

## Boekbesprekingen

Frans Daems

### Taalbeschouwing uit de impasse?

Een bespreking van:

A. van Gelderen, *Taalbeschouwing, wat is dat?* Deel 1: *Een internationale inventarisatie en systematische beschrijving van alternatieven voor het traditionele grammaticaalonderwijs*;

A. van Gelderen, *Taalbeschouwing, wat is dat?* Deel 2: *Illustratief leerlingmateriaal behorende bij deel 1*;

en

J. Neuvel & A. van Gelderen, *Taalbeschouwing, wat is dat?* Deel 3: *Een geannoteerde bibliografie van Nederlandse en buitenlandse lessuggesties voor taalbeschouwingsonderwijs*.

Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam (SCO), 1988, SCO-rapporten 173, 174 en 175.

### 1. Taalbeschouwingsonderwijs, een probleem

"Lijdend voorwerp: (l.v.)

Wie of wat gebeurt er?

(iets-deel of iemand-deel)

een lijdend voorwerp kan NOOIT ingeleid worden door een voorzetsel b.v. Hij koopt een fiets"

Met deze 'theorie' worstelde onlangs een van mijn kinderen in de laatste klas van de basisschool. Dit voorbeeld is illustratief voor een lange traditie in het taalbeschouwingsonderwijs in Nederland en Vlaanderen: dat is voornamelijk onderwijs in de grammatica, en met name in zinsontleding en woordsoortbenoeming. Volgens De Vos (1939, 67) was het de Nederlandse schoolmeester Nicolaas Anslijn (1777-1838), "die het tot geestdoodens toe beoefenen van *redekundig* ontleden op de lagere school mogelijk maakte. Zijn 'Aanleiding tot de kennis der Nederduitsche taal' is mede het onheil toe te schrijven, dat daarna heele generaties in hun taalonderwijs getroffen heeft."

In de jaren '90 van de vorige eeuw kwam de beweging 'Taal en Letteren' met het gelijknamige tijdschrift op gang. Zij pleitte ervoor de taalstudie te verbreden en anders op te zetten. Een van de protagonisten van de beweging, J. H. van den Bosch, ging genadeloos het toen gangbare grammatica-onderwijs te lijf in zijn *Pleidooi voor de Moedertaal, de Jeugd en de Onderwijzers*.

Sedertdien is er geregeld kritiek geweest op het traditionele grammatica-onderwijs en zijn er pleidooien voor een andere vorm van taalbeschouwing gehouden. De meest recente hervormingsbeweging ging van start toen de VON al kort na haar oprichting in 1969 ging ijveren

voor een alternatieve taalbeschouwing. Een voorlopig hoogtepunt was een geruchtmakend advies dat de Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal ten behoeve van de minister van onderwijs in 1978 uitbracht (ACLO-M, 1978). Het Advies spreekt zich uit "tegen het op zichzelf staande systematische gebruikelijke grammatica-onderwijs in de lagere school". (p. 23) Het bepleit de ontwikkeling van meer zinvolle alternatieven voor taalbeschouwingsonderwijs. Het wil die lijn ook doortrekken naar het voortgezet onderwijs.

Sedert zowat twintig jaar is allerlei --zeer gevarieerd en andersoortig-- materiaal ten behoeve van allerlei alternatieve vormen van taalbeschouwingsonderwijs ontwikkeld. Tegelijk zijn er tal van publikaties over de positie en de didactiek daarvan verschenen. Niettemin kan vastgesteld worden dat er van een ander taalbeschouwingsonderwijs in de onderwijspraktijk nog niet zo heel veel gerealiseerd wordt, en dat wat gerealiseerd wordt vaak niet de gewenste samenhang vertoont.

Mijns inziens heeft het taalbeschouwingsonderwijs met twee samenhangende problemen te kampen. Een eerste probleem betreft de grote onduidelijkheid van wat taalbeschouwingsonderwijs inhoudelijk behoort te zijn. Er zijn nogal wat voorbeelden van lessuggesties, aanpakken en cursussen of methodes voorhanden, maar die vertonen voor de leerkrachten weinig duidelijke systematiek. Daar staat het traditionele grammatica-onderwijs tegenover, dat ondanks de bezwaren die men ertegen heeft, het voordeel heeft van zijn (schijnbaar) grote systematiek, en zijn herkenbaarheid. Leerkrachten gaan daarom door met het gangbare grammatica-onderwijs, en doen tevens pogingen om daarnaast en tegelijk ook vormen van een ander taalbeschouwingsonderwijs te realiseren. Dat veroorzaakt echter wel gevoelens van onbehagen.

