

SCHRIJFVAARDIGHEID IN ZEVEN SCHOOLBOEKEN VOOR HET EERSTE JAAR ASO/TSO *

Ezelsbruggetje

Voor inleiding en visie op schrijfvaardigheid verwijs ik naar het voorgaande artikel van Chris Cuyves. Ook de bibliografie sluit sterk bij hem aan. Twijfelaars kunnen zich officieel gesteund voelen door de leerplannen van Rijks- en Vrij Onderwijs ter zake, waarmee de inhoud van voorgaande en volgende boeken niet direct vergeleken werd.

Schoolboeken

Achtereenvolgens worden hier volgende totaalmethodes van na 1981 op hun schrijfvaardigheidsaanbod onderzocht :

- *Communicatie 1*, (De Nederlandsche Boekhandel) TSO-gericht ;
- *Taalmozaïek 1*, (De Standaard) ASO I ;
- *Taal naar maat 1*, (Van In) ASO I ;
- *Lezerstraal 1*, (MIM) ASO I ;
- *Taalcirkel 1*, (De Sikkel) ASO I ;
- *Slagvaardig Nederlands 1*, (Wolters) ASO I ;
- *Gedifferentieerd Nederlands 1*, (Plantijn) ASO I.

De volgorde van bespreking houdt geen voorkeur in. De gerichtheid van het boek betekent dat het, na aanpassing, voor een andere onderwijsrichting en een ander type gebruikt kan worden.

Communicatie

ALGEMEEN

Volgens de reclamefolder worden lezen en stellen met elkaar in relatie gebracht via informatieve, ontspannende, overtuigende en activerende teksten, ook via het leren omgaan met informatief materiaal en het leren verzamelen ervan langs interviews, naslagwerk, enquêtes, krant, TV, studerend lezen en eigen notities.

Ook de handleiding spreekt in die zin : ze wil schrijfplezier ontwikkelen langs geheimtaal, sprookjes, dagboekfragmenten naar het publiek van het eerste jaar toe. De nadruk wordt sterk gelegd op de persoonlijke beoordeling van eigen schrijfwerk.

Het leerboek werd sober uitgegeven. Details zijn moeilijk terug te vinden : inhoudsopgave is te summier. De leerstof werd gedifferentieerd naar basis- en extra-stof, waarin

dan weer verrijking en verdieping voorzien zijn. De aanspreking van de leerlingen is soms betuttelend. Het boek is alleen klassikaal te gebruiken, zowel individueel als voor groepswork.

SCHRIJFVAARDIGHEID

De klassieke deeloefeningen nemen een grote plaats in : het juiste woord kiezen, brainstorming, gegevens voor een verhaal verzamelen, zinnen anders zeggen, spreekwoorden leren, letterlijke en figuurlijke taal. Er wordt zelden vanuit een leestekst vertrokken : het portretteren gebeurt vanuit een verhaal en een strip die gegevens leveren die eerst door de leerlingen verzameld moeten worden. Er wordt ook een poging tot dichten, spontaan dichten, ondernomen. De leerlingen mogen over TV-programma's schrijven. Ook de briefkaart komt aan bod. Er is summatief en formatief evaluatiemateriaal, dat meer de nadruk op reproductie dan op produktie legt. De creativiteit van de leerlingen wordt nergens diep aangeboord. De deeloefeningen hebben weinig met integratie in creatief schrijven te maken.

BEOORDELING

In dit boek ligt de nadruk meer op verbaal communiceren dan op de schrijfvaardigheid. Het dateert nog uit de tijd dat Vlamingen in bewondering naar de spreek- en taalvaardigheid van hun Noorderburen opkeken. Er bestaat weinig verband tussen leestekst en schrijfactiviteit. Wel wordt er voortdurend een beroep gedaan op de eigen ervaring van de leerling, wat niet direct succes belooft. Op p. 79 staat b.v. "We hebben een sprookje gelezen. Nu gaan we zelf een verhaal schrijven." Dus zijn sprookje en verhaal hetzelfde ? Dus veronderstelt lezen (naar het individu-gerichte activiteit, convergentie) onmiddellijk analytisch denken, inzicht in tekststructuur, bezit van woordenschat en kennis van de doelgroep (naar de groep gerichte activiteit, divergentie) ? Ook op p. 196 is zo'n hersenkronkel te vinden : "Als mensen gedichten maken, schrijven ze vaak over hun gevoel. Dat kunnen wij ook." De auteurs kennen hun leerlingen niet of overschatten hen. In elk geval brengen ze hen geen technieken bij. Van al het moois dat vanuit folder en handleiding beloofd werd, is in de praktijk weinig terug te vinden. Nederlands blijft erg schools, vakmatig en wordt weinig geïntegreerd binnen de levende taal van alledag.

