

Redactioneel

"Maatregelen, methodes, materialen, alles faalt als de leerkracht niet opgewassen is tegen zijn of haar taak." (Appel 1991).

Bij onze oosterburen is in de *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes* (38 (1991), nr. 1, 24 - 39) een interessante discussie begonnen over het thema Germanistik und Lehrerbildung. (Alleen al de aankondiging van zo'n discussie kan bij een Nederlandse lezer meteen een aantal vragen oproepen: Wanneer hebben wij voor het laatst gediscussieerd over Neerlandistiek en docentenopleiding? Hebben we er ooit over gediscussieerd? Is het thema aan de orde geweest bij de vormgeving van de tweede-faseopleiding? Zou je het in dat kader nog vruchtbaar aan de orde kunnen stellen? Heeft het onderwerp iets van doen met de basisvorming? Zou een discussie over dat onderwerp enige helderheid kunnen scheppen in de wat warrige discussies over verplichte leeslijsten en het voorgestelde experiment taalkunde in het vwo?) De inleiding op het thema schetst de problematiek als volgt:

"(...) nach wie vor scheinen die Studierenden des Grundschullehramtes nur selten die Chance zu haben eine elementare philologische Bildung zu erwerben; nach wie vor scheinen die Studierenden der Sekundarstufenlehrämter nur gelegentlich die berufliche Orientierung ihres Studiums entdecken zu können. Nach wie vor wird insbesondere zu wenig darüber nachgedacht, wie denn ein Zusammenhang zwischen philologischer Bildung und beruflicher Orientierung hergestellt werden könne."

Voorlopig hebben zich drie discussianten gemeld. Bernd Switalla uit Bielefeld probeert een overzicht te geven van de betekenis van de germanistiek in de docentenopleiding voor het primaire onderwijs. Erg veel stelt die niet voor, lijkt zijn conclusie. Wat de germanistiek de aanstaande docenten te bieden heeft, bereikt hen via taal- en literatuurdidactisch onderricht. Maar zo komen ze maar een heel klein deel te weten van wat ze zouden moeten weten om lees-, schrijf- en grammatica-onderwijs te kunnen geven, om literaire interesse te wekken of om het taalgebruik bij andere vakken een beetje te kunnen doorgronden. Laat staan dat ze genoeg te weten komen om "eine reflexive Orientierung der eigenen sprachlichen, literarischen, ästhetischen Bildung entwickeln zu können."

Jakob Ossner uit Freiberg beschrijft de docentenopleiding voor het primaire onderwijs in Baden-Württemberg, waarbij hij vooral ingaat op de plaats van de vakstudie Duits. Wie Duits als hoofdvak kiest, moet daaraan 25% van de studietijd besteden. Die tijd wordt weer over twee van elkaar gescheiden onderdelen verdeeld: de vakwetenschap en de vakdidactiek, die elk weer het onderscheid tussen taal en literatuur kennen. Volgens Ossner komt het er bij de verhouding vakwetenschap en -didactiek op neer "daß die ursprüngliche Verzahnung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik einem beziehungslosen Nebeneinander gewichen ist."

Zijn de bijdragen van Switalla en Ossner tamelijk klagerig van toon, dat geldt niet voor de diepgravende, historisch georiënteerde analyse van Hubert Ivo uit Frankfurt, waarin hij op boeiende wijze laat zien dat de docentenopleiding Duits in zijn opvatting één van de 'specialisaties' is binnen de wetenschappelijke studie Germanistiek: "Der Lehramtsstudiengang Deutsch ist ein akzentuierter germanistischer Studiengang." Na een basisstudie die voor alle studenten Duits hetzelfde is, bestuderen aanstaande docenten twee probleemvelden waarmee andere studenten hoogstens in inleidende zin te maken krijgen. Het ene probleemveld wordt inhoudelijk gevuld met klassieke, literatuur- en taalwetenschappelijke onderwerpen, het andere betreft het "Handlungsfeld: Deutschunterricht" (Ivo 1975). De inhoudelijke vraag die in het laatste probleemveld aan de orde komt luidt: wat betekenen die onderwerpen voor het handelen van de docent op school? Aan welke vooronderstellingen en voorwaarden moet er dan voldaan worden? De klassieke onderwerpen die uit de 'geleerde' en wetenschappelijke omgang met de Duitse taal en literatuur naar voren komen, hebben volgens Ivo te maken met twee "Merkmale":

