

# TAALBESCHOUWINGSONDERWIJS: NAAR EEN STRATEGIE

De VON mag er trots op zijn het begrip „taalbeschouwing” in Vlaanderen te hebben geïntroduceerd. Het woord viel in ons land voor het eerst op de VON-conferentie van 1974 te Drongen. Deze conferentie werd geleid door de Nederlanders Wim van Calcar en Herman Meddens. De gemiddelde leeftijd van de Vlaamse leraar lag veel lager dan nu, ons haar was langer, onze auto's kleiner, de VON was een vrij onbekend clubje. Een jaar tevoren was Allende in Chili vermoord („ten val gekomen”, zei de Gazet van Antwerpen), de verbeelding zou nooit vanzelf aan de macht komen, we wisten het nu zeker, de jaren 60 waren echt voorbij. Het is dus niet zo toevallig dat juist deze VON-conferentie de meest technische tot dan toe werd: het zou van deskundigheid moeten komen, niet van inzet of enthousiasme alleen. Taalbeschouwing sloeg in, opende perspectieven, gaf veel stof om verder te denken.

Waar staan we in Vlaanderen nu, 14 jaar later? Een heel eindje verder, maar het strand zelf ligt toch nog steeds onder de kasseien.

## Wat is taalbeschouwing?

Als een woord zolang gebruikt wordt, zonder dat wat erdoor wordt opgeroepen algemeen aanvaard wordt, dan gaat het ofwel zijn betekenis verliezen (iedereen is nu voor „creativiteit”, het is een cliché geworden), ofwel een scheldwoord worden (veel nogal geëmancipeerde vrouwen willen geen „feministen” heten). Welke inhoud willen wij aanduiden met het woord taalbeschouwing?

Taalbeschouwing is niet voor niets een woord dat een activiteit uitdrukt: het gaat om iets *doen*, niet om „stof”. Je grammatica kun je kennen, je taalbeschouwing niet (hoewel zo'n woord in schoolverband natuurlijk al gauw evolueert: „Niet vergeten tegen vrijdag jullie taalbeschouwing te leren!”). Dit actieve in taalbeschouwing impliceert dus dat men gaat gebruik maken van andere *werkvormen* in de klas en daarbuiten. Deze werkvormen zullen in de eerste plaats gericht zijn op het observeren van levend taalgebruik en eventueel op het systematiseren, ordenen daarvan: lezen, luisteren, transformeren, vergelijken, catalogeren, opzoeken, echt bespreken worden dus uiterst belangrijk. We gaan weg van het afleiden van de regel uit voorbeelden, waarna toepassingsoefeningen volgden.

Wat de *leerinhoud* betreft, zien we enerzijds een verschuiving van de studie van het taalsysteem naar die van het taalgebruik, al hoeft het eerste niet echt buiten beschouwing te blijven. Het taalgebruik waarover we het hebben, is het levende

Nederlands, meestal dat van nu, dat rondom ons verschijnt in radio en weekblad, roman en conversatie, thuis en in het Hoge Noorden, als standaardtaal of in een andere variëteit. Er gaat echter vooral veel meer aandacht naar andere aspecten dan de syntaxis, de zinsontleding. Vanaf het begin komen ook fonologische, semantische en pragmatische aspecten van een taalverschijnsel aan de orde, wordt een taaluiting ook sociolinguïstisch en psycholinguïstisch benaderd; taalfilosofie wordt iets waarmee je al vanaf de lagere school op je eigen niveau bezig bent. Men stapt af van het idee dat de aspecten van het taalkundig denken het ene na het andere aan de orde moeten komen. Men probeert meer concentrisch te werken.

In feite is taalbeschouwingsonderwijs dus een stap weg van het schoolse, een tegelijk meer realiteit- en leerlinggerichte aanpak van het moedertaalonderwijs, waarvan wij geloven dat hij zal leiden naar betere taalbeheersing, meer taalinzicht, meer taalplezier. Samen in feite iets waar toch al bijna honderd jaar geleden voor geijverd werd door mensen als J.H. van den Bosch, F. Buitenrust Hettema, C.H. den Hertog en J. van Ginneken. Dus weg met de grammatica, leve de taalbeschouwing!