Taalmozaïek

ALGEMEEN

Een heel pakket en dat allemaal door één man degelijk bij elkaar gezocht en geschreven met aandacht voor differentiatie vooral naar moeilijkheidsgraad toe ! De nadruk ligt van bij het begin op het feit dat Nederlands onze moedertaal is. Wie moest daarvan nog overtuigd geraken ? Een addertje onder het gras : in de inleiding wordt niets over schrijfvaardigheden vermeld. Lay-out is erg duidelijk : verwijzingstekens en de groene hulpkleur leiden de gebruiker. Er werden acht thema's behandeld. De tekeningen zijn niet altijd even functioneel, maar zorgen wel voor afwisseling tussen de soms erg compacte tekstmassa. Dit boek lijkt mij een poging om binnen type I tot de uitgave van een GRAAD-boek te komen. In de handleiding wordt gewerkt rond boek 1 en 2. Ze werd opgeplitst in een A-deel met didactische wenken en standpunten en een B-deel. De auteur kent blijkbaar de leerkrachten en hoopt hen via deel A bij te scholen in functie van dit leerpakket. Deel B geeft de oplossingen van oefeningen en opgaven.

SCHRIJFVAARDIGHEID

Behalve de klassieke deeloefeningen wordt aandacht besteed aan het zoeken van uitdrukkingen in teksten, het lezen en onderzoeken van strips en afbeeldingen, het werken met invulteksten en het schrijven van zakelijke teksten. Leerlingen observeren opbouw en gebruik van alinea, het tekenend woord, de kracht van de opsomming, herhaling, directe rede, vergelijking en uitdrukking. Ze leren uit voorbeeldteksten schematiseren en synthetiseren. Er zijn zinsbouw oefeningen met losse zinnen voorzien. Er wordt wat gedaan aan spreek- en schrijftaal via studie van stadshuiswoorden. Oppervlakkigheid wordt gemeden, maar toch wordt het stellen vooral via regels bijgebracht, wat soms erg betuttelend overkomt. Waarom gedichten tot proza moeten omgezet (lees : misvormd) worden als schrijfoefening blijft me een raadsel. Het schrijven van verslagen beperkt zich tot het opgeven van onderwerpen. Nergens een vingerwijzing, laat staan een systematische benadering.

BEOORDELING

Er worden dus stelregels voorgekauwd. Zeer goed daaraan is, dat ze in elk hoofdstuk via een invultekst herhaald en aangevuld worden. Een poging tot geprogrammeerde instructie is te vinden op p. 52 van het leerlingenboek, waar de auteur de leerlingen tot brainstorming wil brengen

i.v.m. fantasie en schrijffideeën. Ik zie het bij 12-jarigen niet gebeuren. Er wordt dus heel wat geobserveerd, maar een verband met eigen schrijfactiviteit is eerder sporadisch. Er bestaat wel verband tussen schrijven en spelling. Toegegeven dat schrijven zonder fouten een te verwerven vaardigheid is, maar een technisch- verzorgd geschreven verhaal kan inhoudsloos zijn. De enthousiaste auteur laat een brede kloof tussen theorie en praktijk. Of alle leerkrachten zijn gedachtengang kunnen volgen en tot uitvoering komen zoals hij het bedoeld heeft, betwijfel ik. Leerkrachten die stofgericht willen werken, zullen in dit pakket zeker stof genoeg vinden. Leerlingen zullen er niet zo gelukkig mee zijn.

Taal naar maat

ALGEMEEN

Vanuit de handleiding wordt beweerd, dat woordenschat, stijl en stellen niet te scheiden zijn. Een apart stelprogramma wordt voorgesteld : trapsgewijs een verhaal schrijven volgens een alternatieve geprogrammeerde stelmethode waarvan de bruikbaarheid door de leerkracht beoordeeld kan worden. Er werd gedifferentieerd naar moeilijkheidsgraad, tempo en werkvorm. De stof werd per taalfacet in het leerlingenboek gegroepeerd. Het geheel vormt een dikke kanjer met duidelijke letter, maar weinig afwisseling in vormgeving, geen tekeningen en alleen functionele foto's die ook gegroepeerd werden.

SCHRIJFVAARDIGHEID

De tekstvragen zijn divergent, soms evaluatief, maar dwingen zelden tot engagement. Vanuit teksten ligt geen verband naar het aanleren van schrijfvaardigheid. Er zijn wel deeloefeningen : synoniemen en antoniemen zoeken in zinsverband, afwisseling in woordkeus inoefenen, gevoelswaarde binnen een context leren gebruiken en als extra-stof o.a. beeldspraak leren gebruiken, sfeer leren scheppen, zinnen leren bouwen. De leerlingen krijgen veel schrijfp opdrachten opgelegd : brief aan vrienden met aandacht voor schikking, leestekens en alineagebruik ; dialogen schrijven met aandacht voor natuurlijkheid, bondigheid, leestekens en hoofdletters ; schematiseren als basis voor een goed opstel en later voor een volledige synthese ; verslaan vanuit waarneming, met als verdiepingsstof het bijvoegen van persoonlijke bedenkingen en argumentatie ; gedichtjes schrijven om poëtische expressiviteit te bevorderen of als alternatief een sfeerbeschrijving uitwerken : telegram opstellen om te oefenen in bondigheid.

BEOORDELING

Er wordt dus heel wat schrijfgelegenheid geboden, ook vanuit observatie van teksten, maar niet van leesteksten. De auteur staat dus nergens model. Er loopt een duidelijke rode draad door het systeem : van navertellen naar aanvullingsopstel naar aanloopopstel naar wijzigingsopstel naar verbeelding kanaliseren naar uiteindelijk 'echt' opstel. Deze systematische aanpak lijkt me eerder op papier dan in de realiteit te bestaan, want de praktijk wordt aan de leerkracht overgelaten. Iets daarover wordt in de handleiding gezegd, maar de leerkrachtenobservatie leert me, dat die meestal niet geconsulteerd, laat staan gevolgd, wordt ! Schrijfvaardigheid wordt niet getoetst wegens tijdsgebrek (sic !) en omdat alle vaardigheden toch in het schrijven besloten liggen. Lijkt me wel de moeite van het overdenken waard.

