

De maakbaarheid van communicatief moedertaalonderwijs: recepten voor de kerndoelen Nederlands in de basisvorming

Een bespreking van:

Bonset, Helge, Martien de Boer en Tiddo Ekens, *Nederlands in de basisvorming. Een praktische didactiek*. Muiderberg: Coutinho 1992.

1. Inleiding

Het is lang stil geweest in de Nederlandse moedertaaldidactiek¹. De verschijning van enkele recente didactieken zoals *Vakwerk Nederlands* (Van der Veur, 1986 en 1990) en *Basisvorming Nederlands* (Rijlaarsdam, 1989) zijn vermoedelijk nauwelijks door docenten opgemerkt. Eigenlijk is het al meer dan tien jaar geleden dat we in Nederland met enige spanning naar een nieuwe didactiek voor het moedertaalonderwijs konden uitzien. In de periode 1975-1983 had de moedertaaldidactiek een enorme bloei doorgemaakt. De oprichting van de nieuwe lerarenopleiding, een levendig verenigingsleven, spraakmakende publikaties van de ACLO-M en de CMM, de uitgave van negen(!) moedertaaldidactieken en de vele vakdidactische publikaties hadden de moedertaaldidactiek in Nederland tot een voorlopig hoogtepunt gebracht (Sturm, 1988). Vanaf 1985 werd het er stil, erg stil. Tegelijkertijd daalde de status van het leraarsberoep en nam de werkgelegenheid in het onderwijs sterk af. Steeds minder studenten kozen voor het beroep van leraar en het veld werd al maar grijzer. Docenten trokken zich massaal terug in hun 'gedroomde koninkrijk' en namen lijdzaam kennis van de vele circulaire's uit Zoetermeer. Wat ruim tien jaar geleden nog een dynamisch en bloeiend vak was, bloeide in korte tijd uit en was in een impasse terecht gekomen. Aan het eind van de jaren tachtig kon men zelfs een duidelijke terugval waarnemen ('back to basics'); het veelgebruikte schoolboek *Taal-goed* is daarvan een stille getuige.

In het afgelopen jaar lijkt er een kentering in die impasse te zijn gekomen. De bedrijfstak onderwijs geniet, althans op dit moment, de serieuze belangstelling en zorg van de overheid en is al enige tijd een 'hot issue' in de media. Het zeer onlangs verschenen rapport van de Commissie Toekomst Leraarschap (1993) zou heel goed het begin kunnen markeren van een totaal nieuwe visie op het leraarschap. Ook docenten laten weer van zich horen. Een massale opkomst bij de demonstratie in Utrecht vorig jaar en de merkbaar toegenomen belangstelling voor conferenties, studiedagen en nascholing zijn daarvan de eerste signalen. Afgezien van allerlei bedrijfsorganisatorische kwesties, zoals de fusies en de invoering van het formatiebudgetsysteem, zijn de scholen en de docenten op dit moment druk doende met de invoering van de basisvorming. Gezien de (soms grondige) herziening van de inhoud en de didactiek van de vakken die men met de basisvor-

ming beoogt, verwacht ik dat verschillende vakken nieuw leven zal worden ingeblazen. Gezien de communicatieve aard van de kerndoelen Nederlands, geldt dit zeker voor ons vak. In de geschiedenis van het moedertaalonderwijs zal de invoering van de basisvorming eerder als een onverwachte springvloed dan als een storm in een glas water worden beschouwd.

Vernieuwingen worden in de geschiedenis dikwijls gemarkeerd door gebeurtenissen en documenten die men later 'mijlpalen' noemt. De oprichting van de VON in 1969 en de verschijning van bijvoorbeeld *Zeggen-schap* (Griffioen, 1975) en *The complete mother-tongue curriculum* (Ten Brinke 1976) bleken eerder van die mijlpalen te zijn. Onderwijsvernieuwingen kunnen niet worden gerealiseerd met 'beleidsnotities', maar moeten gevoed worden door prikkelende en uitvoerbare ideeën, en door een bereidwillig veld. Met spanning keek ik dan ook uit naar de didactiek die de basisvorming voor Nederlands in goede banen moet gaan leiden.

Nederlands in de basisvorming (voortaan N.i.d.B.) is geschreven door Helge Bonset, Martien de Boer en Tiddo Ekens, die allen werk(t)en bij het 'Project Nederlands voor het Voortgezet Onderwijs eerste fase' van de SLO. De auteurs vinden zelf dat ze 'een geheel nieuw type didactiekboek hebben geschreven' (p. 13). Zo'n uitspraak wekt hoge verwachtingen. Na het werk te hebben bestudeerd, ben ik niet teleurgesteld. Integendeel, ik denk dat N.i.d.B. een belangrijke nieuwe ontwikkeling in de moedertaaldidactiek markeert en als 'mijlpaal' kan worden aangemerkt. De auteurs zijn erin geslaagd een didactisch concept te ontwikkelen voor communicatief onderwijs waarmee leraren Nederlands, onderzoekers, schoolboekauteurs, vakdidactici en leraren in opleiding voorlopig uit de voeten kunnen. Dat is een belangrijke prestatie. Bovendien hebben ze een leerstofanalyse gemaakt van alle twintig kerndoelen Nederlands. Die analyse heeft geresulteerd in meer dan zeventig leerstofelementen die alle uitvoerig worden beschreven en met concrete lessuggesties worden ondersteund. De docent krijgt met N.i.d.B. dus de beschikking over vele honderden 'recepten' voor de basisvorming. Naast de bewondering die ik voor het werk van de auteurs heb, heb ik echter veel aanmerkingen. Met name de gebruiksmogelijkheden en de theoretische onderbouwing zijn te beperkt gebleven.

Mijn commentaar zal grotendeels geleid worden door drie aandachtspunten. Het eerste aandachtspunt betreft de intenties van de auteurs zelf. De auteurs hebben het mij in dit opzicht makkelijk gemaakt door expliciet aan te geven voor wie het boek is bedoeld en wat de verschillende groepen lezers van het boek mogen verwachten. De vraag is dus of de auteurs hun beloften waarmaken. Een tweede aandachtspunt is de aansluiting bij de stand van zaken in het onderwijs en de opvattingen en theorie over het vak. Ten derde zal dit boek, zoals elk 'handboek', aan elementaire gebruiksfuncties moeten voldoen.

Helge Bonset en Martien de Boer zijn ook betrokken geweest bij de ontwikkeling van het leerplan Nederlands van de SLO (*Bouwstenen voor de basisvorming. Een leerplan Nederlands*, Verbeek 1993) dat onlangs is verschenen. Aangezien

deze officiële SLO-publikatie met vergelijkbare doelstellingen voor dezelfde doelgroep is gemaakt, is het interessant ook deze publikatie in deze bespreking te betrekken. Helaas ontbrak het mij aan genoeg tijd om dat grondig te doen. Aan het eind van deze bespreking zal ik beide didactische publikaties globaal met elkaar vergelijken.

2. Algemene uitgangspunten: de bedoelingen van de auteurs

Het boek wordt geopend met een verklaring van de titel. De auteurs definiëren achtereenvolgens de kernbegrippen 'Nederlands', 'basisvorming' en 'een praktische didactiek'. Bij deze drie definities zal ik zo dadelijk mijn eerste kanttekeningen maken. Daarna zal ik kort aangeven welke gebruiksmogelijkheden de auteurs hebben beoogd bij de verschillende doelgroepen.

Nederlands

Het hoofdvak Nederlands wordt geschraagd door vijf deelvakken, namelijk: taalvaardigheid, taalbeschouwing, fictie, taalvariatie en media. Het deelvak taalbeschouwing wordt gedefinieerd als het 'beschouwen van taalgebruik, van jezelf of van anderen, ter verbetering van de taalvaardigheid' (p. 11). Als taalbeschouwing zo in dienst wordt gesteld van het deelvak taalvaardigheid, zie ik niet in waarom het hier als apart deelvak moet worden genoemd. Zeker niet als het reflecteren op taalgebruik in de rest van het boek zo duidelijk is geïntegreerd in het deelvak taalvaardigheid. Het onderscheiden van het deelvak taalbeschouwing lijkt mij hier dus overbodig. Ik zou er overigens samen met Hendrix en Hulshof (1991) voor willen pleiten dit begrip niet meer in vakdidactische publikaties te gebruiken en het oude begrip 'taalkunde' te rehabiliteren. Het begrip taalbeschouwing heeft in de afgelopen vijftien jaar een heel repertoire aan verschillende en nogal uiteenlopende betekenissen opgebouwd. In de discussies over het moedertaalonderwijs heeft het een belangrijke functie gehad, maar het is als begrip praktisch onklaar geraakt doordat het te veel meesters en belangen heeft moeten dienen.