"Das Merkmal der Volkssprachlichkeit, also alles in der eigenen Sprache schreiben zu wollen, hierfür eine besondere Form der eigenen Sprache zu bilden, die als Schrift- oder Hochsprache nicht einfach eine Gegebenheit, sondern Gegenstand und dynamische Ergebnis von Verständigungshandeln ist.

Das Merkmal der Dialogizität, also in Literatur die Möglichkeit eigener Entwürfe zu garantieren, den öffentlichen Zugang zu diesen Entwürfen zu sichern, das machtfreie Gespräch über sie zu ermöglichen."

Zo'n inhoudelijke vulling van de docentenopleiding wordt volgens Ivo geschraagd door het "Idee der Teilhabe aller an sprachlich-literarische Kultur".

Dat zo'n, tenminste op het oog, tamelijk 'high brow' invulling van een docentenopleiding Duits wellicht menigeen de wenkbrauwen zal doen fronsen, neemt niet weg dat de keuzen waarop Ivo zich baseert ook voor een Nederlandse discussie over de verhouding Neerlandistiek en docentenopleiding relevant kunnen zijn. Ivo karakteriseert zijn eigen positie met de bijvoeglijke naamwoorden monistisch, analytisch en integratief. Daarmee duidt hij het volgende aan.

In de discussie over de docentenopleiding neemt het probleem van de beroepsvoorbereiding een centrale positie in. In Ivo's analyse gaat het daarbij om drie deelproblemen, die als drie vragen zijn te formuleren:

1. Hoe verhouden zich weten en doen?
 2. Waar komen de criteria vandaan die de verhouding tussen weten en doen bepalen?
 3. In welke institutionele vormgeving komt die verhouding het best tot zijn recht?
- Ideaal-typisch zijn er op elke vraag steeds twee antwoorden mogelijk. Zo kun je op de eerste vraag een monistisch of een dualistisch antwoord geven. In een dualistische opvatting levert de Germanistiek de inhouden voor het schoolvak Duits; met de vraag hoe die inhouden overgedragen moeten worden, gelet op de kenmerken van school en leerlingen, houdt de Germanistiek zich niet bezig; dat moeten aanstaande docenten maar elders te weten zien te komen. De monistische

opvatting gaat ervan uit dat de inhouden van de germanistiek en het schoolvak, gegeven hun oorsprong, structuur en functie, in de kern identiek zijn. Het schoolse overdrachtsprobleem is slechts een speciaal geval als het erom gaat de functie van de Germanistiek te bepalen.

Vraag twee levert een synthetische en een analytische positie op. De eerste gaat ervan uit dat de Germanistiek bepaalt wat geschikte inhouden zijn voor het schoolvak; vanuit de schoolsituatie wordt nagedacht over de opportuniteit van wat behandeld zal worden. Vervolgens wordt een synthese gezocht tussen geschiktheid en opportuniteit. De tweede positie gaat ervan uit dat zowel de inhoud als de verwerkingsvorm van het schoolvak onderdeel zijn van wat de Germanistiek aan de orde stelt. Door analyse daarvan moet blijken hoe dat in de school aan de orde moet komen.

Wat de derde vraag tenslotte betreft. De zogenaamde additieve positie scheidt het Germanistisch onderwijs institutioneel van het vakdidactisch onderwijs, doordat het bijvoorbeeld ondergebracht wordt in een tweede fase. Volgens de integratieve opvatting ligt "in der Germanistik selbst den Ort fachdidaktischer Reflexion."