Al bij al een dik boek, met een aanzet tot schrijfvaardigheidstechnieken, maar de weg er naartoe werd nog niet gevonden.

Lezerstraal

ALGEMEEN

Prettig uitgegeven deel voor de leerling met heel veel teksten die vooral via groepswerk benaderd worden. De keuze verraaft de betrokkenheid van de samenstellers : ze kennen hun publiek, vertrekken ervan en gaan er weer naartoe, maar dan is een belangrijke weg afgelegd.

De teksten bieden heel wat mogelijkheden. De leerlingen leren denken via divergente en evaluatieve vragen, schrijven via schrijfopdrachten, opzoeken, spelen, leren, lezen, praten en waarnemen in functie van stilistiek. De behandelde thema's weerspiegelen de belangstellingssfeer van de leerlingen op wie het boek werd uitgeprobeerd.

SCHRIJFVAARDIGHEID

Langs deel oefeningen als brainstorm, foto's bekijken, zintuigelijke waarneming, standpunt bepalen, inkorten en uitbreiden, zinnen bouwen volgens omstandigheden, enz. brengen de auteurs de leerling tot twee soorten schrijfopdracht : de opzettelijke (systematische) en de spontane (vrije) met als einddoel : het creatief schrijven. Bij de systematische is vooral de aanpak van gedichten schrijven na gedichten observeren erg boeiend. Heel dikwijls wordt schrijven door spreken voorafgegaan. Bij de vrije schrijfoefeningen (zelf lezerstralen, heten ze) laat men 'de verbeelding lezen' via knotsgekke tekeningen en

gekke tot tragische foto's, monden taalspelletjes uit in schrijfp opdrachten, krijgen leerlingen kans tot kijkvaardigheid beoefenen bij 'verknippte en verknoopte woorden'. Nergens gaat het om de kwantiteit, wel om de kwaliteit van het afgeleverde produkt. Leerkrachten hebben een enorme kans om proces- en produktevaluatie efficiënt te koppelen. Ook zakelijke teksten worden creatief benaderd o.a. vanuit advertenties, affiches, boodschappen- en spiekbriefjes en 'kris-klassen met je pen'. Materiaal meer dan genoeg !

BEOORDELING

Aan dit werk, dat sterk normaal-functioneel naar de leerling toe buigt, zitten enkele schoonheidsfoutjes : er wordt te weinig aan individueel werk gedacht, maar daaraan kan de leerkracht wat verhelpen ; er wordt weinig theorie meegegeven, wat gezien het kleine aantal lessen tijdsbesparend kan werken en leerlingen niet alleen vanuit hun gevoel maar ook vanuit hun denkwereld kan laten ageren ; er wordt te veel vanuit de eigen schoolsituatie gedacht, m.a.w. ook hier vertrouwen de auteurs te veel op de leerkracht om hun methode toe te passen. Natuurlijk : alle wegen leiden naar Rome... In elk geval een zeer goed boek voor creatievelingen, dat leerlingen leert observeren, denken, aanvoelen en schrijven !

Over handleiding en tapes ontbreekt me informatie. De eerste is zeker noodzakelijk om efficiënt met dit boek te werken ; de tapes houden een belofte in, als ze bij het boek aansluiten.

Taalcirkel

ALGEMEEN

Een gestructureerd boek voor type I. Op het eerste gezicht : erg eenvoudig, maar bij nader toezien : goed gestoffeerd en erg leergericht. Af en toe laat het taalgebruik wat te wensen over en illustraties zijn niet erg functioneel. De thema's zijn klassiek voor een eerste jaar. In de inleiding worden acht schrijfp opdrachten vooropgesteld met de oefeningen waaronder ook dictees en stijltaken. Elk hoofdstukje verloopt op dezelfde manier, maar misschien hebben bepaalde leerlingen (de structuur-denkers) daar nood aan. Voor hen is dit zeker een aangewezen leerboek.

SCHRIJFVAARDIGHEID

Een zeer grote keus uit de oefeningen o.a. een deel van een verhaal schrijven (een stukje inleiding b.v.), ideeën

verzamelen (komt ook in een andere context als verdiepings-oefening weer), weerbericht opstellen vanuit voorbeelden (normaal-functioneel ?) ordenen van zinnen, aanvullen vanuit een plattegrond, aanvullen vanuit een luistertekst, spanning in tekst brengen, woordenschatonderzoek binnen een tekst, indirecte rede direct maken, oorzaak en gevolg zoeken, affiche opstellen, betekenis versterken en verzwakken. Af en toe wordt er vanuit tekstobservatie vertrokken, maar de informele brief start zonder model en de spanningslijnen worden via richtlijnen als een soort recept aangeboden. Wat de inleiding beloofde, werd dus systematisch verwezenlijkt. Nergens moeten standpunten ingenomen worden, maar het geheel komt nogal ernstig over. Taal mag leerlingen ook blij maken. De band met de eigen leefwereld van het kind ontbreekt of is in elk geval erg zwak.