Naast de onderverdeling in vijf deelvakken, perken de auteurs nadrukkelijk het kernbegrip 'Nederlands' in: 'Wat we in dit boek niet behandelen is onderwijs in Nederlands als tweede taal en intercultureel onderwijs. Niet omdat we dat onbelangrijk vinden voor leerlingen in de basisvorming, of omdat we vinden dat dit onderwijs geheel los staat van het onderwijs in het Nederlands als eerste taal. Wel omdat we geen kans zien een praktische didactiek voor het Nederlands te schrijven die beide groepen leerlingen - alloctonen en autoctonen - voldoende recht zou doen' (p. 11). De keuze voor een exclusieve NT1-didactiek heeft mij zeer verbaasd en vind ik in deze tijd voor een moedertaal-didactiek onaanvaardbaar. De leraren die dagelijks met van-huis-uit anderstalige leerlingen te maken hebben - en dat zijn niet uitsluitend alloctone leerlingen - krijgen geen enkele concrete handreiking van de auteurs. Ze worden afgescheept met een verwijzing

naar de *Kleine didactiek voor het Nederlands als tweede taal* van Hartveldt (1990). Met deze verwijzing wordt Hartveldt geen recht gedaan en is de docent niet geholpen. Hartveldt schreef zijn didactiek niet voor de basisvorming en evenmin vanuit een communicatief concept. De kloof tussen de *Kleine didactiek voor het Nederlands als tweede taal* en N.i.d.B. is te groot om door de docent te kunnen worden overbrugd. Aangezien het percentage allochtone leerlingen in scholen die basisvorming aanbieden gemiddeld rond de tien procent ligt, moeten we hier spreken van een ernstige omissie. Een didactiek die zichzelf als 'praktisch' profileert, kan niet om het praktische gegeven heen dat soms grote delen van de klas anderstalig zijn. Bovendien begrijp ik niet waarom het auteursteam geen kans heeft gezien 'een praktische didactiek' voor beide groepen leerlingen te maken. Dat kan namelijk heel goed! De Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek (1992) is met haar nieuwe uitgave van *Taaldidactiek aan de basis* daar een voorbeeld van. Nog meer was ik verbaasd over het feit dat de auteurs met hun beperking tot de NT1-didactiek in een beweging ook het intercultureel taalonderwijs uit hun boek hebben geveegd. Het zesde hoofdstuk, dat volledig aan taalvariatie is gewijd, bevat immers voldoende aanknopingspunten voor intercultureel taalonderwijs. Zie bijvoorbeeld de voorbeelden van Van Helvert en Kroon (1989 p. 68 e.v.). De auteurs hadden veel docenten en de anderstalige leerlingen een grote dienst kunnen bewijzen als zij hun team met een deskundige NT2-auteur hadden uitgebreid.

Basisvorming

'Basisvorming' is het tweede kernbegrip dat de auteurs in hun inleiding toelichten. In zeven punten wordt de basisvorming gekarakteriseerd. Voor niet-ingewijden, waartoe ik bijvoorbeeld studenten van de lerarenopleiding reken, maar waartoe ook sommige docenten mogen worden gerekend, is deze karakteristiek te eenzijdig op enkele meso-aspecten gericht en veel te summier. Ik mis hier bijvoorbeeld enige achtergrondinformatie over de basisvorming, de algemene doelen en de vijf algemene vaardigheidsdoelen. Zelfs de 'heilige drieëenheid' van de basisvorming (Toepassen-Vaardigheden-Samenhang) wordt nergens expliciet genoemd.

Een praktische didactiek

Met deze enigszins provocerende ondertitel willen de auteurs benadrukken dat het handelen van de docent in de klas in hun didactiekboek een prominente plaats heeft gekregen. Daarmee willen de auteurs zich onderscheiden van de bestaande didactiekboeken als bijvoorbeeld *Moedertaaldidactiek* (Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, 1986), dat zij karakteriseren als een 'naslagwerk voor vakdidactische theorie', en *Tegenspraak* (Griffioen, 1982). De auteurs classificeren hun didactiek als 'praktisch' omdat ze in de eerste plaats de docent ondersteuning willen bieden bij de vernieuwing van het vak Nederlands in de basisvorming: 'Wij beperken ons tot het aanreiken van een instrument aan de leraar, waarmee hij zicht krijgt op wat een vernieuwd vak Nederlands in de basisvorming in kan houden, en hoe hij dat in zijn lespraktijk vorm kan geven' (p. 13). De auteurs willen de docent een

'maximale' uitwerking geven van de kerndoelen. Met 'maximaal' wordt bedoeld, dat 'het boek een overzicht is van alle mogelijke leerstofinhouden (...) voor het vak Nederlands in de basisvorming' (p. 27).

Zojuist is de belangrijkste doelgroep geïntroduceerd. Wat zijn nu precies de gebruiksmogelijkheden van dit boek voor de leraar Nederlands? De auteurs stellen in de inleiding dat de docent N.i.d.B. kan gebruiken als:

- (a) bron om een keuze te maken uit de leerstofonderdelen, en die keuze om te zetten in een eigen leerplan en jaarplannen;
- (b) onderbouwing van vernieuwingen;
- (c) bron voor herziening van verouderde onderdelen en het zelf ontwikkelen van aanvullend lesmateriaal;
- (d) vertrekpunt om zelf een nieuw schoolboek te kiezen.

De lerarenopleiders (en hun studenten) en de nascholers vormen respectievelijk de tweede en derde doelgroep. De studenten maken door middel van dit boek kennis met het vernieuwde schoolvak Nederlands en met een moderne didactiek. Bovendien, zo verzekeren de auteurs, bevat het veel lessuggesties die in een stage kunnen worden uitgetoetst. De student kan zijn kennis over een bepaald aspect van het vak uitbreiden met behulp van de geannoteerde literatuur waarmee elk hoofdstuk is afgesloten. De nascholers krijgen met dit boek de beschikking over materiaal met behulp waarvan ze leraren kunnen ondersteunen. Naast die van de drie genoemde doelgroepen verwacht men de belangstelling te hebben van onderzoekers, toetsontwikkelaars, leerplanontwikkelaars en in het bijzonder van schoolboekauteurs. Concluderend zouden we N.i.d.B. kunnen beschouwen als een combinatie van een *catalogus* en een *receptenboek*.

3. Vakdidactische uitgangspunten: de maakbaarheid van communicatief taalonderwijs

Als vakdidactisch uitgangspunt hebben de auteurs gekozen voor communicatief taalonderwijs, dat wil in hun woorden zeggen 'onderwijs waarin leerlingen taal (in ons geval het Nederlands) leren gebruiken met verschillende functies in verschillende communicatieve situaties, waarbij ze reflecteren op taalgebruik, ter verbetering van hun taalvaardigheid' (p. 14). Dit uitgangspunt sluit naadloos aan op de algemene doelstelling van Nederlands in de basisvorming en de uitgangspunten die de Eindtermencommissie (1989) formuleerde. In dit uitgangspunt speelt transfer een sleutelrol. In de allereerste plaats moeten leerlingen datgene wat ze bij Nederlands leren in verschillende situaties kunnen toepassen. Daarnaast wordt er transfer beoogd tussen de reflectie op het eigen taalgebruik, en de vorderingen van de leerlingen op het gebied van de taalvaardigheid.

Het is zeker niet de eerste keer dat transfer en communicatief onderwijs de didactische uitgangspunten van een didactiek (mede)bepalen. De vakdidactici Ten Brinke (1976), Griffioen en Damsma (1978) en Griffioen (1982) bijvoorbeeld,

ontwikkelden destijds voor communicatief onderwijs de bekende concepten 'normaal functioneel onderwijs', 'complete communicatieve situaties' en 'reflectiviteit'. Deze kernbegrippen zijn sindsdien op grote schaal in allerlei vakdidactische publikaties overgenomen. Kenmerkend voor de opvattingen van de genoemde moedertaal didactici was, dat ze het moedertaalonderwijs voorstelden als een afspiegeling van het alledaagse taalverkeer (Braet, 1981). Goed communicatief onderwijs hield volgens hen in elk geval in dat de leerlingen zoveel mogelijk 'echt' communiceren. Het project Beerekerke van Griffioen (1982) is hiervan een duidelijk voorbeeld. Echter, in de praktijk bleek dat dit type taalonderwijs nauwelijks 'maakbaar' was. Hoe stimulerend de ideeën voor communicatief taalonderwijs ook waren, ze brachten docenten vaak in de problemen bij de praktische realisering ervan in de klas. Docenten hadden niet de beschikking over geschikte leerstof en kregen vaak het gevoel dat ze maatschappijleer gaven in plaats van Nederlands (Kroon, 1985). Doordat de leerstof niet helder was gespecificeerd, kon er ook geen leerproces worden gestructureerd, en konden evenmin de vorderingen van leerlingen worden vastgesteld. Veel leerlingen vroegen zich dan ook af wat ze nu eigenlijk bij Nederlands leerden (Ten Brinke, 1983). Natuurlijk waren er ook veel 'praktische bezwaren'. Hoe kan een docent communicatief geënt onderwijs organiseren binnen de grenzen van het schoolsysteem: 29 lessen van 50 of 45 minuten, 7 klassen van 30 leerlingen, weinig voorzieningen in het lokaal en een dominante cijfercultuur?