Een tweede probleem betreft de implementatie van taalbeschouwingsonderwijs. Het implementeren van onderwijsvernieuwingen vereist kennis met betrekking tot het *hoe* en het *wat*. Over de vraag hoe een onderwijsvernieuwing te implementeren bestaan heel wat onderwijskundige literatuur en ervaring. Het "wat" inzake taalbeschouwingsonderwijs is zeer sterk inhouds- en vakgebonden. De vraag "hoe" een vernieuwing van het taalbeschouwingsonderwijs te implementeren kan niet behoorlijk beantwoord worden als we onvoldoende kennis van het "wat" hebben.

## 2. Een inventarisatie

Op aanvraag van de Sectie Nederlands van de Vereniging van Leraren Levende Talen is door de onderzoeksgroep Taalonderwijs van de SCO onderzoek met betrekking tot taalbeschouwingsonderwijs uitgevoerd. De hier besproken rapporten brengen verslag uit over een internationale inventarisatie van leermateriaal (lesinhouden en didactische werkwijzen) voor taalbeschouwingsonderwijs. Daarbij is gedacht aan leerlingen in de leeftijd van tien tot en met vijftien jaar, dat wil zeggen leerlingen in de laatste fase van het basisonderwijs en de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Dat is precies de groep leerlingen die het meest

(van?) grammatica-onderwijs geniet, en voor wie dat onderwijs ook als het meest problematisch ervaren wordt.

Het rapport doet aanzienlijk meer dan alleen maar inventariseren. Deel 1 biedt een theoretische onderbouwing van de inventarisering: het definieert uiterst stringent het onderwijs in zowel de traditionele grammatica als in taalbeschouwing; en het baseert daarop een theoretische classificatie van vormen van taalbeschouwingsonderwijs. Verder beschrijft deel 1 negen geselecteerde programma's (cursussen of methodes) voor taalbeschouwingsonderwijs uit het binnen- en vooral uit het buitenland. Deel 2 biedt in 54 pagina's illustratief leerlingmateriaal bij de negen geselecteerde programma's. Deel 3 biedt 48 pagina's geannoteerde bibliografie van lessuggesties voor taalbeschouwingsonderwijs.

### 3. Definities

Traditioneel is het taalbeschouwingsonderwijs beperkt gebleven tot grammatica-onderwijs. Deze studie definieert taalbeschouwingsonderwijs als de verzameling alternatieven voor het traditionele grammatica-onderwijs. Maar dan is het ook nodig een goede werkdefinitie te hebben van wat verstaan moet worden onder traditioneel grammatica-onderwijs. Van Gelderen doet dat mijns inziens op een voortreffelijke wijze. In het algemeen stelt hij dat het begrip "traditioneel grammatica-onderwijs" gedefinieerd moet worden in termen van (1) de didactische werkwijze, en (2) de leerinhouden. Hij ziet drie belangrijke kenmerken voor de *didactische werkwijze*. Het eerste kenmerk is dat het traditionele grammatica-onderwijs sterk *deductief* te werk gaat. Leerlingen worden eerst met algemene regels voor de beschrijving van taalverschijnselen geconfronteerd en moeten vervolgens uit deze regels afleiden wat in concrete zinnen het geval is. Ze leren b.v. eerst de definitie van wat een zinskern is, en moeten daarna deze definitie op concrete zinnen kunnen toepassen.

Een tweede kenmerk is dat het traditionele grammatica-onderwijs erg *geïsoleerd* te werk gaat. Er wordt geen verband gelegd met het taalvaardigheidsonderwijs (lezen, schrijven, luisteren, spreken), het vreemde-talenonderwijs, en het dagelijks taalgebruik en de intuïtieve kennis van leerlingen over taal. Traditionele grammatica vormt veelal een leergang die op zichzelf staat. Hier zou ik een nuancering bij aanbrengen. In de onderwijspraktijk kun je geregeld wel voorbeelden aantreffen van gevallen waar leerkrachten toch pogingen ondernemen om het geïsoleerde karakter van het grammatica-onderwijs te doorbreken. Leerkrachten verwijzen dan bij schrijven of lezen naar bepaalde begrippen uit de grammatica. Zo wordt sedert lange tijd in Vlaamse leerplannen Nederlands gezegd dat het grammatica-onderwijs "functioneel" moet zijn, ten dienste moet staan van de ontwikkeling van de taalvaardigheid. Het probleem daarbij is echter dat het zeer twijfelachtig is of deze "functionele grammatica" enig effect heeft, en of hier niet eerder van wishful thinking sprake is. Niettemin bestaan er me-



thodes waarin men probeert zo'n functionele grammatica te realiseren, bijvoorbeeld de methode *Lezerstraal* (De Graef e.a.).