BEOORDELING

Een bruikbaar handboek voor bepaalde doelgroepen o.a. niet-Nederlandstaligen. De oefeningen op zinsbouw in functie van schrijfvaardigheid zijn nogal overbodig voor Nederlandstaligen. Andere onderdelen zijn toch weer te moeilijk voor anderstaligen. Ook dit boek werd vanuit de praktijk met een bepaalde doelgroep geschreven en houdt onvoldoende rekening met andere klassituaties. Er wordt weinig theorie gegeven. Soms zijn de opdrachten erg summier : 'Maak van een verhaal een verslag.' Nergens wordt een tekst daarop onderzocht of een vingerwijzing daarvoor gegeven. Of 'Zakelijk betekent met niet één woord te veel. 'Wat betekent dan 'beknopt' ? Dus wel veel schrijfmogelijkheden, maar nergens een systematische benadering van het leren creatief schrijven.

Slagvaardig Nederlands

ALGEMEEN

Waarom het verklarend woordenboek afzonderlijk uitgegeven werd. zal wel een uitgeversgeheimje blijven. Handig is het zeker niet. Ook de vormgeving van de handleiding is niet van de handigste, maar de opvatting leerboek en notities naast elkaar af te drukken heeft zeker voordelen voor de onderwijspraktijk o.a. tijdsbesparing bij lesvoorbereiding. In het leerboek valt onmiddellijk de nadruk op mondelinge taalbeheersing en groepswork op. Er zijn prettige tekeningen en een duidelijke lay-out, maar dat is al het minste wat je van een schoolboek mag verwachten. De behandelde thema's zijn even klassiek als in de voorgaande boeken. Contact met leerplancommissies en verbeteraden i.v.m. leerling-gebonden taaltheema's is beslist nodig, maar dan over alle handboeken en uitgeverijen heen.

SCHRIJFVAARDIGHEID

Die beperkt zich tot het formele schrijven : de spelling, de woordenschat, alinea-indeling van een tekst en dan heel even, hoopgevend, zinnen uitbreiden, zinsbouw en informatie behandelen. Er is differentiatie naar tempo en moeilijkheidsgraad en de oefeningen kunnen zowel individueel als in groep opgelost worden. Tekstvragen zijn evaluatief, divergent en convergent, maar verder dan opschrijven van noties en schrijven vanuit eigen achtergrond en ervaring gaan de opdrachten nooit.

BEOORDELING

Mondeling zullen de leerlingen onder een degelijke leiding van een geïnspireerde leerkracht wel slagvaardiger worden met dit boek, maar de schrijfopdrachten zijn te weinig systematisch om succes te waarborgen. De hele inleiding op informele brieven bestaat uit : "In een van de volgende lessen zal je zeker eens een briefje moeten schrijven. Hoe dit moet, heb je vlug opder de knie." Weet een twaalfjarige veel ! Ook hier is de leerkracht meer dan nodig en wordt dus weinig aan persoonlijkheidsvorming van de leerling gedaan. Vermits het boek voor type I geconcipieerd werd, kan een elitaire doelgroep, die het ook zonder leerkracht zou kunnen waarmaken, nooit bedoeld worden en moet er bij herwerking zeker aan diepgaander behandelen van schrijfvaardigheid gedacht worden. Misschien zou het uitproberen binnen verschillende eerstejaars klassen van de eerste graad helpen ?

Gedifferentieerd Nederlands

ALGEMEEN

In de handleiding staat, dat schrijven een functie binnen het leven van de leerling moet hebben, dat het niet te fictief mag zijn en dat het door deeloefeningen wordt ingeoeft. Vermits het ook hier om een type I-gericht boek gaat, is er differentiatie naar moeilijkheidsgraad (verdiepingsoefeningen).

Het formaat van het informatieboek (voor de leerlingen) is nogal groot. Kan natuurlijk een indicatie voor de belangrijkheid van het vak inhouden. Ook het werkboek is een buitenmaat. Over de (erg) hoge prijs praten we niet, want daarin beslissen auteurs zelden mee.

SCHRIJFVAARDIGHEID

Na zo'n inleiding verwacht men natuurlijk een systematische benadering. De deel oefeningen zijn klassiek, met uitzondering misschien van het schrijven van recepten naar modellen. Het echt creatief schrijven begint met de brief, theoretisch en praktisch met aandacht voor zinsbouw, afwisseling naar inhoud en vorm, juiste woordkeus, alinea-indeling en spelling. Dan moeten uit vier afbeeldingen de hoofdgedachten weergegeven worden met aandacht voor inkleding en verband. Daarna spitst men zich toe op één afbeelding met één situatie en met aandacht voor wat voorafgaat en volgt. Vervolgens één afbeelding met veel situaties die geordend, aangevoegd en in een afwisselende zinsbouw beschreven moeten worden. De finale bestaat uit het 'echte' opstel zonder enig model, creatief. Er is een enorme aanpak van de persoonlijke schrijftechnieken, maar wat moet een leerling zonder fantasie daarmee? En iemand met te veel fantasie? En hoe leer je daarmee zakelijk schrijven? En hoe zet je de stap van naar-model-schrijven naar creatief schrijven? Als je 'het' hebt, slaag je daar ook in, maar heel wat leerlingen hebben 'het' niet. Dus toch weer 'elitaire' benadering?