Bonset, De Boer en Ekens onderkennen de problematische kanten van communicatief taalonderwijs en wijzen in dit verband op het hierboven genoemde onderzoek van Kroon en Ten Brinke. Om communicatief taalonderwijs desalniettemin te realiseren, voeren ze drie nieuwe opbouwprincipes in voor het moedertaalonderwijs. Aangezien deze drie principes de vakdidactische grondslag vormen voor vrijwel het hele boek, zal ik ze hier kort introduceren en van commentaar voorzien. Belangrijk is de vraag nu of deze opbouwprincipes zo praktisch zijn dat communicatief taalonderwijs in de klas 'maakbaar' wordt.

Basisvaardigheden, deelvaardigheden en totaalvaardigheden

Het eerste opbouwprincipe betreft de indeling van de leerstof in drie typen vaardigheden, namelijk basisvaardigheden, deelvaardigheden en totaalvaardigheden. Deze indeling is overigens al eerder door één van de auteurs gebruikt in het Leerplanvoorstel voor het IBO (De Boer, 1990).

Met de basisvaardigheden worden de vaardigheden onderscheiden waarvan men veronderstelt dat leerlingen die bij de aanvang van de basisvorming beheersen. De basisvaardigheden worden per vakonderdeel uitvoerig beschreven, maar om duistere redenen geen enkele keer gerelateerd aan de kerndoelen van het basisonderwijs; die longitudinale lijn trekt N.i.d.B. niet door. Dit is niet bevorderlijk voor de aansluiting tussen basisonderwijs en basisvorming.

De deelvaardigheden vormen in feite de afzonderlijke bouwstenen voor de totaalvaardigheden. Het verraste mij dat de deelvaardigheden niet meer bepaald worden door de traditionele op de leerstof gerichte indeling van het schoolvak

Nederlands (stijl, spelling, ontleden, tekst met vragen e.d.), maar door een didactische op het leerproces gerichte indeling. In deze indeling kunnen de volgende vijf fasen worden onderscheiden: oriënteren, voorbereiden, uitvoeren, evalueren en reflecteren. Deze vijf fasen bepalen de didactische structuur van het vakonderdeel taalvaardigheid (schrijven, lezen, spreken en luisteren). Deze vijf deelvaardigheden worden niet ingezet bij de op kennis en inzicht gerichte vakonderdelen taalvariatie en massamedia en evenmin bij het meer affectief georiënteerde onderdeel fictie. Deze drie vakonderdelen worden niet in een algemeen didactisch kader geplaatst. Waarom taalvaardigheid wel en de op kennis en inzicht gerichte vakonderdelen niet?

De totaalvaardigheden zijn nadrukkelijk gericht op het toepassen van het geleerde in communicatieve situaties. Ze zijn geënt op alledaagse situaties, bijvoorbeeld het uitbrengen van een schriftelijk of mondeling verslag, informatie opvragen, het schrijven van werkstukken, een mening kunnen geven over een boek etcetera. Door consequent op verschillende niveaus de taalgebruikssituatie in het taalonderwijs te integreren, komen de auteurs tegemoet aan de eis dat leerlingen zoveel mogelijk 'echt' moeten communiceren.

Hoewel ik de indeling in deelvaardigheden en totaalvaardigheden duidelijk en ook inspirerend vind, heb ik bezwaar tegen de wijze waarop de auteurs hier te werk zijn gegaan. Nergens verantwoorden of motiveren ze hun keuzes. Op basis van welke theorie of overweging zijn ze tot hun indeling gekomen? De vijf deelvaardigheden worden nergens beschreven of toegelicht. Wat kenmerkt ze en waarin onderscheiden ze zich precies van elkaar? Dit soort vragen krijgen geen antwoord. De vijf deelvaardigheden doen overigens sterk denken aan de fasen die Van Parreren (1988) in het strategisch handelen onderscheidt. Helaas wordt zijn theorie hier niet uit de doeken gedaan en in verband gebracht met communicatief taalvaardigheidsonderwijs. Ik beschouw dat als een gemiste kans om algemeen didactische principes in de moedertaaldidactiek te integreren. De indeling in basisdeel- en totaalvaardigheden en de onderverdeling van de deelvaardigheden in vijf procesvaardigheden lijken nergens op te zijn gestoeld. De lezer krijgt zo te weinig inzicht in de didactische principes die ten grondslag liggen aan N.i.d.B..

Transfer

Het tweede opbouwprincipe dat door de auteurs geïntroduceerd wordt, is transfer. In aansluiting op de oratie van de onderwijskundige Simons (1990) worden er drie vormen van transfer onderscheiden:

- (1) het activeren van de voorkennis,
- (2) het leggen van dwarsverbanden tussen verschillende leersituaties en
- (3) het toepassen in communicatieve situaties.

Er is een duidelijke relatie met het eerste opbouwprincipe: met name de eerste en derde transfervorm zijn geïntegreerd in de basisvaardigheden, deelvaardigheden en toepassingsvaardigheden. De tweede transfervorm doet dat eveneens. Doordat de deelvaardigheden allemaal hetzelfde didactische patroon hebben, ontstaan er

automatisch overeenkomsten tussen de verschillende taalvaardigheden. In onderstaand schema worden de dwarsverbanden direct duidelijk.

AFBEELDING 1: transfermodel voor het domein taalvaardigheid

	Lezen (A)	Schrijven (B)	Spreken (C)	Luisteren (D)	Gesprekken voeren (E)
Basisvaardigheden	1 Technisch lezen	1 Technisch schrijven	1 Technisch spreken	1 Concentreren	1 Gespreksconventies
Deelvaardigheden	2 Oriënteren op de tekst	2 Oriënteren op de schrijftaak	2 Oriënteren op de spreektaak	2 Oriënteren op de luistertaak	2 Oriënteren op gespreksituaties
	3 Inhoud verkennen	3 Brainstormen en informatie verzamelen	3 Spreken voorbereiden	3 Onderwerp verkennen	3 Het gesprek voorbereiden
	4 Informatie begrijpen	4 Informatie overdragen	4 Informatie overdragen	4 Aandacht bij de informatie houden	4 Informatie uitwisselen
	5 Subjectief taalgebruik herkennen				
	6 Bedoeling van de schrijver vaststellen				
	7 Informatie beoordelen	5 Nakijken/verbeteren		5 Informatie beoordelen	
	8 Reflecteren	6 Reflecteren	5 Reflecteren	6 Reflecteren	5 Reflecteren
Totaalvaardigheden	9 Instructies 10 Reclame-teksten 11 Kranteberichten en -artikelen 12 School- en studieboeken 13 Schema's 14 Gegevensbestanden	7 Brieven 8 Verslagen 9 Formulieren en vragen 10 Advertenties 11 Betogende teksten 12 Werkstukken 13 Creatief schrijven	6 Vertellen en samenvatten 7 Instructies 8 Presenteren van een boek	7 Instructies 8 Leerstof 9 Reclame 10 Nieuwsberichten	6 Informeren bij instanties 7 Consultatiegesprekken 8 Sollicitatiegesprekken 9 Vraaggesprekken 10 Discussies

Rijlaarsdam (1989) had met zijn 'Basismodel Nederlands' al eens eerder een poging gedaan de overeenkomsten in de leerstof tussen de verschillende taalvaardigheden in kaart te brengen. Dat model verschilt echter fundamenteel met dit van Bonset, De Boer en Ekens. Het transfermodel is vooral een didactisch model,

terwijl het basismodel van Rijlaarsdam linguïstisch is en zich niet direct naar de praktijk laat vertalen. Het model van Bonset c.s. is voor de docent veel praktischer: in één oogopslag is de didactische en inhoudelijke structuur zichtbaar van het gecompliceerde domein taalvaardigheid.

