

## LEREN WERKEN ZONDER TAALBOEK.

---

Op de ledenvergadering van 26 september 1981 hield Peter Dekkers, voorzitter van VON-Nederland, een uiteenzetting over het werken zonder taalboek.

We publiceren zijn basistekst, omdat we overtuigd zijn dat heel wat leden worstelen met onbruikbare handboeken en dat ze een hart onder de riem en vooral een berg suggesties best kunnen gebruiken.

### 1. Onvrede met taalboeken

Voor uitgevers die traditionele taalboeken voor het basisonderwijs maken, lijken de gouden tijden voorbij. Steeds meer onderwijzers laten de schoolboeken zo af en toe in de kast liggen. Steeds meer schoolteams kiezen kritisch uit het aangeboden materiaal. En hoe langer hoe meer blijkt, dat onderwijzers die zonder taalboek werken, niet onverantwoordelijk bezig zijn.

Sinds de jaren zestig is er sprake van een herwaardering van het (taal)onderwijs, wellicht gelijk oplopend met het algemeen opduikend besef, dat onze samenleving niet zo goed was als hij oogde. Tal van publikaties verschenen over taalonderwijs, vooral onder invloed van de VON. Toen verschenen ook de eerste moderne handboeken voor onderwijzers, waarin ook criteria te vinden waren om op de verantwoorde wijze een "taalmethode" te kiezen : Nederlandse Taal en Dagelijkse Taal. Later werden deze didactiekboeken opgevolgd door Taaldidaktiek aan de basis, Zeggenschap, Moedertaaldidaktiek en Raamplan voor het taalonderwijs van morgen (1), allemaal uitgaven die de nodige scepsis vertonen tegenover kant en klare onderwijs-leerpakketten.

In het invloedrijke Taaldidaktiek aan de basis wordt beklemtoond, dat moedertaalonderwijs :

- niet geïsoleerd mag worden van de werkelijkheid waarin de kinderen leven;

- binnen de school niet losgemaakt mag worden van de andere schoolvakken;
- rekening houdt met en aansluit op de individuele behoeften van het kind;
- dus vraagt om een "open" onderwijsleersituatie.

En de auteurs laten hierop volgen :

"Het is zonder meer duidelijk dat een door derden ontworpen onderwijsleerpakket, dat van buitenaf de school binnenkomt en de pretentie heeft geschikt te zijn voor zoveel mogelijk scholen in alle denkbare oorden van ons land, per definitie op gespannen voet staat met de hierboven aangeduide eisen van deugdelijkheid".

Het gebruik van taalmethoden wordt in het Raamplan voor taalonderwijs van morgen genoemd als één van de voornaamste belemmeringen om het taalonderwijs te vernieuwen. De auteurs stellen vast dat in de vele scholen waar aan taalvorming enkel in de taallessen aandacht wordt besteed, taalonderwijs vaak synoniem is met het werken met een "taalmethode". In elk hoofdstuk wordt een thema geïntroduceerd. Maar wat er aan de orde komt en hoe dat gebeurt, ligt door de vragen, oefeningen en opdrachten meteen vast. De relatie met de realiteit buiten het boek, de leefwereld van het kind, is te klein. De "taalmethode", zo vinden de auteurs verder, generaliseert de situatie van de kinderen, is te weinig betrokken op de actuele realiteit. Bovendien leert ze vaak bekende dingen en legt ze een eenzijdig accent op schriftelijk en normatief, eerder dan op creatief taalgebruik.