BEOORDELING

Nergens vertrekt men van naar leerling-toe geschreven teksten. Er ligt geen verband tussen tekstbehandeling en schrijven en, erger nog, er ligt geen verband tussen de verschillende taalfacetten, tenzij de leerkracht het zelf aanbrengt. Veel wordt verondersteld 'gekend' als de leerlingen uit de basisschool komen. "Schrijf in dagboekvorm je eerste indrukken over je nieuwe school op." Als je weet, dat amper 10 % van onze leerlingen er een dagboek op nahoudt, kan je je het enthousiasme bij het uitvoeren van deze opdracht voorstellen. Wie weet hoe een dagboek eruitziet? Wat erin vermeld wordt? Naar welke doelgroep er in dagboeken geschreven wordt? Normaal-functioneel is wel iets anders. Het wordt nog erger, als er zonder enig voorbeeld opdrachten volgen als: "Stel een schema op (2 kolommen) waarin je de voor- en nadelen van sportbeoefening opsomt." en "Wat zou er gebeuren als voetbal afgeschaft zou worden?" Dit wordt koffiedik kijken. Of is het bedoeld als brainstorming? Dan zijn er beslist boeiender onderwerpen. Ook hier moet bij een herwerking een toenadering tussen theorie en praktijk gezocht worden.

Besluit

Er bloeien vreemde bloemen in de taaltuin. Sommigen lijken erg mooi, maar je plukt ze beter niet, want ze verwelken snel ; andere verspreiden ondragelijke stank, bezorgen hoofdpijn of hooikoorts. Over de erg recente (De Groene Draad-in omwerking-en Taalboeket) vertelden we nog niets. De schaarse vrije tijd leerkrachten toegemeten kan nog altijd zinvol met het 'plukken' van schoolboeken gevuld worden. Graag wens ik je daarbij positieve verrassingen, want (gelukkig maar) die bloeien ook nog in Vlaanderen.

Jos van de Poel, Jan Ockeghemstraat 12, 2520 Edegem

* n.v.d.r.

De specifieke schoolboekenreeksen voor het beroepsonderwijs worden niet behandeld omdat die beginnen bij het tweede leerjaar (het zgn. 'beroepsvoorbereidend jaar'). Het eerste leerjaar is immers nog gemeenschappelijk voor alle leerlingen. Voor het eerste leerjaar B, de zgn. 'aanpassingsklas' zijn een aantal taalmethodes in voorbereiding.

Bibliografie

Bruyninckx, W., J. Claes, W. Neyns & R. Vanbrabant : Taal naar maat 1, Lier, Van In, 1982. (handleiding, boek, werkschrift)

Buckinx, J., M. Heidbuchel & A. Van Heeswijck : Slagvaardig Nederlands 1. Leuven, Wolters, 1981. (handleiding, boek, werkboekje).

De Graaf, H., L. Cools, L. de Caluwé, W. Huyghebaert & J. Mariën : Lezerstraal 1. Deurne, MIM, 1984. (leesboek, werkboek, didactische hulpmiddelen : tapes)

Descheemaeker, R. : Taalmozaïek. Leerpakket 1. Antwerpen, Standaard, 1981. (handleiding deel A en B, werkboek, boek, controlebladen)

Dillis, G. & F. Hofmans : Taalcirkel 1. Gedifferentieerde methode Nederlands voor het V.S.O. Melle, De Sikkels, 1983. (handleiding, boek, toetsenblok)

Meurisse, E. & G. Van Puyenbroeck (m.m.v. R. Toebosch, A. Buijs, A. Koeton, P. Moors, J. Geurtz) : Communicatie 1. Kapellen, De Nederlandse Boekhandel, 1981. (handleiding, boek, evt. satellietboekjes)

Soors, F., A. Meus, H. Poelmans, I. Rouwet & R. Scheurmans : Gedifferentieerd Nederlands 1. Deurne, Plantyn, 1985. (handleiding, informatieboek, werkboek)

SCHOOLBOEKEN NEDERLANDS IN HET LAGER ONDERWIJS : EEN TRIEST VERHAAL

Vorig jaar verscheen in de Onderwijsgids de bijlage over het vak Nederlands van de hand van Frans Daems en ondergetekende (1). Een behoorlijk deel daarvan bestaat uit wat R. Roger hiervoor (terecht) "een redelijk objectieve voorstelling van schoolboeken" noemt : meer dan 150 schoolboeken (waaronder 32 taalmethodes) voor het Secundair Onderwijs moesten daarvoor worden "doorgenomen" -- een tijdrovende en vaak frustrerende bezigheid.

Jammer genoeg ontbreekt vooralsnog een gelijkaardig werk over schoolboeken Nederlands voor het Lager Onderwijs ; ikzelf sta niet te trappelen om aan die klus te beginnen. Het is vanuit mijn beperkte kennis van schoolboeken dat ik dit stukje voor VONK schrijf. Uit hoofde van mijn functie als leraar Nederlands aan een lagere normaalschool heb ik, via stage- en oefenlesopdrachten van mijn studenten, een jarenlange ervaring met enkele veelgebruikte taalmethodes in het Vrij Onderwijs van in en om Antwerpen. Van een aantal andere methodes (maar niet van alle) heb ik één of meer delen doorbladerd c.q. doorsnuffeld (met nogal wat gradaties daartussen). U krijgt van mij dan ook erg persoonlijke indrukken over dat deel van het schoolboekgeheel dat ik ken. Een fragmentarisch en eigenzinnig beeld dus.