Naast mijn grote waardering voor de 'uitvinding' van dit model kan het enige kritiek makkelijk verdragen. Ik val over de onnodige en nogal merkwaardige inconsistenties. Waarom is A2 'Oriënteren op de tekst' genoemd en niet overeenkomstig B2, C2, D2 en E2 'Oriënteren op de leestaak'? Waarom heet A4 'Informatie begrijpen' en D4 'Aandacht bij de informatie houden'? Waarom zijn A3, B3 en D3 niet in algemene termen van 'voorbereiden' geformuleerd en C3 en E3 wel? Waarom zijn A5 en A6 hier apart genoemd en niet ondergebracht bij A4 en A7? Waarom zijn de deelvaardigheden niet eenduidig benoemd? Op deze wijze vertroebelt men onnodig de dwarsverbanden tussen de verschillende leersituaties. Dit had voorkomen kunnen worden door de begrippen oriënteren, voorbereiden, uitvoeren, beoordelen en reflecteren helder te definiëren en consequent te gebruiken bij het benoemen van de deelvaardigheden.

Toenemende complexiteit

Nadat we uitgebreid hebben stilgestaan bij het tweede opbouwprincipe, zijn we nu toegekomen aan het derde en laatste: het principe van de toenemende complexiteit van de leerstof. Eén van de problemen waarmee men bij communicatief taalonderwijs tot nu toe vaak kampte, was de vraag hoe de stof in de loop van het curriculum moest worden opgebouwd. Om dit probleem op te lossen, hebben de auteurs veel opgestoken van Rijlaarsdam (1989). Rijlaarsdam had op zijn beurt 'het principe van de afstand' overgenomen uit *Instrumentaal* van de Vlaamse didactici Van Peer en Tielemans (1984) - dat vermoedelijk de meest onderschatte moedertaaldidactiek is. Van Peer en Tielemans hadden dat principe weer ontleend aan Moffet (1968). Het 'principe van de afstand' komt erop neer dat men door te manipuleren met de afstand tussen de zender, de boodschap en de ontvanger de complexiteit van taalgebruikssituaties eindeloos kan variëren. Bonset c.s. beschrijven in totaal zes variabelen, 'dimensies' noemen zij ze, waarmee ze taalgebruikssituaties kunnen ontwerpen. Met dit derde opbouwprincipe heeft de docent (en de leerplanontwikkelaar en schoolboekauteur) een instrument in handen gekregen waarmee hij een leerlijn kan ontwikkelen. Hoewel de auteurs nauwelijks over de mogelijkheden tot differentiatie spreken, biedt het derde opbouwprincipe ook voor dat doel enkele interessante mogelijkheden.

Overigens mis ik ook bij dit laatste principe de wetenschappelijke onderbouwing. De auteurs hadden in moeten gaan op de vraag hoe de taalontwikkeling van leerlingen kan worden bevorderd. Het lijkt erop dat Bonset, De Boer en Ekens te veel zijn doorgeschoten in hun 'praktische didactiek'. Zij doen daar niet alleen de didactiek mee tekort, maar ook de praktijk: niets is immers zo praktisch als een goede theorie!

Aan het begin van deze paragraaf vroeg ik mij af of de opbouwprincipes van N.i.d.B. een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de 'maakbaarheid' van communicatief moedertaalonderwijs. Het zal inmiddels duidelijk zijn dat ik, ondanks mijn punten van kritiek, van mening ben dat de auteurs daarin zijn geslaagd. De drie opbouwprincipes leiden tot een didactisch concept voor communicatief moedertaalonderwijs dat in principe praktisch uitvoerbaar is. Bovendien wordt de samenhang tussen de vakonderdelen aanzienlijk vergroot door de procesgerichte deelvaardigheden. Hiermee heeft de didactiek van het moedertaalonderwijs een grote sprong voorwaarts gemaakt.

4. Het instrumentarium: de uitwerking van de kerndoelen

Na de inleiding en de vakdidactische verantwoording worden in iets meer dan tweehonderd pagina's achtereenvolgens de vakonderdelen lezen, schrijven, spreken-luisteren-gesprekken, fictie, taalvariatie en massamedia uitgewerkt. Deze zes hoofdstukken vormen tezamen de 'catalogus' en het 'receptenboek' waaruit de docent Nederlands of de docenten Nederlands van een school gezamenlijk de leerstof en lessen kunnen selecteren voor een eigen leerplan. Deze hoofdstukken hebben alle dezelfde basisstructuur. Voordat ik op de inhoud inga, zal ik eerst die basisstructuur toelichten. Daarna zal ik heel in het algemeen op de inhoud van deze hoofdstukken reageren.

4.1. De basisstructuur: de gebruiksmogelijkheden

In alle zes hoofdstukken keren de volgende paragrafen terug: inleiding, leerlingen, kerndoelen, leerstof, voorbeeldlessen, beoordelen (niet bij taalvariatie en massamedia) en literatuur. Ze vormen met elkaar steeds een vast traject met behulp waarvan makkelijk informatie kan worden opgezocht; een soort spoorboekje dus. Wat hebben deze paragrafen de gebruiker te bieden?

In nog geen vier pagina's krijgt de lezer een globale, eerste indruk van het betreffende vakonderdeel in de basisvorming: in de *inleiding* wordt het vakonderdeel geïntroduceerd; in paragraaf twee, de *leerlingen*, schetsen de auteurs in enkele alinea's de beginsituatie van de leerlingen in de brugklas; de derde paragraaf is een beknopte interpretatie van de *kerndoelen*. Na deze interpretatie worden de leerstofelementen geïnventariseerd die in de volgende paragraaf stuk voor stuk worden uitgewerkt. Goed beschouwd vormen deze drie paragrafen het scharnier tussen de in algemene termen geformuleerde kerndoelen en de concreterisering ervan in de lessen Nederlands.

De vierde paragraaf, de *leerstof*, bevat de beloofde 'maximale' uitwerking van de kerndoelen en is voor docenten wellicht het gedeelte dat de meeste aandacht zal trekken. Bij de uitwerking van de leerstof volgen de auteurs de indeling van hun transfermodel. Zoals we in de afbeelding kunnen zien, is elk vakonderdeel uitgesplitst in een reeks leerstofelementen: lezen heeft er veertien, schrijven

dertien, spreken acht, luisteren tien en gesprekken tien. De onderdelen fictie, taalvariatie en massamedia hebben elk hun eigen indeling en komen in totaal op achttien leerstofelementen. Elk element wordt in ongeveer twee pagina's uitgewerkt. Zo'n uitwerking heeft ook weer een vaste indeling: eerst wordt de inhoud van het leerstofelement geschetst; vervolgens geven de auteurs een mogelijke opbouw aan van het bewuste element door de leerjaren heen; tenslotte worden er enkele concrete lessuggesties gegeven. Op deze wijze worden in N.i.d.B. bijna vijfenzeventig leerstofelementen beschreven; het totaal aantal lessuggesties overschrijdt daardoor met gemak de vierhonderd. Nadat de leerstofelementen zijn beschreven geven de auteurs in de vijfde paragraaf van elk hoofdstuk ter illustratie een paar *voorbeeldlessen*. In de zesde paragraaf gaan de auteurs in op *het beoordelen*. De slotparagraaf - *literatuur* - bevat een annotatie van enkele belangrijke publikaties.

De keuze van de auteurs om leerstofelementen te beschrijven en veel lessuggesties te geven, heeft natuurlijk het grote voordeel dat docenten hun repertoire ermee kunnen uitbreiden. Die keuze mag met recht 'praktisch' worden genoemd. Belangrijk is dat de docenten met al die beschrijvingen en suggesties de beschikking hebben gekregen over allerlei concrete ideeën om het *leerproces* van leerlingen te kunnen structureren en begeleiden. Tot nu toe strandde de op het proces gerichte didactiek vaak op het probleem dat docenten niet wisten welke vragen ze moesten stellen om leerlingen bijvoorbeeld te laten reflecteren. Een andere kwaliteit van de suggesties is dat ze vaak een inductieve benadering van de stof bevorderen. Met deze suggesties kan de in schoolboeken zo sterk beleden deductieve benadering worden afgewisseld.