Een derde kenmerk van het traditionele grammatica-onderwijs is zijn *prescriptieve werkwijze*. Daarmee wil Van Gelderen duidelijk maken dat er voor de leerlingen slechts ruimte voor eigen observatie van taalverschijnselen is voorzover die eigen observatie samenvalt met de beschrijving van de grammatica. Die laatste is het onomstotelijke uitgangspunt bij de toepassing van het geleerde, dat wil zeggen bij het analyseren en benoemen van taalverschijnselen. Het prescriptieve karakter is mijns inziens dan ook de logische consequentie van het deductieve karakter. Van Gelderen gebruikt de term "prescriptief" hier niet in de betekenis die hij meestal in de context van het grammatica-onderwijs heeft. Gewoonlijk wordt daar dan mee bedoeld dat de gepresenteerde grammatica normatief van aard is, maar dat heeft dan niet zozeer met de werkwijze, als wel met de inhoud te maken.

Het traditionele grammatica-onderwijs moet volgens Van Gelderen tegelijk ook in termen van zijn inhouden, de leerstof gekarakteriseerd worden. Dat internationaal te doen is geen gemakkelijke zaak omdat, mede door de verschillen in taalstructuur, verschillende landen verschillende terminologieën hanteren, en omdat in een aantal landen geen terminologische richtlijnen door de overheid voorgeschreven worden.

Globaal meent Van Gelderen het traditionele grammatica-onderwijs internationaal te kunnen karakteriseren in twee aspecten. Ten eerste stelt hij als algemene karakteristiek dat in het traditionele grammatica-onderwijs alle leerstof uitsluitend op het *schriftelijk* taalgebruik gericht is. Op de tweede plaats onderscheidt Van Gelderen twee verschillende *types van leerstof*. Een belangrijk deel van de leerstof heeft betrekking op het classificeren en definiëren van linguïstische eenheden: zinsdelen, woordsoorten, en zinssoorten (stellend, vragend, bevelend). Het tweede deel van de leerstof is minder eenvoudig georganiseerd en is ook niet op classificatie gericht. Het betreft hier een gevarieerd geheel van syntactische, morfologische en stilistische verschijnselen zoals: woordvorming (bijvoorbeeld werkwoordsvervoeging en -vormen, samenstellingen en afleidingen), naamwoordsverbuigingen (enkelvoud en meervoud, verkleinwoorden), zinsgeleding (hoofd- en bijzin, interpunctie), stilistische constructies (directe en indirecte rede, aanloopconstructie). Dit tweede deel van de leerstof betreft kennis die nuttig is om correct te schrijven.

Vervolgens definieert Van Gelderen in navolging van Beernink, Dam & Van Gelderen (1986) taalbeschouwingsonderwijs als volgt: "Taalbeschouwing is reflectie op alle aspecten van de taal. Hiervoor gebruiken we begrippen die afkomstig kunnen zijn uit de taalkunde, maar ze kunnen ook afkomstig zijn uit de gewone spreektaal." In dezelfde lijn onderscheidt hij drie perspectieven die men kan kiezen bij het beschrijven van de taal: het *formele* (de taal als systeem), het *semantische* (de relatie tussen taalvormen en hun betekenissen) en het *pragmatische*

perspectief (functies van taalvormen voor taalgebruikers in communicatieve situaties). De definitie van taalbeschouwingsonderwijs luidt dan: "In taalbeschouwingsonderwijs wordt leerlingen geleerd op een systematische wijze talige verschijnselen --formeel, semantisch of pragmatisch-- te onderzoeken; ze leren hierbij *met taal over taal* te spreken en met behulp hiervan conclusies te trekken over het eigen of andermans taalgebruik. Ten slotte hanteert Van Gelderen voor het onderscheiden van de gangbare procedures voor het invullen van het systematisch onderzoeken van talige verschijnselen (zie definitie van taalbeschouwingsonderwijs) twee dimensies: synchrone/diachrone, en situatieve/cursorische systematiek.