Laat ik het maar meteen duidelijk stellen : ik ben helemaal niet enthousiast over de taalmethodes Nederlands die ik ken. Eerlijk gezegd vind ik ze ronduit slecht. Zo goed als alle Vlaamse schoolboeken bieden een erg traditioneel-schools beeld van moedertaalonderwijs (in de taalmethodes voor het Secundair Onderwijs is er m.i. duidelijk een grotere verscheidenheid). Ik wil dat traditioneel-schoolse in enkele lijnen schetsen.

Er wordt weinig of geen rekening gehouden met de reeds aanwezige taalkennis en taalvaardigheid van de leerling. Impliciet gaat men er natuurlijk wel van uit dat de leerling voldoende Nederlands kent om teksten te lezen, opdrachten te begrijpen enz. Maar anderzijds lijkt het vaak alsof het om tweedetaalonderwijs gaat, en dan nog van de oude stempel. Ik denk b.v. aan het feit en de manier waarop hoofdtijden en werkwoorden worden geleerd (tot in het zesde leerjaar : fluiten, floot, gefloten), aan de vaak uitvoerige behandeling van het lidwoord, het persoonlijk of bezittelijk voornaamwoord -- ik heb nog nooit een kind "ik" of "mijn" weten zeggen als het "jij" of "zijn" bedoelde !

Ik wil het nog sterker stellen. Het taalvermogen als in-

strumentele vaardigheid, waarmee je al wat zich in een rondom jou afspeelt in begrippen kunt vangen (de conceptualiserendefunctie van taal), zodat die dingen mededeelbaar worden aan anderen (de communicatieve functie van taal), waarbij mensen elkaar voortdurend bewust of onbewust beïnvloeden (de pragmatische functie van taal) ; die kijk op taal en taalvaardigheid ontbreekt volkomen. Alsof ook jonge leerlingen hun taal niet dag in dag uit in deze fundamentele functies zouden gebruiken : dat doen kinderen toch vanaf hun eerste taaluitingen ! Ik vrees dat dit moedertaalonderwijs dan ook heel sterk vervreemdend werkt.

Spraakkunst en spelling krijgen nog vaak een buitensporig groot deel van ruimte en aandacht. In "Nieuwe Taal Groeit", deel 6A (Platyn, 1983) loopt thema 4 van p. 96 tot p. 130 ; van die 35 pagina's gaan er liefst 23 naar oefeningen van spelling, woordleer en zinsleer. Iets gelijkaardigs gebeurt trouwens in het Leerplan Vrij Onderwijs (1969), waar spelling en spraakkunst beslag leggen op 36 van de 68 bladzijden. Dit feit op zich is reeds een zware vertekening van het "vak" Nederlands.

Komt daarbij dat de didactiek van deze onderdelen vaak heel veel te wensen overlaat, of zelfs ontbreekt. Reeksen dicteezinnen kan je toch moeilijk een ernstige didactiek noemen ! Voor spelling komen nu wel woordpaketten en algoritmen opzetten. Maar spraakkunst blijft het toepassen van traukjes zonder veel inzicht, terwijl het toch mogelijk is om aan te knopen bij de (omvangrijke) intuïtieve grammatica-kennis van de leerling : ik verwijs hier naar "Eigenwijzer" (2).

Andere onderdelen van het vak Nederlands komen er dan wat bekaaid van af en/of worden traditioneel-schools ingevuld. Ik overloop de voornaamste rubrieken.

Luisteren ontbreekt vaak totaal, of wordt herleid tot het beantwoorden van (gesloten) vragen bij een voorgelezen tekst. Spreken beperkt zich tot uitspraak en taalzuivering ; soms vind je goedbedoelde adviezen in de trent van : "Wie spreekt, doet dat in keurige taal en niet te zacht. (sic). Schrijven is m.i. het meest verwaarloosde onderdeel, waarbij het ontbreken van enige didactiek gewoon schrijnend is. Wel zijn er overal schrijfp opdrachten te vinden, van zeer uiteenlopende aard trouwens : van het klassieke vakantie-opstel over stellen bij (meestal triestige) prentjes tot frisse, uitdagende opgaven. Een gradatie, van welke aard dan ook, is er niet te bespeuren. Bij mijn weten wordt nergens bewust een gefaseerd schrijfproces opgebouwd (cfr. de fasen van het creatief proces). Over doel- en publiekgericht schrijven wordt er geen woord gerept. Onder de hoofding "Stellen" worden soms de leestekens behandeld (vrij theoretisch dan nog), of er komt een oefening op synoniemen (in losstaande zinnen). Of je vindt er raadgevingen als : "Indien je de juiste afwisseling in de keuze van je woorden brengt :

1. druk je nauwkeurig uit wat je bedoelt ;
2. kun je vaak veel zeggen met weinig woorden."

Het leesonderwijs vertoont een meer gevarieerd beeld en laat zich bijgevolg minder makkelijk typeren ; sommige methodes worden trouwens voor dit onderdeel aangevuld door reeksen aparte leesboekjes. Toch geef ik enkele contouren aan.