In de omgeving van Utrecht hebben studenten van de P.A. St.-Jozef uit Zeist een enquête gehouden onder onderwijzers. En hoewel deze enquête geen wetenschappelijke waarde mag worden toegekend, bevestigden de resultaten de indruk dat de onvrede met taalboeken in 1979 vrij algemeen was :

- Wie pas een nieuwe methode had, was na 1 jaar nog heel gelukkig;

- Een heel kleine groep volgde de taalmethode vrij nauwkeurig, kritiekloos t.o.v. de leerstofonderdelen en zonder ander materiaal;
- De kleinste categorie gebruikte geen boek en durfde dat niet toe te geven t.o.v. collega's. Ze werkten zonder boek omdat het niet bruikbaar was in hun specifieke situatie, hadden geen interesse voor nieuwe methode, wel voor aanvullend materiaal;
- De grootste groep gebruikte de methode wel, maar vervingen hele stukken en vulden aan. Naar buiten deden ze alsof ze hun methode slaafs volgden, maar vonden soelaas in de schoolwerkplanontwikkeling.

Al met al lijkt de onvrede met taalboeken vrij algemeen in het basisonderwijs.

De onvrede is in de afgelopen jaren ook onderbouwd met bezwaren. We zagen al hoe de schrijvers van Raamplan voor het taalonderwijs van morgen dachten over de onmogelijkheden van taalboeken in een zich vernieuwend onderwijs. Maar er bestaan heel wat meer bezwaren. Vrij hardnekkig - en ook steeds terecht gebleken - zijn de bezwaren tegen het wereldbeeld dat schoolboeken voorspiegelen. Het lijkt haast of het opzet is. Taalboeken geven bv. altijd een conservatief beeld van de verhouding tussen man en vrouw. Dat is geen indruk maar een vaststelling (2). Meermalen zijn de rolpatronen in de taalboeken onderzocht. Daaruit blijkt dat geen enkele Nederlandse taalmethode voor het basisonderwijs iets doet aan taalbeschouwing over rolpatronen.

En dit betreft dan nog maar één klein gebiedje van het totale terrein van het wereldbeeld ! De discussie over Jouw taal/rijn taal bewijst hoe selectief schrijvers van een schoolboek de kool en de geit sparen (3). Een term als "emancipatorisch onderwijs" vervloeit als was in hun schrijvershanden. Zij vormen daarvan het modieuze beeld van de gladdigheid en consumptiegeest, menen de critici. Dat er in 1981 nog steeds op emotionele wijze gebekvecht wordt over taalboeken die het woord "thema" of

"emancipatorisch" ten onrechte gebruiken, bewijst alleen maar op wat voor modieuze slogans moderne taalboeken te verkopen zijn. Nep is nog steeds handelswaar in de taalwereld; en dat geeft te denken over de afnemers ! Die blijken niet weerbaar.

Naar taaldidactische kwaliteiten is in Nederland enig onderzoek verricht. In de artikelenreeks Uw taalonderwijs met hun onderwijsleerpakketten zijn de vijf meest gebruikte taalboeken van een jaar of vijf geleden doorgelicht (4). Wie de onderliggende theorie uit de artikelen onderschrijft ziet in de artikelen een vernietigend oordeel over de meest gebruikte taalboeken van de basisschool. Want die schoolboeken :

- miskennen taalverschillen tussen leerlingen,
- miskennen verschillen tussen onderwijsopvattingen,
- miskennen remmende factoren voor spreken en luisteren,
- miskennen de grondmoeilijkheden van het voorlezen,
- hebben geen aandacht voor taalbeschouwing over taalgedrag,
- hebben geen aandacht voor echte creativiteitsontwikkeling,
- hebben geen aandacht voor stelsvaardigheden afzonderlijk,
- weerspiegelen de opvatting dat kinderen alleen maar van verhalende gedichten houden, en ga zo maar door.