Dit alles heeft echter ook een keerzijde. Als het er om gaat dat docenten met deze suggesties in staat geacht moeten worden zelf een leerplan te maken, heb ik mijn grote twijfels bij de gebruiksmogelijkheden van dit boek. Ik denk dat dat heel moeilijk zal blijken te zijn, ook voor de zeer vakkundige docent. Ondanks de vele relaties tussen de verschillende leerstofelementen en de onderlinge verwijzingen die de auteurs aanbrachten, blijven de leerstofelementen en de vakonderdelen (spreken, lezen, etc.) te veel op zichzelf staan. Het is bijzonder moeilijk om de opgesomde leerstofelementen met elkaar te verbinden en in een didactische volgorde te programmeren. Ditzelfde geldt helaas ook voor de meeste lessuggesties en andere adviezen. Die zijn ook vaak moeilijk tot een consistent geheel te brengen. Ik denk dat een docent er heel veel tijd voor moet uittrekken om van al die lessuggesties, adviezen en losse ideeën een harmonieus leerplan te maken. Bovendien hebben de auteurs een 'maximale' uitwerking van de kerndoelen willen geven, wat in de praktijk wil zeggen dat ze veel te veel leerstof voor twee à drie jaar hebben aangeboden. De docent zal dus ook nog een stevige selectie moeten maken. Het zal heel goed mogelijk zijn om met behulp van N.i.d.B. goede lessenseries of afzonderlijke lessen te maken. Echter, een leerplan ontwikkelen waarin alle onderdelen zorgvuldig op elkaar zijn afgestemd en goed didactisch zijn opgebouwd, gaat de mogelijkheden die N.i.d.B. biedt ver te boven.

Bovendien moet de gebruiker van dit boek helaas een miserabele vormgeving op de koop toe nemen. Een functionele, typografische ondersteuning wordt hem niet geboden. Er is nauwelijks variatie aangebracht in de kopjes, bladspiegel en tekstindeling. Nergens worden bepaalde stukken tekst typografisch gemarkeerd. Een docent die iets wil weten over een bepaald onderdeel, moet de weg zien te vinden via een duizelingwekkende inhoudsopgave; een register ontbreekt helaas.

Gezien de pretenties van dit boek was het beter geweest als de auteurs de verschillende elementen van een vakonderdeel met elkaar in een duidelijk kader hadden geplaatst en aan het eind van elk hoofdstuk hadden samengevoegd in een schematisch vormgegeven overzichtje. Dit was beter geweest dan de suggesties voor de opbouw die nu bijvoorbeeld bij elk element gegeven worden. Tevens had men enkele overzichten kunnen maken waarin de verschillende vakonderdelen waren samengebracht. Dan zou de docent een voorbeeld hebben gehad van hoe de leerstofelementen van verschillende vakonderdelen met elkaar kunnen worden gecombineerd. Aan dergelijke praktische overzichten zou de docent meer gehad hebben dan aan de tamelijk willekeurige lesvoorbeelden die de hoofdstukken afsluiten.

We kunnen de gebruiksmogelijkheden van N.i.d.B. voor de ontwikkeling van eigen leerplannen goed vergelijken met een legpuzzel waarvan de stukjes alvast op kleur zijn gesorteerd. De puzzelaar moet de puzzel echter oplossen zonder voorbeeld en met de wetenschap dat de makers van de puzzel veel meer stukjes hebben geleverd dan er in de puzzel kunnen

4.2. De interpretatie: de inhoudelijke en didactische uitwerking

Op het eerste gezicht lijkt een kerndoel tamelijk eenduidig te zijn geformuleerd. Bij de uitwerking ervan komt men echter voor zeer veel interpretatieproblemen te staan. Wat wordt bijvoorbeeld precies bedoeld met 'situaties met een meer formeel karakter', 'aan een dialoog deelnemen', 'de nodige informatie geven' (kerndoel 1)? Welke situaties en dialoogvormen komen in aanmerking, welke niet? Wat houdt 'deelnemen' in? Waaruit blijkt dat een leerling 'de nodige informatie' heeft gegeven of gekregen? Op welk niveau moet de dialoog worden beheerst? Hoe breng je leerlingen tot dat niveau? Enzovoorts.

Een sectie komt bij de interpretatie van de kerndoelen voor drie belangrijke vragen te staan:

- (a) wat houdt een kerndoel precies in;
- (b) welke didactiek en leerstof past erbij en
- (c) tot op welk niveau moet een kerndoel worden beheerst?

Op deze laatste vraag blijft N.i.d.B. het antwoord schuldig. In de paragraaf *Beoordelen* zal de docent weinig concreet materiaal aantreffen. De auteurs zijn daar niet verder gegaan dan een analyse van de beoordelingsproblematiek en het geven van enkele algemene adviezen over de toetsingsvormen. Diagnostische toetsing en taalgebruikstoetsen worden niet eens aan de orde gesteld. De lezer krijgt wel antwoord op de andere twee vragen. Uit de beschrijving van de

hoofdstukken hierboven blijkt dat de auteurs juist veel zorg hebben besteed aan de interpretatie van de kerndoelen. Door elk leerstofelement te analyseren en uitvoerig te beschrijven, krijgt de docent een goede indruk van de leerstof en de didactiek 'achter' de kerndoelen. In dat opzicht voldoet dit boek ruimschoots aan de verwachtingen die het heeft opgeroepen.

Een belangrijke vraag bij de interpretatie van de kerndoelen is of de auteurs erin geslaagd zijn de kerndoelen voldoende te dekken. Op enkele omissies na, denk ik dat ze daarin voortreffelijk zijn geslaagd. Met name de vakonderdelen spreken, luisteren, gesprekken en taalvariatie zijn door hun rijke inhoud een aanwinst voor het moedertaalonderwijs. De omissies trof ik aan bij de interpretatie van de kerndoelen 8, 13, 14 en 15. De docent krijgt te weinig leerstof en suggesties aangereikt om leerlingen te leren het eigen en andermans werk na te kijken. In dit verband heb ik mij gestoord aan de sterk verouderde voorbeelden waarmee de auteurs kerndoel 8 proberen te concretiseren (p. 114). Het beoordelingsschema dat daar wordt gegeven is ontoereikend voor leerlingen in de onderbouw. Het is onbegrijpelijk dat de auteurs hier niet een veel beter voorbeeld hebben gebruikt, namelijk de beoordelingsschema's uit *Schrijfboek* van Rijlaarsdam (1987). Leerstof met betrekking tot het schrijfproces (kerndoel 15) ontbreekt nagenoeg. Voor de ontwikkeling van een goede schrijfatitude is het noodzakelijk dat leerlingen weten hoe het schrijfproces idealiter verloopt en wat de gevolgen zijn van het gebruik van slechte strategieën. De docent krijgt geen leerstof aangereikt om leerlingen tot dergelijke inzichten te brengen. Ook ontbreekt jammergenoeg de leerstof voor het element taalverandering (kerndoel 14). Het aanbod voor de meer traditionele onderdelen is teleurstellend: vocabulair, spelling, interpunctie, zinsbouw en ontleiden krijgen geen serieuze behandeling. Ik betreur dat omdat de inhoud en de didactiek van juist deze onderdelen in schoolboeken vaak zo erbarmelijk slecht zijn (Witte, 1992).

De auteurs hebben niet alleen een rijke interpretatie gegeven aan de afzonderlijke kerndoelen; ze hebben ook samenhang tussen de kerndoelen aangebracht. In het vakonderdeel schrijven bijvoorbeeld, worden naast de kerndoelen 7 en 8 voor het subdomein schrijven ook elementen uit andere domeinen betrokken (kerndoel 12, 13, 15, 17 en 20). Dit heeft geleid tot een herordening van de kerndoelen uit de domeinen B (Taal en taalverschijnselen) en C (Informatievaardigheden). Met de al eerder geprezen didactische integratie van de kerndoelen in het transfermodel is de integratie van leerstof uit de verschillende kerndoelen een andere belangrijke verdienste van het werk van Bonset, De Boer en Ekens: de samenhang in de leerstof van ons vak is door deze herordening verder vergroot.

De vraag is nu of de docent met de interpretaties van de kerndoelen voldoende ondersteuning krijgt om de lessen ook daadwerkelijk uit te kunnen voeren. Een ander vraag is of de auteurs hun vakdidactische uitgangspunten consequent en goed hebben uitgewerkt.