Het belang van Ivo's analyse moge duidelijk zijn: die laat zien dat - tenminste in Duitsland - de discussie over de inhoud, vormgeving en plaatsing van de docentenopleiding Duits in een universitair, en vooral Germanistisch kader gevoerd wordt - of zou moeten worden -, en dat de uitkomsten van die discussie van groot belang zijn voor de uiteindelijke inhoud en vormgeving van het schoolvak Duits.

Het aantrekkelijke van Ivo's analyse, ook voor de Nederlandse situatie, hoeft niet zozeer te liggen in de omstandigheid dat hij de Germanistiek aanwijst als het discussieplatform als het gaat om inhoud en vormgeving van de docentenopleiding en dus van het schoolvak Duits, maar vooral in de uitkomst dat zo'n welbepaald kader, c.q. platform wenselijk en noodzakelijk is om de discussie gedisciplineerd - in twee betekenissen - te voeren. Pas dan zal het immers mogelijk zijn de vele nieuwe eisen die aan de docentenopleiding Nederlands en dus aan het schoolvak Nederlands gesteld worden - deze aflevering van *Spiegel* geeft daarvan een levendige illustratie - consistent en consequent op hun merites te beoordelen en daarop beslissingen te baseren.

Spiegel 8 (1990) nr. 2 opende met een bijdrage van Ilse Humblet over Nederlands als tweede taal in Vlaanderen: beleid, onderwijspraktijk en onderzoek. Precies een jaargang later belicht *René Appel* in het openingsartikel de huidige stand van zaken op het gebied van NT2-onderwijs in Nederland en schetst hij een aantal perspectieven voor de nabije toekomst.

Appels kennelijk genuanceerde beschrijving leidt tot een portret met veel clair-obscure. Enerzijds karakteriseert hij het onderwijsveld, bijvoorbeeld, als "gedemoraliseerd en in een niet vruchtbare praktijk vastgeroest", anderzijds heeft hij ook oog voor het feit dat er "dus veel materiaal beschikbaar (is) om op de basisschool de tweede-taalverwerving te stimuleren". Appel acht het belangrijk "dat er vanuit een centrale regie aan de NT2-problematiek (...) gewerkt (wordt)." Daarnaast formuleert hij een aantal belangrijke (beleids)overwegingen zoals:

- Er moet "een taalbeleid (komen) waarin NT1, NT2 en Onderwijs in de Eigen Taal geïntegreerd en systematisch een plaats krijgen. (...) Voorop moet staan wat kinderen nodig hebben en daar moet dan de curriculumorganisatie bij worden aangepast."
- "Alle onderwijs is taalonderwijs en in een school met allochtone leerlingen zou dus ook alle onderwijs voor een deel NT2-onderwijs moeten zijn". (Een oude VON-ideaal in een nieuw blousje.)

Tegelijkertijd maakt Appel op meerdere plaatsen duidelijk dat volgens hem "(niet) te snel naar het panacee van het 'geïntegreerd taalonderwijs' (gegrepen)" moet worden, een neiging die hij vooral waarneemt in het basisonderwijs.

Niet zonder retorische 'schwung' constateert Appel: "Maatregelen, methodes, materialen, alles faalt als de leerkracht niet opgewassen is tegen zijn of haar taak." En die uitspraak leidt ook hem als vanzelf naar de opleidingen: "Het is te hopen dat bij de discussies over het nieuwe PABO-curriculum deze kwestie voldoende aandacht krijgt. Ook de komende vorming van educatieve faculteiten biedt een mogelijkheid om de NT2-aspecten op een breed front aan te pakken."

