordenschatoefeningen uit het boek zoveel tijd vraagt? Weer andere lijken onverklaarbaar: waarom zouden docenten die zwakke leerlingen speciaal huiswerk meegeven meer tijd aan luisteren besteden? Welk rationeel beslissingsproces ligt daar nu aan ten grondslag?

In de rubriek *Kritiek, Commentaar, Beschouwing* voorziet Kees de Glopper degenen die er zich zorgen over maken of een curriculumafhankelijke examinering van het vak Nederlands nog mogelijk is, van enige beleidsinzichten. Curriculumafhankelijke examinering kan alleen als de bestaande inhoudelijke diversiteit een halt toe wordt geroepen. Hoe zou je dat moeten doen? Uitgewerkte leerplannen en specifieke onderwijsdoelstellingen vaststellen: een koninklijke weg, die echter

volgens De Gloppe in Nederland niet begaanbaar is. Maar er blijkt ook nog een achterdeur te zijn: een (gedetailleerd) eindexamenprogramma vaststellen. Die achterdeur heeft Ginjaar-Maas via de instelling van de CVEN gebruikt, aldus De Gloppe.

Na nog wat bespiegelingen biedt De Gloppe de *Spiegel*-lezer een harde keuzemogelijkheid: schoolgebonden afsluitingen? Dan zijn periodieke peilingen wel bij de koop inbegrepen. Centrale eindexamens? Ook goed, maar dan gaat de inhoudelijke vrijheid van onderwijs eraan.

Vrijheid: wie de gebruiksvoorbeelden in het betreffende lemma in de Van Dale leest, kan niet om de positieve connotatie ervan heen. In examenland ligt dat toch wat anders, toont De Gloppe in het tweede deel van zijn beschouwing aan de hand van de beoordelingsproblematiek nog eens op een andere manier aan. Vrijheid leidt tot variatie en dat is uiterst vervelend voor de beoordeling: bronnen van variatie moeten geneutraliseerd worden. Daarbij gaat het allereerst erom de bron te lokaliseren, pas dan is een adequate inperking immers mogelijk.

Bevorderen of beperken van variatie: dat vormde precies het dilemma op de English Coalition Conference. Niet alleen op het terrein van examens en beoordelingen: sub-culturele variatie, theoretische variatie, aanbodvariatie, leerstijlvariatie en didactische variatie blijken het moedertaalonderwijs uiteindelijk voor fundamentele afwegingen te plaatsen dan examens en beoordeling. Dat Elbows verslag de indruk wekt dat de English Coalition Conference onmiskenbaar een zwaarder accent legde op de bevordering van variatie, hoeft niemand te verbazen. Of die boodschap overkomt, niet alleen in de Verenigde Staten maar ook in Nederland, moet de toekomst leren. Misschien moet het woord vrijheid of variatie toch maar opgenomen worden in de titel van het nieuwe pleidooi. Van den Bosch zou er geen moeite mee gehad hebben: "Daar is maar één Moedertaal-onderwijs dat goed is: het Onderwijs gebaseerd op de waarheid, dat de Moedertaal niet van buiten geleerd wordt; het Onderwijs dat het Levende respecteert; het Onderwijs in Vrijheid." (Van den Bosch 1893, 12).

Namens de Redactie,

Jan Sturm

Noten

1. Zie echter de relativerende opmerkingen van Rijlaarsdam (1984, 11).
2. (People kept whispering to them, "But you've spelled it wrong.") They said, in effect, "This isn't a clever mistake like *différance* and other academic in-jokes, this is simply what you call *wrong* - only we want to spell it this way." (Elbow 1990, 202)
3. Zie voor een vergelijkbare conferentie in het jaar daarop Angelotti 1988. Op beide conferenties werd herhaaldelijk verwezen naar de beroemde Dartmouth Conference uit 1966 (Dixon 1967).
4. The English Coalition - opgericht in 1982 - is een samenwerkingsverband van acht verenigingen die zich met het onderwijs Engels in de Verenigde Staten bezig houden:
 - Association of Departments of English (ADE);
 - College English Association (CEA);
 - College Language Association (CLA);
 - Conference of Secondary School English Department Chairs (CSEDC);
 - Conference on College Composition and Communication (CCCC);
 - Conference on English Education (CEE);
 - Modern Language Association (MLA);
 - National Council of Teachers of English (NCTE).

De English Coalition moet een constructief antwoord geven op de kritiek die het Amerikaanse onderwijs (Engels) steeds vaker te verduren heeft en proberen een gezamenlijk standpunt te formuleren dat duidelijk maakt wat er vakinhoudelijk onderwezen moet worden en hoe docenten Engels moeten reageren op veranderingen in interesses en behoeften van leerlingen (Lloyd-Jones & Lunsford 1989, xviii).