Een 'praktische didactiek' die zich zo sterk maakt voor de uitvoering in de praktijk, moet goed aansluiten bij de beginsituatie van de docent. De meeste

docenten geven klassikaal, frontaal onderwijs. De les Nederlands wordt in de onderbouw gedomineerd door het schoolboek en heeft dikwijls een opbouw volgens het huiswerkmodel: boek en schrift op tafel - huiswerk overhoren en bespreken - instructie - huiswerk opgeven - alvast met het huiswerk beginnen - bel. Een docent die volgens dit stramien les geeft, zal grote problemen hebben met de aanpak die de basisvorming van hem verwacht. Ik denk dat naast de leermiddelen vooral ook de docent in de komende tijd zal moeten veranderen. Hij zal daarbij veel ondersteuning nodig hebben om daarin te slagen. Ondanks de vele aanwijzingen, ideeën en voorbeelden die de auteurs in hun didactiek bieden, is de kloof tussen de 'basisvormingsdocent' en de huidige docent niet overbrugd. De lessuggesties hebben dikwijls het karakter van een instructie voor de leerlingen, waarbij men er te makkelijk vanuit gaat dat de docent vertrouwd is met bepaalde werkwijzen. Een benadering waarin de stof niet door het boek en de docent wordt voorgekauwd, maar geleidelijk door de leerlingen zelf moet worden ontdekt, vergt bijzondere didactische vaardigheden van de docent. Veel docenten hebben die nooit geleerd. De lessuggesties zijn dus veel te summier en hadden meer aanwijzingen moeten bevatten voor de organisatie van de werkvorm met dertig leerlingen.

Bovendien moet een basisvormingsdocent inzicht krijgen in de achtergronden van de nieuwe didactische aanpak in de basisvorming. Hij moet weten wat die didactiek beoogt en inhoudt en hoe die werkt. Anders weet hij niet waarom hij bepaalde dingen wel of juist niet moet doen. Hiervoor, in paragraaf 3, constateerde ik dat de didactische uitgangspunten niet voldoende zijn gemotiveerd en toegelicht. Helaas geldt dit ook voor allerlei vakdidactische zaken. Zeer gangbare concepten als top-down, bottom-up en interactief lezen worden niet in N.i.d.B. gebruikt. Eveneens krijgen diverse vakdidactische publikaties niet de aandacht die ze verdienen. De bevindingen van onderzoekers op het gebied van schrijfvaardigheidsonderwijs worden nergens genoemd; bekende onderzoeken als bijvoorbeeld Flower en Hayes (1980), Wesdorp (1983), Rijlaarsdam (1986), Hillocks (1986), Bereiter en Scardamalia (1987) en Janssen en Overmaat (1989) ontbreken. In feite ontbreekt iedere theoretische toelichting in deze 'praktische didactiek'.

Met het vorige bezwaar hangt samen dat de vele adviezen, ideeën en opmerkingen in het boek over 'veranderingen' en 'verschuivingen' vaak zo vaag geformuleerd zijn. Zo wordt in het begin van het boek de docent gewezen op een negental verschuivingen in het vak die het gevolg zijn van de invoering van de basisvorming. Verschuivingen ten opzichte waarvan eigenlijk? Ook elders in het boek wordt de docent voortdurend gewezen op de vele veranderingen die hem te wachten staan en krijgt hij talloze adviezen om op die veranderingen in te kunnen spelen. Een probleem van dit soort uitspraken en aanwijzingen is echter, dat ze arbitrair lijken en voor deskundige leraren vaak zelfs redundant zijn (bijvoorbeeld op p. 30 'Bij het maken van lesmateriaal dient steeds bedacht te worden welk doel ermee wordt nagestreefd en of de opdracht daar geschikt voor is' en op p. 32 'Sluit indien mogelijk aan bij de ervaringen en kennis van de leerlingen'). Dit soort opmerkingen zal bij ervaren docenten makkelijk wrevel oproepen. Aange-

zien ze vaak als optatieven zijn geformuleerd en niet gestoeld zijn op een analyse van de huidige praktijk, blijven ze in de lucht hangen. Daarmee nodigen ze uit tot een grote mate van vrijblijvendheid. De tekst is niet duidelijk voor een bepaald publiek geschreven. Niemand hoeft zich dus door dit boek aangesproken te voelen. Uiteraard besef ik dat het onmogelijk is om de praktijk en docenten eenduidig te beschrijven en al die docenten te bedienen met relevante adviezen. Toch had men uit kunnen gaan van een 'doorsnee-praktijk', die bijvoorbeeld beruiste op een analyse van veel gebruikte methoden als *Taal-goed*, *Functioneel Nederlands* en *Taalcirkel* (Kuhlemeier en Van Werkhoven, 1991) en een analyse van lessen waarin deze methoden gebruikt worden. Die praktijk zou dan als vast referentiepunt, als een soort spiegel voor de docent hebben kunnen dienen, waarmee de vele adviezen, beschrijvingen en analyses in dit boek in mijn ogen een stevigere basis en meer betekenis zouden hebben gekregen.

Ik ben ook nagegaan of de uitwerkingen voldoende in de richting gaan van een procesgerichte didactiek. Hoewel de auteurs met hun gefaseerde didactische opbouw een enorme stap voorwaarts hebben gemaakt in de richting van een meer procesgerichte didactiek, draagt ze nog de sporen van een produktgerichte didactiek. Het leerproces krijgt niet de aandacht die het op grond van het model van strategisch handelen eigenlijk had moeten krijgen (Van Parreren 1988). Op p. 90 bijvoorbeeld, gebruikt men bij de oriëntatie op de schrijftaak de volgende oriëntatievragen: 'Wat voor soort tekst moet ik schrijven? Hoe ziet zo'n tekst eruit? Waar moet ik speciaal op letten? Wie gaat de tekst lezen? Wat wil ik bereiken met de tekst?' Dit zijn typisch produktgerichte vragen. De leerlingen krijgen geen enkele vraag waarmee ze zich gericht kunnen oriënteren op het schrijfproces (bijvoorbeeld: 'Hoe ging het de vorige keer? Hoe zal ik het nu gaan aanpakken?'). Ook het belang van oriënterende en voorbereidende taken wordt niet toegelicht: nergens blijkt dat oriënterende en voorbereidende taken voor het leerproces belangrijk zijn. Zo gaan leerlingen weer braaf allerlei vragen beantwoorden zonder dat ze leren bewust stil te staan bij wat ze eigenlijk aan het leren zijn. De auteurs verzuimen systematisch oriënterende en voorbereidende taken in het proces te betrekken. Ze hebben daarmee een wezenlijke fase in het leerproces overgeslagen. Eveneens wordt in de oriënterende fase niet systematisch aandacht besteed aan de voorkennis en eerder opgedane ervaringen van de leerlingen. Hiermee zondigen de auteurs tegen hun tweede opbouwprincipe: transfer.

Een andere belangrijke tekortkoming van N.i.d.B. is het gebrek aan suggesties om leerlingen intrinsiek voor de leertaken te motiveren. Dit kan bijvoorbeeld door bij leerlingen het probleemoplossend handelen te stimuleren. De auteurs benadrukken dit zelf meermalen. Opmerkelijk is dat ze vervolgens de stof niet duidelijk benaderen vanuit het perspectief van probleemoplossend handelen. Ik zal dit illustreren met een voorbeeld. Op p. 92 wordt het leerstofelement 'brainstormen' als een min of meer zelfstandige, losse handeling geïntroduceerd. Er wordt niet uitgelegd dat brainstormen een manier is om het stofvindingsprobleem op te lossen. Hoewel dit probleem bij leerlingen bekend genoeg is, wordt dat niet als uitgangspunt genomen. Brainstormen wordt zo een schoolse activiteit. Het is

jammer dat men de problemen die leerlingen bij de uitvoering van bepaalde taken hebben, niet vaker als uitgangspunt heeft genomen. Dan zouden namelijk veel meer strategieën kunnen worden behandeld. Zie hiervoor bijvoorbeeld Wesdorp (1983) en Boland (1988, p.24). Ondanks de grote sprong voorwaarts die de auteurs met het transfermodel maakten, blijkt hieruit dat verouderde principes nog ongemerkt voortleven in N.i.d.B.

5. De schoolboeken

Het hoofdstuk over schoolboeken heeft mij nogal verbaasd. Het is een slecht hoofdstuk en had niet in deze vorm in deze didactiek mogen worden opgenomen.