Het allervoornaamste bezwaar dat tegen alle bekende taalboeken van het basisonderwijs aangevoerd kan worden, is dat ze niet tegemoet komen aan (laat staan : rekening houden met) de beginsituatie van de leerlingen. Het hoeft geen verder betoog dat kinderen in Nederland (of België n.v.d.r.) heel verschillende beginsituaties hebben. De schoolboeken gaan zonder uitzondering allemaal uit van een beheersing van de standaardtaal als moedertaal. Verreweg de meeste kinderen hebben evenwel een sociaal of regionaal dialect als thuistaal. De kans is zeer gering dat de taalboeken precies op de verhouding tussen schooltaal en thuistaal inspelen. Taalonderwijs met schoolboeken lijkt dan weggegooid geld ! Pas wanneer uitgevers er-

in slagen methoden te ontwikkelen die flexibel bruikbaar zijn (voor allerlei verschillende kinderen met allerlei verschillende thuistalen), zijn taalboeken zinvol bruikbaar. Voorlopig zullen onderwijzers zelf oplossingen moeten verzinnen om de bezwaren van de schoolboeken te overwinnen.

## 2. Enige alternatieve werkwijzen.

Voor ieder die dat wil (durft) is de bevrijding van het schoolboek haalbaar. Er is langzamerhand voldoende geëxperimenteerd om te kunnen kiezen uit een scala van mogelijkheden. Vanaf heel rigoureuus tot heel voorzichtig zijn er ideeën ontwikkeld om aan het werken met taalboeken te ontkomen. We zullen enkele van die oplossingen kort nalopen.

In navolging van Freinet en Freire hebben een aantal scholen in Nederland hun schoolboeken op grondige wijze de deur uitgewerkt. Uitgaande van het idee dat de werkelijkheid van alle dag het onderwerp van leren moet zijn. Dat daarbij gebruik wordt gemaakt van een drukpers is van minder belang. Het gaat erom, dat de belevingen van de kinderen zelf gehanteerd worden; en niet de gedachten van een schoolboekschrijver. Hoe dat praktisch in zijn werk gaat heeft Frans Weeber beschreven (5) :

"We beginnen een dag met een vastpunt, de klasvergadering. Dat is het moment waarop nieuwe ervaringen de klas inkomen. Vaak brengen kinderen dingen mee, waarover gepraat wordt, of ze hebben iets beleefd dat ze willen vertellen. De verhalen van de kinderen geven vaak aanleiding tot verder onderzoek.

Bijvoorbeeld : Jantje heeft op een dag röntgenfoto's bij zich van de gebroken arm van zijn broertje. Die foto wekt de nieuwsgierigheid van veel kinderen en de groep besluit een nader onderzoek in te stellen naar het maken van röntgenfoto's. Er volgt een uitstapje naar de röntgenafdeling van het ziekenhuis, dat in onze situatie praktisch naast de school ligt. Zo'n onderzoekje is samen met de kinderen nog veel verder uit te breiden. Er zit een natuurkundig aspect aan : fotografie, röntgenstralen, een biologisch aspect : het menselijk lichaam, etc.

Maar het is lang niet altijd zo gemakkelijk om door te gaan op de verhalen van de kinderen en soms lukt het helemaal niet. Op de dag zijn er ook momenten waarop kinderen een vrije tekst kunnen schrijven. De vrije tekst is een schriftelijke neerslag van de ervaringen, gedachten, ideeën van de kinderen. De kinderen schrijven als er aanleiding toe

is. De vrije tekst moet een spontane uiting zijn. Dus geen opstel met een vrij onderwerp ! Daarom zullen we de tekst, hoe gebrekkig de vorm ook is, nooit met een rode pen benaderen. Van tijd tot tijd wordt er een tekst uitgekozen, omdat deze zo aanspreekt, dat de kinderen vinden dat de tekst gezet en gedrukt moet worden. Na het uitkiezen komt de tekst op het bord en worden de fouten er gezamenlijk uitgehaald. Allerlei spellingsregels en regels voor zuiver schrijven, zinsbouw, interpunctie passeren de revue. Dan wordt de tekst door een groepje kinderen gezet en gedrukt en geïllustreerd. De andere kinderen werken op dat moment aan andere dingen volgens hun eigen voor de week gemaakte werkplan. Als de tekst gedrukt is, dient ze als leermateriaal voor de hele groep. Om er "taal" over te geven. Alle mogelijke taalactiviteiten kunnen aan bod komen : ontleden, verkleinwoorden, meervoudsvormen, etc. De tekst kan aanleiding geven iets verder uit te diepen door bronnenstudie (boeken, tijdschriften, kranten, interviews), of tot het maken van een excursie, of tot het uitnodigen van iemand in de klas. Misschien moeten er metingen gedaan worden (rekenen), of is een natuurkundig experimentje nodig om iets uit de tekst te kunnen begrijpen".