Hoofdstuk 2 besteedt heel wat aandacht aan definities, onder meer omdat het rapport gericht was op het inventariseren van alternatieven (in de zin van taalbeschouwingsonderwijs) voor het traditionele grammatica-onderwijs. Daarom is het wenselijk duidelijk te maken wat precies verstaan moet worden onder "traditioneel grammatica-onderwijs" en onder "taalbeschouwingsonderwijs". Hoofdstuk 2 bevat een paragraaf over de argumenten tegen het traditionele grammatica-onderwijs. De alternatieven die geïnventariseerd worden zouden tegemoet moeten komen aan de bezwaren tegen dat traditionele grammatica-onderwijs: de effectiviteit van de didactische werkwijze, en de eenzijdige selectie van leerstof. (Op andere bezwaren gaat het rapport niet in.) Wat de didactische werkwijze betreft, meent Van Gelderen dat alternatief taalbeschouwingsonderwijs *inductief* (tegenover deductief), *geïntegreerd* (tegenover geïsoleerd) en *descriptief* (tegenover prescriptief) te werk gaat.

#### 4. Classificatie

Hoofdstuk drie doet een mijns inziens geslaagde en originele poging om de talrijke voorstellen voor taalbeschouwingsonderwijs op een systematische wijze in kaart te brengen. Daartoe introduceert Van Gelderen enkele classificeringsdimensies. Een classificatie naar de soorten kennis die in allerlei vormen van taalbeschouwingsonderwijs wordt aangeboden, is een van de hoofddoelen van het hier gerapporteerde onderzoek. Met behulp van de voorgestelde classificatie moet het mogelijk worden uit het aanbod van taalbeschouwingsonderwijs een keuze te maken, en prioriteiten te stellen.

In het taalonderwijs onderscheidt Van Gelderen twee soorten kennis: *declaratieve* kennis bij het taalbeschouwingsonderwijs ("weten dat iets het geval is"), en *procedurele* kennis bij het taalvaardigheidsonderwijs ("weten hoe iets te doen").

Declaratieve kennis moet gezien worden als een didactisch aangepaste vorm van de wetenschappelijke, propositionele kennis. In het taalbeschouwingsonderwijs wordt om redenen van didactische aard aan de leerlingen een vereenvoudiging van de talige werkelijkheid voorgoedhouden. De uitspraak dat synoniemen dezelfde betekenis hebben, is



een voorbeeld van zo'n vereenvoudiging. Van Gelderen definieert declaratieve kennis als volgt:

X declareert Q

is alleen dan geldig als

1. X meent dat anderen baat hebben bij het geloven dat Q,
2. X kan goede voorbeelden geven van Q, en
3. Q zich soms voor doet.

Als de leerkracht de uitspraak Q doet, dat synoniemeh dezelfde betekenissen hebben, dan heeft die uitspraak voor het taalbeschouwingsonderwijs geldigheid omdat aan de drie condities voldaan is. De leerkracht hoeft zelf niet aan de uitspraak Q te geloven, maar hij meent dat zijn leerlingen er baat bij hebben aan die uitspraak te geloven. Hij hoeft de waarheid van Q niet te bewijzen, maar hij kan ermee volstaan voorbeelden te geven om Q te illustreren. De leerkracht doet ook geen universele waarheidsclaim, maar hij hoeft slechts aan te tonen dat er gevallen zijn waarvoor Q opgaat.

Door te volstaan met het aanbieden van declaratieve kennis doet het taalbeschouwingsonderwijs recht aan een aantal wensen van didactische aard. Hoewel geëist mag worden dat het taalbeschouwingsonderwijs wetenschappelijk gezien zinvolle (en correcte?) kennis aanbiedt, hoeft dat niet in te houden dat het de leerlingen van basis- of voortgezet onderwijs meteen invoert in de linguïstiek als wetenschappelijke discipline. Dat geldt mijns inziens des te meer wanneer men het taalbeschouwingsonderwijs wil verbinden met het taalvaardigheidsonderwijs. Wel blijft daarmee de vraag onbeantwoord of er, bijvoorbeeld in de laatste fase van (sommige richtingen in) het voortgezet onderwijs, helemaal geen plaats mag zijn voor een introductie in de linguïstiek als wetenschappelijke discipline. Ik neem aan dat die vraag niet ter sprake komt omdat het onderzoek zich richt op onderwijs aan tien- tot vijftienjarigen.

Van Gelderen stelt dat het onderwijs aanneemt dat declaratieve kennis over taal in verband gebracht kan worden met procedurele kennis voor taalbeheersing. Dat kan bijvoorbeeld door declaratieve kennis te gebruiken als metataal om commentaar te leveren op taalgebruik van leerlingen, of door aan declaratieve kennis technieken te ontleen om ze te gebruiken bij de produktie of de receptie van teksten.