Nog steeds worden er voor schoolboeken "speciale" teksten geschreven, met alle kenmerken vandien : noch fictioneel noch niet-fictioneel, gezochte woordkeuze, onechte situaties, totaal levenloze personages (niet eens "flat characters"), schoolse schrijftaal enz. Fragmenten uit jeugdboeken komen gelukkig ook al voor, jammer genoeg soms behoorlijk gedateerd, te kort om echt te boeien ... Niet-fictionele teksten van buiten de school zijn zeer zeldzaam.

Alle teksten, zowel fictie als niet-fictie, worden meestal gevolgd door een reeks lexicologische, reproductieve vragen, steevast in die dwingende volgorde (alsof het lezen en begrijpen van een tekst zo verloopt !). Vooraf leesopdrachten opgeven, leesdoelen en leesmodi, tekstonafhankelijke vragen, voorspellend lezen : allemaal geen kaas van gegeten ! (Dat laatste is inderdaad erg recent).

M.a.w. lezen wordt nog vaak herleid tot het beantwoorden van een reeks tekstafhankelijke (en grotendeels gesloten) vragen bij een tekst. Als voorbereiding op een interdictiesaan examen (of iets gelijkaardigs in andere netten) mogelijk tot op een zekere hoogte efficiënt ; maar of de leerling ermee leert zelfstandig teksten te kiezen, lezen, begrijpen, beoordelen en integreren, daar durf ik sterk aan twijfelen.

Over taalbeschouwing tenslotte kan ik kort zijn ; de traditionele schoolspraakunst is uitvoerig aanwezig, inclusief het geliefkoosde gezelschapsspel zinsontleding (de term is van E. Nielen). Daarbij -- en dat is reeds gezegd -- wordt compleet voorbijgegaan aan de intuïtieve grammaticale kennis waarover de leerling reeds beschikt. (Ik meen in "Eigenwijzer" te hebben aangetoond dat zoiets best kan, zie noot 2). Andere vormen van taalbeschouwing komen zo goed als niet voor, of op een zodanig verdoken en vertekende manier (denk aan de synoniemen bij het stellen) dat er slechts een gesloten schoolse oefening van overblijft.

Deze lijst van negatieve bemerkingen is lang niet ten einde. Er is nog die steeds weerkerende zgn. 'concentrische' opbouw van veel methodes : een thema wordt ingeleid via een leestekst, en daarachter komen dan oefeningen i.v.m. spelling, woordleer, zinsleer, spreken, stellen e.d. (al dan niet in een vaste volgorde). Hier en daar slagen de auteurs er al eens in om het verband met het thema min of meer te behouden.

Er wordt in inleidingen en handleidingen graag gebruik gemaakt van 'nieuwewetse' termen zoals normaal-functioneel, dramatiseren, creativiteit enz., en dat terwijl

in de schoolboeken zelf de begripsinhouden en de toepassing ervan langs geen kanten te bespeuren zijn.

Dit is een heel negatief beeld van schoolboeken, daar ben ik mij terdege van bewust. Taal wordt in ons Lager Onderwijs nog al te vaak herleid tot een "schoolvak", een stukje ontzettend gereduceerde wetenschap(?) dat nog nauwelijks voeling heeft met de dagelijkse taal die wij allen (moeten) gebruiken. Dit traditioneel-schoolse beeld van moedertaalonderwijs blijkt steeds maar weer te overleven in de geest van schoolboekenauteurs ; zij zijn m.i. dan ook voor een behoorlijk deel aansprakelijk voor de dramatische situatie waarin ons moedertaalonderwijs zich bevindt (3).

De leerplannen (Rijksonderwijs 1957, Vrij Onderwijs 1969) zijn best anders te lezen, tenminste als men zich op het standpunt stelt dat al wat niet verboden is, toegelaten is. En natuurlijk moet men toch ook via vakliteratuur weet hebben van wat er in de laatste 15 jaar zoal gebeurd is in het (denken over) moedertaalonderwijs.

Moet er dan een ander en beter schoolboek komen ? Mijn antwoord is genuanceerd : ja en neen dus. Werken zonder schoolboek lijkt mij in theorie heel mooi, maar in de praktijk heel moeilijk. Zeker in het Lager Onderwijs, waar een leerkracht alle vakken geeft, is een steun in de vorm van een of ander schoolboek best welkom (zie ook de argumenten in het artikel van R. Roger hiervoor). Wie toch zonder schoolboek werkt, zal na verloop van tijd a.h.w. zijn eigen schoolboek bijeengesprokkeld hebben. Zo'n individuele syllabus zal nooit perfect zijn ; de samenvoeging van zo'n aantal syllabi (of de ideeën daaruit) zou m.i. wel kunnen leiden tot een beter schoolboek.