5. Elbow begint bijna elk hoofdstuk in het boek met een, wat hij noemt, epigraaf. Al was het alleen maar om bij de lezer een Noordwijk-gevoel (VON Conferenties) op te wekken volgt hier een citaat uit zo'n epigraaf:

An afternoon in the second week: Janet Emig conducts a workshop for everyone in the large meeting room. She gets us into groups of five and provides large sheets of paper and an assortment of markers and crayons.

First activity. Draw your theory of learning - a picture that illustrates your notion of how people learn. Some of my process notes about my efforts: "Feeling inept. How to do this? But a feeling of liberation too. I'm so out of my element I can't be judged. I'm frustrated that my picture needs explaining. We can think nonver-

bally, even if it's not communicable, but I am sad that I drew 'from' a 'meaning' - clearly translating something already verbalized in my mind.

(...)

Second activity. Write your theory of learning - but in a metaphor of any length.

(...)

Third, write your theory of learning in literal language.

(...)

Interesting discussion in small group and then in large group about modes of representation. (...) But she (Janet Emig) manages to say it in an inviting way, making it an invitation for us to articulate our own assumptions and theory rather than feel we are supposed to agree with hers (Elbow 1990, 49-50).

6. Enigszins hilarisch is in beide bronnen de 'beschrijving' van het optreden van een ministeriële ambtenaar die een Hirsch-achtig pleidooi kwam houden en van Hirsch zelf - "By 10:30 he had indeed flown to our castle in a private chartered plane. (...) And then his plane lifted him away." - op de conferentie. Vgl. Elbow 1990, 15-19; Lloyd-Jones & Lunsford 1989, viii-x.

7. Illustratie in Van Gessel 1985, overgenomen uit De Gloppe 1985.

8. Vergelijk Richteren 16:9, 12, 14, 20.

Bibliografie

Angelotti, M. et al., On the Nature and Future of English Education: What the Grayhairs' Gathering was Really About. *English Education* 20 (1988), nr. 4, 231-244.

Berlin, J., Rhetoric and Ideology in the Writing Class. *College English* 50 (1988), nr. 5, 477-494.

Bruffee, K.A., *A Short Course in Writing*. Boston, 1980.

Bosch, J.H. van den, *Pleidooi voor de Moedertaal, de Jeugd en de Onderwijzers*. Groningen: P. Noordhoff, 1893.

Dixon, J., *Growth through English: A Report Based on the Dartmouth Seminar 1966*. Reading: NATE, 1967.

- Eimers, J. & H. Wegman, *Degelijk Vakwerk; Bespreking van G.C.W. Rijlaarsdam, Effecten van leerlingenspons op aspecten van stelselvaardigheid. Spiegel 5 (1987), nr. 3, 61-82.*
- Elbow, P., *Writing Without Teachers*. New York: Oxford UP, 1973.
- Elbow, P., *Writing with power: Techniques for Mastering the Writing Process*. New York: Oxford UP, 1981.
- Elbow, P., *Embracing Contraries*. New York: Oxford UP, 1987.
- Elbow, P., *What is English?* New York/Urbana: MLA/NCTE, 1990.
- Elbow, P., Reflections on Academic Discourse: How It Relates to Freshmen and Colleagues. *College English* 53 (1991), nr. 2, 135-155.
- Elbow, P. & P. Belanoff, *A Community of Writers: A Workshop Course in Writing*. New York: Random, 1989.
- Gessel, H. van, Hallo meneer de directeur (...). *De Volkskrant*; Het Vervolg, 19 oktober 1985, 5.
- Glopper, K. de, *Functionele schrijfp opdrachten. Voorbeelden van schrijfp prestaties van leerlingen in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: SCO, 1985.
- Griffioen, J. & H. Damsma, *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1978.
- Hirsch, E.D.jr., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton, 1987.
- Jensen, J.M. (ed.), *Stories to Grow On: Demonstrations of Language Learning in K-8 Classrooms*. Portsmouth: Heinemann, 1989.
- Lloyd-Jones, R. & A.A. Lunsford (eds.), *The English Coalition Conference: Democracy through Language*. Urbana/New York: NCTE/MLA, 1989.
- Moffett, J., *Teaching the Universe of Discourse: A Theory of Discourse - a Rationale for English Teaching Used in a Student-centered Language Arts Curriculum*. Boston etc.: Houghton Mifflin Company, 1968.
- Rijlaarsdam, G., *Leerlingenspons: een kansrijke didactiek van het stellen; een verslag van een literatuuronderzoek naar effecten van leerlingenspons ('peer evaluation') op stelselvaardigheid*. Amsterdam: SCO, 1984 (SCO Rapport 27).
- Rijlaarsdam, G.C.W., *Effecten van leerlingenspons op aspecten van stelselvaardigheid*. Amsterdam: SCO, 1986 (SCO Rapport 88) (diss. UvA).
- Shor, I., *Culture Wars: Schools and Society in the Conservative Restoration 1969-1984*. Boston: Routledge, 1986.