In dit laatste hoofdstuk noemen en beschrijven de auteurs enkele totaalmethoden en een aantal deelvaardigheidsmethoden die volgens hen 'redelijk tot goed aansluiten bij de Kerndoelen Nederlands voor de basisvorming' (p. 258). De beschrijving van de methoden is echter erg oppervlakkig en geeft helaas geen informatie over de mate van geschiktheid. Aangezien de deelvaardigheidsmethoden slechts een beperkt deel van de kerndoelen bestrijkt, mag men aannemen dat die voor dat onderdeel geschikt zijn. Maar zeker weten doen we dat niet. Aan de beschrijving van de totaalmethoden heeft de lezer helemaal niets! Ik stel mij voor dat de meeste docenten precies willen weten in welke opzichten een methode wel of juist niet voldoet aan de eisen van de basisvorming. Welke methode moet hij nu kiezen? Welke zwakke plekken zal hij zelf moeten oplappen? Het lijkt erop dat de auteurs van N.i.d.B. blindelings vertrouwd hebben op de informatie die de uitgeverijen over de geschiktheid van hun methode voor de basisvorming hebben gegeven. Ik kan me namelijk niet voorstellen dat de auteurs deze methoden met hun eigen inhoudelijke en didactische uitgangspunten hebben doorgelicht. Dan zouden namelijk vijf van de zes methoden door de mand hebben moeten vallen. Methoden als *FN Formule 1*, *Klinker*, *Op Niveau* en *NL* zijn typische deelvaardigheidsmethoden die zondigen tegen alle vakdidactische opbouwprincipes die de auteurs in hun inleiding hebben genoemd. *Talent* is interessant, maar verouderd. Bovendien dekken de methoden zeker niet alle kerndoelen. Alleen *Nieuw Nederlands* mag zich van mij een echte basisvormingsmethode noemen (Witte, 1992). Met de suggestie dat ongeschikte totaalmethoden geschikt zijn voor de basisvorming gooien de auteurs in feite hun eigen glazen in. Dat lijkt mij schadelijk voor hun boek en voor Nederlands in de basisvorming.

Op het moment dat de auteurs de tekst concipieerden konden zij niet weten hoe de basisvorming in 1993 zijn beslag zou gaan krijgen. Begrijpelijkerwijs is men er vermoedelijk vanuit gegaan dat de docent de basisvorming grotendeels zou moeten gaan uitvoeren met beperkte en grotendeels verouderde leermiddelen. Vanuit die optiek bezien, had de docent dus hulp nodig om zelf een programma voor de basisvorming te kunnen ontwikkelen of ondeugdelijke leermiddelen met eigen materiaal te repareren. Dit leid ik af uit hun eerder genoemde doelstellingen (zie de punten a t/m d in paragraaf 2), en uit het feit dat de auteurs (onder het

motto: we moeten roeien met de riemen die we hebben) in dit hoofdstuk verouderde en ongeschikte schoolboeken aanbevelen. Ik denk dat de auteurs verrast zullen zijn door het aantal (dertien!) zogenaamde basisvormingsmethoden voor Nederlands dat nu beschikbaar is en door de enorme belangstelling van scholen voor die nieuwe leermiddelen.

6. Tot besluit

De auteurs hebben met N.i.d.B. inderdaad 'een geheel nieuw type didactiek geschreven'. Ze hebben zich nadrukkelijk gericht op het didactisch handelen van de docent in de klas. De enorme hoeveelheid lessuggesties en de op de docent gerichte analyses van leerstofelementen hebben ervoor gezorgd dat de praktijk van het vak Nederlands continu in beeld is. Dat is voor een didactiek nieuw en belangrijk!

Politieke en pedagogische beschouwingen, die de moedertaaldidactieken uit de jaren zeventig en tachtig zo typeerden, worden in N.i.d.B. gemeden. Ook vakdidactische analyses en beschouwingen zijn uitgebleven. De tekst is daardoor wat bloedeloos geworden en neigt sterk naar een zakelijke, bijna technologische benadering van het vak. Hoezeer ik de praktische invalshoek van de auteurs ook onderschrijf, toch miste ik regelmatig een prikkelende uitspraak of boeiende gedachte. De tekst leent zich niet goed om de gedachten te scherpen en te reflecteren op het vak. Wel is de tekst uitermate geschikt om zicht te krijgen op een vernieuwd vak Nederlands in de basisvorming. Dat was ook de bedoeling van de auteurs. In die opzet zijn ze dus goed geslaagd: wat eerst vage, abstracte kerndoeleken waren, zijn na lezing van dit boek concrete lessen geworden. Als we met Van de Ven (1988a) de ontwikkelingen in de geschiedenis van het moedertaalonderwijs voorstellen als een voortdurende strijd tussen Apollo en Hermes, dan ziet het er met dit nieuwe didactiekboek naar uit dat Hermes op dit moment aan de winnende hand is. Niet alleen het basisvormingsonderwijs - waar immers de praktische vaardigheden zeer worden gewaardeerd ten koste van de algemene vorming - ook de didactiek ervan wordt gedomineerd door praktische principes. Samen met de invoering van de basisvorming markeert N.i.d.B. zo het begin van een nieuwe tijdperk in het moedertaalonderwijs.

Met de ondertitel 'een praktische didactiek' heeft deze moedertaaldidactiek zich scherp geprofileerd. Ik vind hem echter niet goed gekozen. Juister was het mijns inziens geweest als de auteurs hadden gesproken van 'een didactische visie op de praktijk' (o.i.d.). Ik sluit mij in dit verband aan bij Van de Ven (1988b) die het kenmerk 'praktische didactiek' reserveert voor een didactiek die uitgesproken descriptief is. N.i.d.B. is dat niet. Integendeel, de keuze voor lessuggesties, lesvoorbeelden en dergelijke geeft aan dat de auteurs de docent steeds wijzen op wat hij in de praktijk zou moeten of kunnen doen, en is in wezen dus prescriptief. Van de Ven noemt dat een 'retorische didactiek'. Het ontbreken van descriptieve elementen - elementen dus die beschrijven wat er in de praktijk gebeurt - be-

schouw ik als een zwakte in het werk van de auteurs. Hiervoor, in paragraaf 4.2, bracht ik dit in verband met het ontbreken van een spiegel voor de docent en het daarmee samenhangende vrijblijvende karakter van de vele lessuggesties. N.i.d.B. heeft retoriek en praktijk in elkaars gezichtsveld gebracht, maar (nog) niet bij elkaar op schoot.

Desalniettemin zijn de docenten zeker geholpen met de interpretaties die de auteurs aan de twintig kerndoelen Nederlands hebben gegeven. Met behulp van deze interpretaties krijgt de docent goed zicht op wat de basisvorming in kan houden. Is N.i.d.B. nu als instrument bruikbaar voor de docent? Ja en nee. Ja, omdat er met de voorbeeld-uitwerkingen lessen en lessenreeksen kunnen worden ontworpen, waarmee de docent zijn didactisch repertoire aanzienlijk kan uitbreiden en verbeteren. Nee, omdat het boek met name in longitudinaal en in latitudinaal opzicht te weinig orde op zaken heeft gesteld. De verschillende vakonderdelen zijn niet systematisch met elkaar in verbinding gebracht: er worden wel verbanden tussen de leerstofelementen aangegeven, maar niet uitgewerkt. Evenmin krijgt men een duidelijke indruk van hoe een leerlijn door de jaren heen moet worden opgebouwd. De analyse van de leerstof en de suggesties voor lessen en de opbouw blijven te vaak op zichzelf staan. Daarmee schiet het boek wezenlijk voorbij aan een belangrijk doel dat de auteurs zich hadden gesteld: de docent krijgt uiteindelijk niet het instrument waarmee hij lacunes op kan sporen en een leerplan kan samenstellen (p.27). De auteurs geven meermalen aan dat ze weliswaar geen leerplan aanbieden, maar dat een sectie/docent op basis van hun boek een leerplan en jaarplannen Nederlands voor de basisvorming moet kunnen ontwerpen. Mijn conclusie is dat N.i.d.B. daartoe wel de bouwstenen - in de vorm van voorbeeld-uitwerkingen - en een visie op een bouwplan - in de vorm van didactische uitgangspunten - levert, maar niet de bouwtekening en het gereedschap om de bouw uit te kunnen gaan voeren.

N.i.d.B. is voornamelijk op en aan de leraar gericht. Dit neemt zeker niet weg dat nascholers, lerarenopleiders en de leraren in opleiding heel goed met dit boek aan hun trekken kunnen komen. Het boek staat boordevol lesideeën voor modern, procesgericht communicatief moedertaalonderwijs waarmee de nascholer goed voor de dag kan komen. De student krijgt de beschikking over zeer veel lessuggesties waarmee hij tijdens zijn stage kan experimenteren. Bovendien krijgt hij goed zicht op de eisen die de basisvorming aan Nederlands stelt en de mogelijkheden om daar in de praktijk een adequate invulling aan te geven. Daar staat echter tegenover dat de didactiek veel te weinig theoretisch is onderbouwd. In een didactisch boek dat onder meer bedoeld is voor leraren in opleiding, mag een algemene didactische verantwoording en analyse niet ontbreken. Mede hierdoor is het boek te veel een catalogus en receptenboek geworden, en te weinig een instrument waarmee de student (en docent) inzicht krijgt in de didactiek van het moedertaalonderwijs. Niet alleen op het gebied van de didactiek krijgt de student te weinig stof tot nadenken; hij krijgt ook geen stof aangereikt met behulp waarvan hij zijn visie op taal, taalontwikkeling, opvoeding en moedertaalonderwijs kan ontwikkelen. Dat vind ik een verarming voor een aanstaande leraar.