Voor de goede orde : het maken van zo'n vrije tekst is niet activiteit om het stellen te bevorderen. Het gaat hier niet om een vorm van creatief schrijven. In een Freinet-school schrijven de kinderen in eerste instantie om reële communicatie met elkaar te krijgen, om reacties op elkaar uit te lokken en te stimuleren tot nieuwe activiteiten. Het werken met vrije teksten is meer dan een didactische noviteit. Net als alle andere Freinettechnieken (klassekrant, klasvergadering, schoolcorrespondentie, de drukpers e.d.) is de vrije tekst een middel om kinderen weerbaar te maken.

Veel dichter gebonden aan de bestaande praktijk is de oplossing die men gewoonlijk "De Amsterdamse Taalbak" noemt. In 1970 ontstond in Amsterdam onrust en zelfs een staking, omdat uit onderzoek bleek dat het onderwijs in de oude stadswijken weinig uithaalde. Van het spellingsonderwijs en het leesonderwijs leerden de kinderen in de oude volksbuurten nauwelijks wat. Met geld van de gemeente en rijk startte men een Innovatieproject Amsterdam op (6).

Allereerst werden er activeringsprogramma's ontwikkeld met leerstof voor aanvankelijk lezen en reken, en geordend in thema's als : de straat, ik eet, de stad, centraal station. Ook voor kleuters werd een serie programma's gemaakt : de

post, winkel, eten, e.d. Schoolbegeleiders introduceerden dit materiaal en ze stimuleerden de leerkracht tot flexibel gebruik van de materialen. Daarbij ontwikkelden zij themaboeken (op gevaar af dat die weer een soort methodeleven gingen leiden). Voor de hogere leerjaren werd vooral het gebruik van informatiebronnen gestimuleerd. In Activiteiten en suggesties voor de basisschool kwamen hiervoor ideeën. En in de zogenaamde projectboeken werd verslag gedaan van thematische ervaringen.

De betrokken onderwijzers bleven overigens nog steeds doorgaan met het gebruiken van hun taalboeken, zij het op een andere manier. Om de methoden nog flexibeler toegankelijk te maken, kwam men op het idee van de taalbak. In de taalbak kan de onderwijzer verwijzingskaarten vinden. Op die kaarten staan de oefeningen bij elkaar die in de verschillende taalboeken te vinden zijn. Stel bv. dat een onderwijzeres bezig is met een project over rolpatronen. Zij merkt daarbij dat het de kinderen moeilijk valt iets voor te dragen. Dan kan ze in de kaartenbak vinden welke methode op welke pagina's aandacht besteedt aan voordragen (7).

Met dit systeem kan de onderwijzer snel oefenmateriaal vinden. Maar een groot bezwaar is, dat hij afhankelijk blijft van de inhoud van de schoolboeken. En eigen vondsten kan men niet kwijt. Om aan deze bezwaren tegemoet te komen is de werkgroep "De nieuwe taalaanpak" opdrachtbakken gaan ontwikkelen met materialen die de leerkrachten zelf gevonden hebben.

Deze laatste ontwikkeling (NTA) achtte De Jonge in Groningen een slechte zaak. In de praktijk komt deze werkwijze immers weer neer op het aanleggen van een nieuwe methode. De medewerkers van het Groninger A2-project willen weer terug naar de oorspronkelijke opzet van de Amsterdamse taalbak. Maar wel willen zij een kwalitatieve verbetering : niet alleen verwijzen naar taalboeken, maar ook naar didactische bronnenboeken, syllabi, losse

lesideeën, handboeken, artikelen, eigen opzetjes, praxisboeken, achtergrondmaterialen. Door verschillende kleurenkaarten te gebruiken blijft het geheel van deze vernieuwde taalbak overzichtelijk (8).