De vraag is dan of het taalbeschouwingsonderwijs bij het aanbieden van declaratieve kennis over taal al een link legt met procedurele kennis voor taalbeheersing. Wanneer dat inderdaad gebeurt spreekt Van Gelderen over *strategische* vormen van taalbeschouwingsonderwijs. Bij strategisch taalbeschouwingsonderwijs krijgen de leerlingen niet alleen declaratieve kennis over taal, maar ook expliciete procedurele kennis over de wijze waarop ze de declaratieve kennis kunnen gebruiken in het omgaan met taal. Bij *niet-strategische* vormen wordt het leggen van verbanden aan de leerlingen overgelaten.

Gewapend met het begrippenpaar strategische/niet-strategische kennis, en de drie boven genoemde perspectieven op taal onderscheidt Van Gelderen zes categorieën van taalbeschouwingsonderwijs:

	niet-strategisch	strategisch
formeel	1	2
semantisch	3	4
pragmatisch	5	6

Sedert de introductie van het zogenoemde didactische model is het in didactische publikaties een traditie geworden te werken met classificaties van doelstellingen. Nu is het opvallend dat Van Gelderen in dit rapport nauwelijks over doelstellingen van taalbeschouwingsonderwijs spreekt, en ze ook niet echt in de classificatie betreft. Hij heeft het wel over didactische werkwijzen en over leerstofinhouden. Mijns inziens terecht omdat doelstellingen vaak tot het domein van de retoriek behoren, en omdat ogenschijnlijk fraaie doelstellingen vaak samengaan met werkwijzen en leerstof die daar haaks op staan.

## 5. Voorbeelden van taalbeschouwingsonderwijs

Hoofdstuk 4 beschrijft hoe de onderzoekers te werk gegaan zijn om nationaal (beperkt tot Nederland) en internationaal in het totaal 57 methoden voor taalbeschouwingsonderwijs te inventariseren. Bij de inventarisatie is een onderscheid gemaakt tussen enerzijds "programma's" (d.w.z. methoden of cursussen), en anderzijds "lessuggesties". Deel 3 geeft een geannoteerde bibliografie van de lessuggesties. Deel 1 beschrijft een selectie van negen programma's. Ik vond het daarbij jammer dat er in het rapport onvolledige bibliografische gegevens van de niet-geselecteerde programma's verstrekt worden. Een inventarisatie zal wel nooit volledig kunnen zijn. Niettemin vond ik onder de programma's geen verwijzing naar bijvoorbeeld de methoden van De Jonghe (1976, 1977, 1979) of van Bousset (1985-) voor het voortgezet onderwijs. Dat lijkt me een manco omdat deze twee methodes zeer duidelijke voorbeelden zijn van een heel andere aanpak van taalbeschouwingsonderwijs. Meer in het algemeen vind ik het jammer vast te stellen hoe groot de relatieve onbekendheid van het Vlaamse onderwijs Nederlands in Nederland is, terwijl het omgekeerde minder het geval is. De Vlaamse moedertaal-didactische tijdschriften *Vonk* en *Werkblad voor Nederlandse Didactiek* worden bij onderzoek in Nederland kennelijk te weinig geraadpleegd, hoewel ze heel wat nuttige informatie kunnen opleveren.

In hoofdstuk 5 worden negen geselecteerde "programma's", rekening houdend met de boven genoemde definities en classificatiedimensies, beschreven. Dat zijn: *Maîtrise du Français* (Zwitserland), *Awareness of Language* (UK; in feite geen "programma", wel "lessuggesties"), *De Papieren Wereld* (Nederland), *A Magyar Nyelv Könyve* (Hongarije),



Toisin Sanoen (Finland), *Reading & Thinking Strategies* (USA), *Begrijpend Lezen* (Nederland), *Taal-Kabaal* (Nederland), *Praxis Sprache* (DBR). De selectie van deze programma's houdt niet direct een waardebeoordeling in. Er is eerder naar gestreefd de voorgestelde definities, classificatiecriteria en doelen van taalbeschouwingsonderwijs zoveel mogelijk te illustreren.

Bovendien worden voor elk van de zes categorieën van taalbeschouwingsonderwijs twee voorbeelden van lessen, afkomstig uit twee van de negen geselecteerde programma's, gegeven. Het daarbij horen-de leerlingmateriaal is afgedrukt in deel 2.