Ook *P.J.P. van den Bos* lijkt zich in zijn artikel *Vakconcept Nederlands en een kerncurriculum in het voortgezet onderwijs* zorgen te maken over het effect van "maatregelen, methodes en materialen". Volgens Van den Bos weerspiegelen de ontwikkelde kerndoelen voor de basisvorming "één bepaalde visie op de vraag welke kennis het meest geëigend is voor de groep leerlingen als geheel." Maar op basis van de uitkomsten van onderwijssociologisch onderzoek van vooral Engelse origine moet hij ook concluderen dat "docenten (...) juist allerlei verschillende visies (zullen) hebben op de vraag wat wel of niet tot de kern van het vak moet worden gerekend." Hij schrijft die verschillen in, wat hij noemt, kennisopvattingen van docenten toe aan "de verschillende opleidingsroutes die zij hebben gevolgd, de verschillende schooltypen waarop ze lesgeven en de verschillende typen leerlingen waarmee ze te maken hebben." Als scholen nu de kerndoelen gaan uitwerken "tot een voor de eigen school geschikte lespraktijk, zullen grote verschillen tussen kennisopvattingen er misschien toe leiden dat er ondanks de gemeenschappelijke doelstellingen toch verschillende lespraktijken ontstaan": "een contradictie tussen de 'retoriek' van (de) vernieuwing(...) en de dagelijkse praktijk."

Tegen de achtergrond van deze problematiek rapporteert Van den Bos over de resultaten van een onderzoek waarin het begrip kennisopvatting in conceptuele en empirische zin verhelderd is. Op conceptueel niveau heeft hij exemplarisch een vakconcept Nederlands geconstrueerd, dat bestaat uit 22 dimensies: 8 kerndimensies, die voor elk vakconcept gelden, en 14 vakspecifieke dimensies, die dus voor het vakconcept Nederlands gelden. Op empirisch niveau heeft hij die dimensies in de vorm van Likertschalen voorgelegd aan docenten Nederlands. De uitkomsten van die meting zijn vervolgens gecorreleerd met een aantal hoofdkenmerken van de onderzochte docenten: het schooltype waarop ze lesgeven, hun ervaring en hun opleiding. Een 'sophisticated' statistische analyse van die correlaties laat een reeks

interessante conclusies toe die Van den Bos in zijn laatste paragraaf aan een kritische discussie onderwerpt; zijn aandacht gaat daarbij vooral uit naar 'de aard van de discrepantie tussen de beoogde doelen van het kerncurriculum en de vakconcepten van groepen docenten met verschillende achtergronden'.

Kijkend naar de opleiding van docenten, constateert Van den Bos, bijvoorbeeld, dat "de kerndoelen het beste aansluiten bij opvattingen van docenten met een NLO- (...) achtergrond", terwijl "de vakconcepten van docenten met een doctoraal en MO-B-achtergrond (...) daarentegen haaks (lijken) te staan op de kerndoelen van de basisvorming. (...) Docenten met een PA- en MO-A-achtergrond nemen een middenpositie in." Het zal geen verbazing wekken dat Van den Bos' onderzoek stof te over biedt voor een discussie over opleidingsprogramma's. Ondanks zijn voorzichtige formulering lijkt hij zijn eigen positie reeds bepaald te hebben:

"Het grote verschil in opleidingsachtergronden van docenten in het huidige voortgezet onderwijs lijkt ons hoe dan ook een belangrijk knelpunt te zijn. Een uitgebreid netwerk van nascholing is ons inziens op korte termijn in ieder geval noodzakelijk, maar gezien de aard van de kerndoelen lijkt ons het streven naar een nieuw op te zetten uniforme opleiding voor 'docenten basisvorming' op wat langere termijn wenselijker."

Piet Hein van de Ven reageert in zijn bijdrage aan deze *Spiegel* op kiese wijze op Matthijssens bespreking van *Tussen Apollo en Hermes* (*Spiegel* 8 (1990), nr. 1): hij wil zich niet "verdedigen of (z)ijn gelijk opeisen", maar proberen "te begrijpen hoe verschillen in interpretatie te duiden zijn en wat dat impliceert voor (her)nieuw(d) onderzoek."