Hoe zo'n 'nieuw' schoolboek er dan zou uitzien ? Ik denk even hardop :

- een stevig deel vakdidactiek voor de leerkracht, ev. met afleveringen regelmatig aangevuld ; met verwijzing naar belangrijke en onmiddellijk bruikbare didactische literatuur ;
 - een 'jaaroverzicht' van de leerstof, of hoe je zoiets opstelt ;
 - een praktisch-didactisch deel : hoe maak je een (thematische) lessenreeks, waarin luisteren en spreken, lezen en schrijven, en taalbeschouwing functioneel gebruikt en geoefend worden ?
 - enkele voorbeelden van dergelijke lessenreeksen (of aanzetten daartoe) rond 'universele' thema's.
- Ik denk b.v. aan ruzie maken en ermee ophouden, geschenken geven en krijgen, huisdieren enz.
- voor sommige onderdelen zouden aparte boekjes of leergangen moeten voorzien worden : ik denk aan reeksen leesboeken (maar die bestaan al), ik denk ook aan cursorische

leergangen voor b.v. spelling, spraakkunst, misschien ook een stuk schrijfdidactiek.

Enkel het laatstgenoemde is een leerlingendeel, al de rest is uitsluitend voor de leerkracht bestemd. Ik denk inderdaad dat het nieuwe schoolboek zich vooral op de leerkracht moet richten.

Hebben we de schoolboeken die we verdienen ? Ja en neen. Ja, want ze worden geschreven, gedrukt, verkocht, gebruikt (en soms heel slaafs gevolgd). Neen, want er zijn toch al heel wat leerkrachten die ze bewust naast zich neerleggen, wat niet makkelijk is ; er zijn er ook die proberen er toch zinnig mee te werken, wat evenmin makkelijk is. En ik ben ervan overtuigd dat heel wat leerkrachten in feite niet gelukkig zijn met hun schoolboek (cfr. een van de volgende artikelen), maar het niet met zoveel woorden (durven) zeggen, niet kunnen optornen tegen de druk van collega's, directie, inspectie, geen alternatief zien of de moed niet (meer) hebben, om dat alternatief, tegen alle druk in, waar te maken in hun klaspraktijk. Want één ding is zeker : de oefeningen in je schoolboek één na één afwerken is oneindig veel makkelijker dan je elke avond af te vragen welke tekst je morgen zult lezen, wat je er precies wil mee doen, hoe je je leerlingen ertoe kunt brengen hun eigen vragen aan die tekst te stellen, hoe je ook de minder vlotte schrijvers in je klas zover krijgt dat ze datgene wat hen bezighoudt leesbaar op papier kunnen zetten, enz.

Ik sluit dit eerder zwartgallige stuk dan ook met een oproep tot educatieve bewustwording en ongehoorzaamheid. Leerkrachten van het Lager Onderwijs moeten maar eens wat minder "braaf" worden en heel duidelijk zeggen wat ze van hun schoolboeken vinden (de teksten in "Taal Groeit" zijn niet saai, die zijn ronduit lullig) : tegen hun collega's, tegen hun directie, tegen de auteurs, tegen de inspectie -- zeker als die twee laatste categorieën dezelfde personen betreffen. Ze moeten dat niet alleen zeggen, maar het in vaktijdschriften publiceren en stevig van argumenten voorzien. Want enkel wie wil veranderen, moet zich legitimeren ; de traditie heeft altijd al sowieso gelijk. En ook moeten ze bijscholing vragen, of liever eisen : je kunt geen vijf jaar zinnig blijven werken in het huidige moedertaalonderwijs zonder enige vorm van bijscholing. En tenslotte moeten ze op een creatieve manier -- ik gebruik het woord hier heel bewust -- met hun schoolboek gaan omspringen : eclectisch, eigenzinnig, vanuit een stevige vakdidactische kennis, vanuit een fundamentele pedagogische bekommernis om jonge mensen echt te willen begeleiden in hun groei naar grotere taalvaardigheid. Een dergelijk educatief verzet vanuit de basis moet tegelijk individueel en in groep gevoerd worden : individueel in de eigen dagdagelijkse klaspraktijk en schoolsituatie,

groepsgewijs binnen en vooral met de steun van een vereniging als de VON.

LEERKRACHTEN ALLER NETTEN, VERENIGT U !

Jef Pepermans, Swaenebeecklaan 29, 2232 's Gravenwezel

NOTEN :

- (1) Daems, F. en J. Pepermans : Onderwijsgids, deel II, Nederlands, aflevering 5. Kluwer, Deurne, juli 1985.
- (2) Pepermans, J. en P. van Herck : Eigenwijzer, nieuwe methode voor werkwoordspelling. Acco, Leuven, 1985.
- (3) In Wesdorp, H., E. Theysse, F. Daems en R. Rymenans : "De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen". Nederlandse Taalunie, te verschijnen 1986, staat o.m. dit veelzeggende zinnetje in de conclusie : "Ons moedertaalonderwijs is in gevaar." Ik geloof dat de toestand inderdaad niet rooskleurig is.

AANBOD

U leest VONK op school, maar u bent zelf geen VON-lid.

U vindt VONK een goed blad.

Profiteer dan van dit **dubbel voordelig aanbod !**

U krijgt

- jaargang 1986 **gratis**,
- jaargang 1987 aan de **oude prijs**

indien u lid wordt vóór 1 december 1986.

Hiertoe volstaat het 470 fr. (350 fr. als u netto minder dan 30.000 fr. per maand verdient) over te schrijven op rekening nummer 001-0957838-39 van de VON, Groenplein 24, 9030 Gent-Wondelgem, met vermelding van uw naam, adres en "ACTIE-86-87".

Nu doen !!