Resumerend, met alle kanttekeningen die ik hiervoor geplaatst heb, biedt dit boek in positieve zin een belangrijke bijdrage aan de basisvorming en de ontwikkeling van de moedertaal didactiek. De auteurs zijn erin geslaagd de abstracte kerndoelen te vertalen in concrete lesstof en een passende didactiek. Ze bieden de docent, student, schoolboekauteur, leerplanontwikkelaar en onderzoeker een rijke bron van lesideeën. Bovendien hebben ze met dit boek een zeer belangrijke bijdrage geleverd aan de ontwikkeling van de moedertaal didactiek. Allereerst is er een didactisch concept voor communicatief moedertaalonderwijs ontwikkeld dat in principe in de klas kan worden gerealiseerd. Daarnaast is er samenhang tussen de verschillende vakonderdelen aangebracht. Van de Ven (1988b) stelt het gebrek aan samenhang in ons vak voor als een klacht die al zeer oud is (bijvoorbeeld Moormann, 1936 en Leest, 1932). Met het transfermodel lijkt die lang begeerde samenhang binnen bereik.

Tot slot de belofte, zeer globale vergelijking tussen N.i.d.B. en het zeer onlangs verschenen *Bouwstenen voor de basisvorming. Een leerplan Nederlands* (vanaf nu B.v.d.B.). De belangrijkste overeenkomst is dat beide publikaties uit hetzelfde SLO-project komen en ten dele door dezelfde auteurs zijn geschreven. Dit heeft tot gevolg gehad dat ze vanuit dezelfde uitgangspunten zijn opgebouwd en elkaar heel goed aanvullen. Er zijn ook wezenlijke verschillen. B.v.d.B. kan gekarakteriseerd worden als een inleiding, als een minimale didactiek waarin het bouwplan voor twintig kerndoelen Nederlands wordt ontwikkeld. N.i.d.B. is een uitwerking van dat leerplan, en levert met honderden bouwstenen de bouwstof waarmee het leerplan kan worden uitgevoerd. Wat op dit moment echter ontbreekt zijn duidelijke voorbeelden van hoe bepaalde onderdelen in de lespraktijk kunnen worden uitgewerkt. Ik heb inmiddels begrepen dat we die voorbeelden spoedig van de SLO mogen verwachten voor de subdomeinen Fictie en Spreken en luisteren. Bovendien zal er additioneel materiaal ontwikkeld worden voor allochtone leerlingen. Vooruitlopend op deze uitwerkingen, denk ik dat de medewerkers van het project Nederlands van de SLO een indrukwekkende prestatie hebben geleverd.

Noot

1. Met nadruk wijs ik erop, dat deze bespreking uitsluitend het Nederlandse en niet het Vlaamse onderwijs in het Nederlands en de didactiek ervan betreft. Die beperking is zowel het gevolg van mijn eigen (on)deskundigheid als consequentie van het gegeven dat het besproken boek louter de Nederlandse basisvorming betreft. 'Basisvorming' staat in Nederland voor het verplichte programma dat alle leerlingen in de eerst fase van het voortgezet onderwijs volgen; het programma is omschreven in een canon van veertien verplichte vakken, waarvan de doelstellingen bij wet in zogeheten 'kerndoelen' zijn voorgeschreven.

Bibliografie

- Boland, J., *Schrijfblok. Een gids voor het schrijfonderwijs in de eerste fase van het voortgezet onderwijs*, Enschede, 1988.
- Boer, M. de (m.m.v. J. Boland en J. Verbeek), *Nederlands in het individueel beroepsonderwijs. Een leerplanvoorstel*. Enschede, 1990.
- Braet, A., Het beginsel van normale functionaliteit: een verkeerde oplossing voor een belangrijk probleem. In: *Nieuw Nederlands*, 1981 januari-nummer, 3-4.
- Brinke, J.S. ten, *The complete mother-tongue curriculum. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother-tongue in secondary education*. Groningen, 1976.
- Brinke, J.S. ten, *Bij Nederlands leer je iets!* Groningen, 1983.
- Commissie Herziening Eindtermen, *Kerdoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage, 1990.
- Commissie Toekomst Leraarschap, *Het gedroomde Koninkrijk. De toekomst van het leraarschap*. Culemborg, 1993.
- Eindtermencommissie Nederlands, *Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs. Nederlands*. 's-Gravenhage, 1989.
- Griffioen, J., *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, 1975.
- Griffioen, J. (m.m.v. H. Damsma en A.J. Evenboer), *Tegenspraak. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs*. Groningen, 1982.
- Griffioen, J. en H. Damsma, *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, 1978 (2e herz. dr.).
- Hartveldt, D., *Kleine didactiek voor het Nederlands als tweede taal*. Muiderberg, 1990.
- Hayes, J. en L. Flower, Identifying the organization of writing processes. In: L. Gregg en E. Steinberg (red.), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale (N.J.), 1980, 3-30.
- Helvert, K. van en S. Kroon, *Basisvorming. Meertaligheid*. Leiden, 1989.
- Hendrix, T. en H. Hulshof, Van taalbeschouwing naar taalkunde. Omgaan met taalkundige begrippen in het v.w.o.. In: *Levende Talen* 461 (1991), 243-253.
- Hillocks, G. *Research on written composition*. Urbana (Ill.), 1986.
- Kroon, S., *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands* (diss.). Groningen, 1985.
- Kuhlemeier, H. en R. van Werkhoven, Inventarisatie van leergangen talen in het voortgezet onderwijs. In: *Levende Talen* 457 (1991), 34-37.
- Leest, J., *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen, 1932.
- Leidse Werkgroep MoedertaalDidactiek, *MoedertaalDidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg, 1986.
- Moffet, J., *Teaching the universe of discourse*. Boston, 1968.

- Moormann, J., *De moedertaal. Een didactiek voor het middelbaar (en lager) onderwijs*. Nijmegen/Utrecht, 1936.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen, 1992 (4e dr.).
- Parreren, C.F. van, *Ontwikkeland Onderwijs*. Leuven/Amersfoort, 1988.
- Peer, W. van en J. Tielemans, *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs. Deel 1: fundamenten*, Leuven/Amersfoort, 1984.
- Rijlaarsdam, G., *Effecten van leerlingenrespons op aspecten van stelvaardigheid*. Amsterdam, 1986. SCO-rapport 88.
- Rijlaarsdam, G., *Schrijfboek. Een cursus doel- en publiekgericht schrijven op basis van informatie*. Groningen, 1987.
- Rijlaarsdam, G. *Basisvorming. Nederlands*. Leiden, 1989.
- Simons, P.R.J., *Transfervermogen* (oratie). Nijmegen, 1990.
- Sturm, J. 'Dit allemaal longitudinaal': moedertaalonderwijs sinds 1969. In: S. Klinkenberg en J. de Vroomen (red.), *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede, 1988.
- Ven, P.H. van de, De moedertaaldocent tussen Apollo en Hermes. Een inleiding. In: S. Klinkenberg en J. de Vroomen (red.), *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede, 1988.
- Ven, P.H. van de, Moedertaalonderwijs in Nederland. Een poging tot overzicht. In: S. Klinkenberg en J. de Vroomen (red.), *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede, 1988.
- Verbeek, J., *Bouwstenen voor de Basisvorming. Een leerplan Nederlands*. Groningen, 1993.
- Veur, W. van der (red.), *Vakwerk. Praktijkboeken voor scholen in ontwikkeling. Nederlands* (deel 1 en 2). Culemborg, 1986 (deel 1) en 1990 (deel 2).
- Wesdorp, H. *Schrijven in het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage, 1983. SVO-reeks 71.
- Witte, T., Vier nieuwe methoden voor de basisvorming Nederlands. In: *Levende Talen* 470, 472 en 473 (1992), 155-162, 305-313 en 367-375.

(manuscript binnengekomen 26 april 1993)

(manuscript aanvaard 19 mei 1993)