Aan de Pedagogische Academie St-Jozef te Zeist is na jarenlang geëxperimenteer, toch een oplossing gevonden om aan de bezwaren tegen taalboeken tegemoet te komen : een kaartenbak met lesideeën voor de onderwijzer die zelfstandig durft te opereren. Zo'n kaartenbak wordt door de gebruiker zelf ontwikkeld, al of niet samen met zijn teamgenoten. Er staan lesideeën in, die zijn ingedeeld in doelgebieden. De hoofddoelgebieden kunnen bv. zijn : spreken en luisteren, lezen, stellen, dramatische expressie en taalbeschouwing. Elk hoofddoelgebied kan weer onderverdeeld zijn in doelgebieden, net zo verfijnd als de gebruiker dat zelf wil. Het hoofddoelgebied "stellen" zou bv. met de volgende kopkaart kunnen beginnen :

---

#### 1 SCHRIJVEN

- A. Creatief schrijven
  - B. Zakelijk schrijven
- 

Voor de afbakening zijn dan nog de volgende indelingskaarten denkbaar :

---

#### 1.A.CREATIEF SCHRIJVEN

- 1.A.1. Doelen op het gebied van verzamelen
  - 1.A.2. Doelen op het gebied van veranderen
  - 1.A.3. Doelen op het gebied van uitwerken
- 

---

#### 1.B.ZAKELIJK SCHRIJVEN

- 1.B.1. Doelen op het gebied van verzamelen
  - 1.B.2. Doelen op het gebied van selecteren
  - 1.B.3. Doelen op het gebied van ordenen
  - 1.B.4. Doelen op het gebied van uitschrijven
  - 1.B.5. Doelen op het gebied van verzorgen.
-



Elk onderscheiden deelgebied kan afgeshot worden met een indelingskaart, zoals bv. :

---

CREATIEF SCHRIJVEN

1.A.1.  
ideekaarten voor  
VERZAMELEN

---

En achter zulke kopkaarten komen de eigenlijke ideekaarten. Die vermelden een "doel" en een vaag omschreven "idee". (Een al te precieze omschrijving zou de toepassingsmogelijkheden inperken). We geven een voorbeeld van elk onderscheiden deelgebied van het stellen. Deze voorbeelden komen uit "Werkplan Taal 2. Stellen " (9).

---

CREATIEF SCHRIJVEN 1.A.1.

Doel : stilstaan bij details en eigenaardigheden in directe omgeving.  
Idee : dit komt zo.  
- klassikaal zoeken we naar iets gek in de klas : kapotte deurknop, vlek op het plafond.  
Hoe zou dit komen ? Olifanten binnen geweest, de meester maakte een luchtsprong.  
- Individueel : elke leerling kiest iets eigenaardig. Dit in zin.  
Daarachter : "Dit komt zo...".  
- De beschrijvingen en commentaren voorlezen.

---

---

CREATIEF SCHRIJVEN 1.A.3.

Doel : Invloed van de gevoelswaarde op de inhoud van een verhaal ervaren.  
Idee : Jantje huult, Jantje lacht.  
- Gedicht moet heel duidelijk stemming voorlezen en laten lezen.  
Over de stemming praten.  
- Gebeurtenis individueel laten beschrijven.  
Het moet uitgesproken vrolijk of droevig zijn. Doorgeven aan buurman : die schrijft zijn versie eronder.  
- Voorlezen.

---

---

ZAKELIJK SCHRIJVEN 1.B.3.