De beschrijving van de geselecteerde programma's beslaat zo'n 180 pagina's. Ik heb niet nagegaan of er 'fouten' in zitten. Wel kan worden vastgesteld dat het definitorsch kader en de classificatiecategorieën consistent in de beschrijvingen gebruikt zijn, en dat daardoor een boeiend, goed gestructureerd en inzichtelijk overzicht gegeven wordt van de ogenschijnlijk ordeloze variatie aan mogelijkheden in het taalbeschouwingsonderwijs.

## 6. Ten slotte

Ondersteunen van de taalvaardigheid is een doel van alternatief taalbeschouwingsonderwijs waar de onderzochte programma's effectief op mikken. Of dat doel ook bereikt wordt kan niet gezegd worden omdat er haast geen effectonderzoek voorhanden is. Op grond van theoretische en common sense overwegingen meent Van Gelderen echter wel te mogen zeggen dat sommige programma's wellicht een positief effect hebben. Als het doel 'ondersteunen van het vreemde-talenonderwijs' in de programma's al genoemd wordt, dan lijkt het weinig waarschijnlijk dat het ergens bereikt wordt. Een derde doel, 'verrijken van de taalculturele kennis', is er door de inventarisatie niet duidelijker op geworden.

Van Gelderen meent in het buitenland methoden gevonden te hebben die gunstig afsteken tegen de meer traditionele methoden in Nederland. Voortgaand op de ervaring in Zwitserland (*Maîtrise du Français*) meent hij dat twee factoren bij de implementatie van een grootschalig nieuw programma van groot belang zijn: deskundige begeleiding van leerkrachten, en hun motivatie. Daarentegen meent hij dat dit in mindere mate geldt wanneer men slechts met enkele ideeën wil experimenteren, of eclectisch te werk wil gaan, in plaats van een volledig nieuw programma in te voeren.

Ik vrees dat hij zich hierin toch vergist. Wanneer leerkrachten op een fragmentarische wijze alternatieve vormen van taalbeschouwingsonderwijs introduceren met behoud van het traditionele stramien, ontstaat een sterk gevoel van onvoldaanheid omdat het nieuwe te geïsoleerd en te 'alternatief' (en dus niet helemaal au sérieux te nemen) blijft. Taalbeschouwing is dan een nieuwe retoriek, maar geen werkelijkheid (Kroon 1985). Ik vrees dat het taalbeschouwingsonderwijs in Nederland en Vlaanderen in een impasse gebleven is juist omdat er te



veel losse suggesties voor een andere aanpak waren, en omdat het aan grootschalig vernieuwende programma's en curricula heeft ontbroken. De idee van alternatief taalbeschouwingsonderwijs heeft bij ons opgeld gedaan in de tijd na 1968, toen men dacht dat onderwijsvernieuwing uitsluitend van onder uit gerealiseerd kon worden. Ik denk dat onderwijsvernieuwing alleen maar echt kan slagen als er twee bewegingen simultaan plaats vinden: bottom up en top down. De studie van Van Gelderen biedt mijns inziens voldoende gegevens om de vernieuwing van het taalbeschouwingsonderwijs ook in de zin van top down aan te pakken. Ze zou verplichte lectuur moeten zijn van curriculumontwikkelaars, leerplanmakers, en auteurs van leermaterialen, en dus van vakdidactici Nederlands.

## 1. Inleiding

### Bibliografie

- ACLO-M, *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school*. Den Haag: Staatsuitgeverij, 1978.
- Beernink R., E. Dam & A. van Gelderen, *Wegwijzer in taalonderwijs; taalbeschouwing*. Enschede: SLO, 1986.
- Bousset, H. e.a., *Melopee*. Deurne: Plantyn, 1985.
- Graef, H. de e.a., *Lezerstraat*. Deurne, MIM, 1984.
- Jonghe, H. de, *Zinzoeken 1, 2, 3*. Lier: Van In, 1976, 1977, 1979.
- Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1985.
- Vos, H.J. de, *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden*. Turnhout: Van Mierlo-Proost, 1939.

Dat is een positieve ontwikkeling. Het onderwijsaanbod voor allochtonen is lange tijd zeer beperkt geweest. Allochtonen die Nederlands wilden leren of een opleiding wilden volgen, waren bijna per definitie aangewezen op instellingen voor basiseducatie en de voorlopers daarvan. Voor allochtonen die in het buitenland voortgezet onderwijs

(manuscript aanvaard: 18 maart 1991)