Van de Ven en Matthijssen verschillen van mening over de interpretatie van ontwikkelingen in het denken over moedertaalonderwijs. Concreet geformuleerd houden zij zich bezig met de vraag hoe de ontwikkelingen in de periode 1930 - 1970, gerepresenteerd in twee handboeken voor de opleiding (Leest 1932 en Van Dis et al. 1962) en een voorstel voor een examenprogramma (Van den Ent et al. 1941), het best begrepen kunnen worden. Van de Ven lijkt de chronologische opeenvolging van de drie genoemde documenten vooral te willen opvatten als, tenminste een gedeeltelijke, 'terugkeer' naar vroeger: op het niveau van de legitimering (van vakinhouden) 'keert' de literaire 'terug', ook al blijkt dat dan misschien niet zo duidelijk in de gekozen vakinhouden. Matthijssen lijkt te kiezen voor een interpretatie in termen van 'voortgang': de technische rationaliteit komt tot volle wasdom en dat weerspiegelt zich in de keuze voor vakinhouden die in de documenten gemaakt worden.

Een tweede 'twistpunt' betreft de invoering van 'functionele taalvaardigheid' in de periode na 1970: moet je die opvatten als een bijdrage aan de verdere ontwikkeling van een communicatieve definitie van moedertaalonderwijs - Matthijssen - of gaat het om een 'terugkeer' - Van de Ven - naar een meer utilitaire definitie van moedertaalonderwijs?

Niet alleen opleidingsprogramma's - al dan niet in de vorm van handboeken - zijn blijkbaar belangrijke 'blijkgewende grootheden' van ontwikkelingen in het denken over moedertaalonderwijs, eindexamenprogramma's lijken die status ook te verdienen. Dat verklaart wellicht de felheid waarmee *Gert Rijlaarsdam* in de rubriek *Kritiek, Commentaar, Beschouwing* de voorstellen van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma Nederlands, de CVEN, te lijf gaat. Rijlaarsdam zou op heel wat punten andere keuzen gemaakt hebben. Bovendien maakt hij duidelijk dat de argumentatie van de CVEN hem meermaals niet overtuigt. Een belangrijk probleem levert daarbij het antwoord op de vraag of docenten wel opgewassen zijn tegen bepaalde taken. Daarover kun je van mening verschillen. Wanneer is een (moeder)taaldocent eigenlijk opgewassen tegen haar of zijn taak? Een eenvoudig antwoord ligt voor de hand: Als zij/hij goed opleid is. Een van de aspecten van zo'n goede opleiding vormen de Neerlandistische inhouden en inzichten. De vraag is natuurlijk, hoe je die selecteert. Deze aflevering van *Spiegel* bevat verschillende voorstellen voor nieuwe inhouden voor de opleiding tot moedertaaldocent. Wellicht dat de lezer(es) van dit Redactioneel daarover wil nadenken.

Warnsveld, september 1991

Namens de Redactie,

Jan Sturm

Bibliografie

- Appel, R., Nederlands als tweede taal in het onderwijs; stand van zaken en perspectieven. In: *Spiegel* 9 (1991), nr. 2, 9 - 24.
- Dis, L.M. van (voorzitter) et al., *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal; met bibliografie*. Amsterdam etc.: Meulenhoff etc. 1962.
- Ent, W. van den et al., *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school*. 's-Gravenhage: Rijksuitgeverij 1941.
- Ivo, H., *Handlungsfeld: Deutschunterricht; Argumente und Fragen einer praxisorientierten Wissenschaft*. Frankfurt a/M: Fischer Taschenbuch Verlag 1975.
- Ivo, H., Jetzt als Germanisten über den Lehramtsstudiengang Deutsch reden. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 38 (1991), nr. 1, 32 - 39.
- Leest, J., *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen: Wolters-Noordhoff 1932.
- Ossner, J., Primarstufenlehrerausbildung an Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 38 (1991), nr. 1, 26 - 32.
- Switalla, B., Germanistik im Studium des Primarstufenlehramtes: Versuch eines Überblicks. In: *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 38 (1991), nr. 1, 24 - 25.