Doel : Categoriseren

Idee : Twintig-vragen-spel

- Een leerling bedenkt een voorwerp. De rest van de klas probeert door vragen te stellen achter het woord te komen. Antwoorden alleen ja of nee.
  - Na eerste poging wijzen op categoriseren als: "Is 't van hout". "Is 't een gebruiksvoorwerp ?"
- 

---

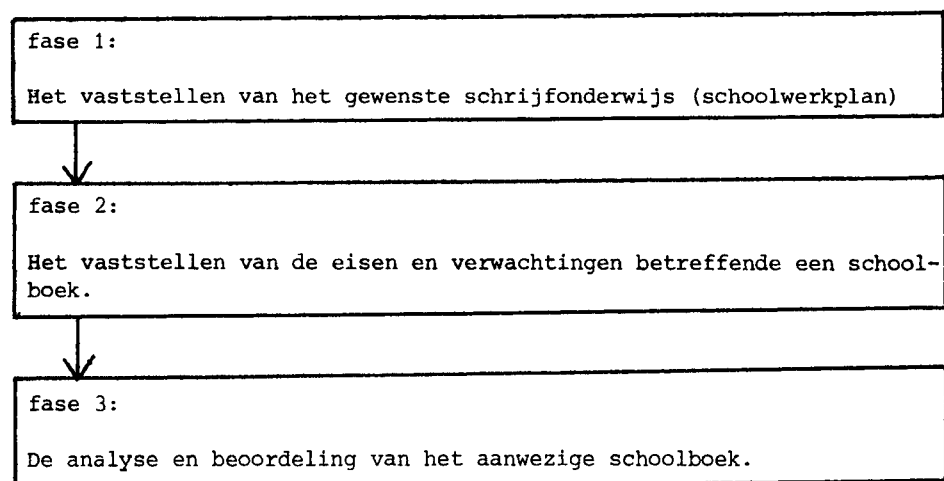
ZAKELIJK SCHRIJVEN 1.B.5.

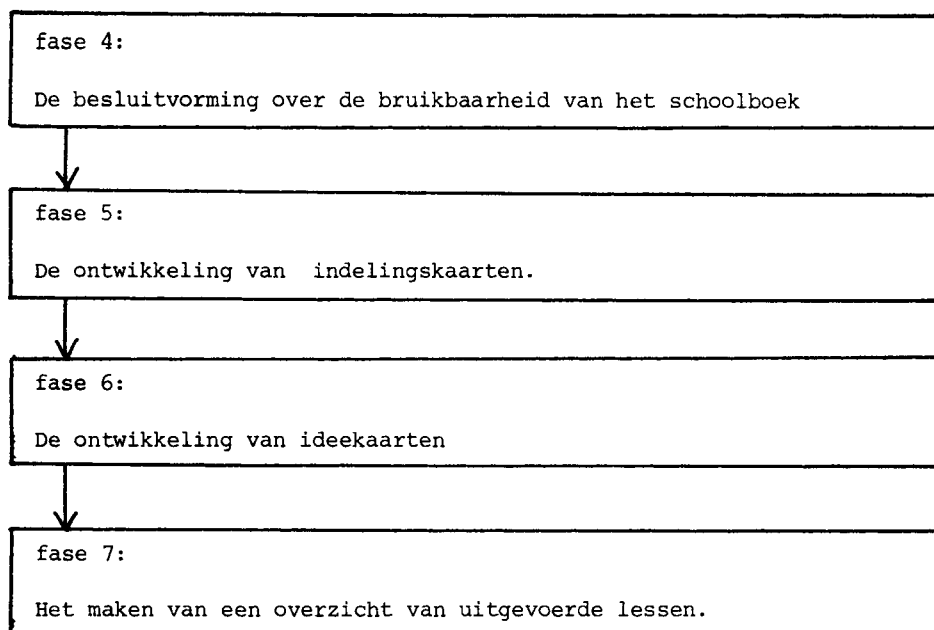
Doel : besef, dat tekeningen soms informatieve letters kunnen zijn.

Idee : Spelletjes boek

- We laten handboeken zien, waar tekeningen functioneel zijn.
  - Eén geschreven tekst klassikaal omzetten in beschrijving met tekening.
  - Elke groep beschrijft één spel met functionele tekening.
  - Evaluatiegesprek.
- 

Meestal wordt zo'n kaartenbak niet achter elkaar opgezet, maar stukje voor stukje. Sommige teams ontwikkelen hem tegelijkertijd met onderdelen voor het schoolwerkplan. En dan beginnen ze gewoonlijk met gebieden die gemakkelijk liggen zoals stellen. Of ze kiezen juist voor een start-terrein, die het taalboek heeft overgeslagen. En dat is dan nogal eens taalbeschouwing. Het hele ontwikkelings-proces van een kaartenbak (gedeelte) zal er vaak zo uitzien :





Bij de kaartenboek horen ook overzichten van de afgewerkte onderdelen. Hierop kan aantekening worden gemaakt van de gebruikte lesideeën, eventueel met globale indruk van het resultaat (+ of -). Zo'n overzicht kan met 'n klas meereizen. Dat voorkomt doublures. Zie voorbeeld volgende bladzijde.

P. DEKKERS

OVERZICHT SCHRIJVEN 1981

Week nummer	1	2	3	4	5	6	7	8
1.A.1							Associëren vanuit 1 woord	
1.A.2			Ketting- gedicht			Wat,wie waar +	Twee- luik +	
1.A.3	Smaken ver- woorden +	Grote en kleine k +			Piep +			
1.B.1			Waar woon ik ? -					
1.B.2		Soort zoekt soort +						
1.B.3			Andere volgorde +					
1.B.4	Brood- nodige variatie -			Worden weg +	Voor- beeld +		Een lach en een traan +	Stijl- oefe- ningen +
1.B.5							Mis- ver- stand +	
1.C						een hond +		Deksel teksten +
<hr/>								
Klas .....Onderwijzer(es) .....								
<hr/>								

#### Noten

1. Evers F. en L. van Gelder, "Nederlandse taal", Groningen, 1968<sup>6</sup>.  
Reynders B., "Dagelijkse taal", Groningen, 1970.  
Nymegse Werkgroep Taaldidaktiek, "Taaldidaktiek aan de basis", Groningen, 1978<sup>2</sup>.  
Griffioen J. en H. Damsma, "Zeggenschap", Groningen, 1978<sup>2</sup>.  
Leidse Werkgroep MoedertaalDidaktiek, "MoedertaalDidaktiek", Muiderberg, 1980.  
Centrale Werkgroep MoedertaalOnderwijs, "Raamplan voor het taalonderwijs van morgen", uitgave van het CIO, postbus 482, 's Hertogenbosch:
2. R. Jaarsma, "Gelijke kansen", Amsterdam, 1979, En ook D. Brouwer, "Seksisme in schoolboeken Nederlands", Moer 1980/2
3. Zie vooral "Jeugd in School en Wereld", 65e Jg., 1981/9.
4. Zie "Jeugd in School en Wereld", Jg. 58, pp. 33, 66, 161, 317; Jg. 59, pp. 158, 210, 278, 317, 448.
5. Weeber, F., "Freinetschool : schoolboeken de deur uit", Moer, 1977/3  
Zie verder : De aktualiteit van Freinet van W. Jansen-Schoonhoven. Nymegen, 1979.
6. Een heldere beschrijving staat in "Taalonderwijs anders bekeken I" van Leo Lentz. Uitgave APS, Amsterdam, 1980.
7. Veel uitvoeriger onderbouwd zijn "Innovatieprojekt Amsterdam I en II", door Co van Calcar, Amsterdam 1977.
8. C. Jonge, "De Groninger Taalbakkerij ", Moer 1978/5
9. Dekkers, P. "Werkplan Taal 2, Stellen", 's Hertogenbosch, 1980.