### **Waar staan we nu?**

Er zijn op het eerste gezicht duidelijk een aantal belangrijke stappen in deze richting gezet. Zeg maar dat bijna iedereen die op dit ogenblik gezag heeft in het moedertaalonderwijs tenminste theoretisch zeer kritisch staat tegenover de schoolspraakkunst en eerder de taalbeschouwing genegen is. Dat geldt voor alle didactische handleidingen, de meeste lerarenopleiders, inspecteurs, bijscholingen enz. Wie nu nog in een congreslezing wil opkomen voor spraak-kunstonderwijs, beseft heel goed dat hij tegen de stroom ingaat, ... dat wil zeggen tegen de stroom onder de didactici, want zelden is zo duidelijk geweest hoe ondanks een relatief grote eenstemmigheid in de onderwijsretoriek de onderwijspraktijk een volstrekt zelfstandig leven blijft leiden. Inspecteurs kunnen sterke verhalen vertellen over de tegenwind die ze krijgen als ze in sommige scholen aandringen op minder spraak-kunstonderwijs. Leerplannen geven alle ruimte voor taalbeschouwing, maar in feite zijn het de grammaticale aspecten ervan die door veel leraars worden opgeblazen. Veel leraars doen soms wel wat taalbeschouwelijk, maar zo weinig! Er blijkt in de school een vertragsmechanisme te werken, waardoor leraars maar blijven doen wat altijd al gedaan is en hierbij gesteund worden door de schoolboeken, die zoals gewoonlijk aan de leraars geven wat deze vragen, want anders geraakt het boek niet verkocht. (De enige Vlaamse schoolspraakkunst op taalbeschouwelijke basis blijft in de magazijnen liggen, de beoordelingsexemplaren ervan worden hoofdschuddend doorbladerd).

Ook voor de leerinhouden werkt dit vertragsmechanisme overigens. Laten we gewoon even kijken naar de manier waarop in de school de modaliteit en de sociolinguïstiek doorgaans nog worden aangepakt, want het is een uitstekend voorbeeld van de kloof tussen didactiek en taalwetenschap enerzijds en klaspraktijk anderzijds. De modaliteit staat in veel leerplannen vermeld bij het 4de jaar, soms met een vage verwijzing naar de taalhandelingenleer. In schoolboeken voor deze klas wordt hiervoor doorgaans een onverteerbare brij gekookt waarin modaliteit, zinssoort en taalhandeling stevig door elkaar gemengd worden. Deze brij wordt dan doodgemoedereerd opgediend aan leerlingen, die er niets mee kunnen aanvangen, door leraars die enkele jaren tevoren aan de universiteit examen hebben afgelegd over het hoofdstuk 5 van de grammatica *De Schutter & Van Hauwermeiren 1983* waarin deze zaken glashelder naast elkaar staan. Maar in de klas is niets gebeurd ...

Of nemen we de „sociologische structuur van de taal” in het 6de jaar, een vrij simplistische behandeling van de sociolinguïstiek, waarbij mensen die over dit vak succesrijke examens gemaakt hebben bij Vlaanderens leidende specialisten terzake, slaafs de tekst van hun leerboek blijven volgen en daarbij niet willen beseffen dat deze leerinhoud in hun boek ons uit de nevel der tijden toekomt, nl. uit *Van Ginneken 1913-1914* (sic!), misschien via *Lecoutere en Grootaers 1948* (resic!). Dit laatste boek heeft nog meer sporen nagelaten in het taalkundedeel van onze schoolboeken, veertig jaar later vindt men het nauwelijks verouderd, zo lijkt het wel.

De opleiding slaagt er eens te meer niet in de eigen middelbareschoolervaring van de leraars te verdringen. Hetzelfde geldt overigens voor de werkvormen en de (impliciete) doelstellingen.

Kortom, het is een vreemde wereld, waarin de deskundigen sedert een aantal jaren taalbeschouwingsgericht zijn, terwijl de leraars overwegend blijven vinden dat „feitelijk” spraakkunst toch degelijker is. Of toch niet zo vreemd? De vergelijking met het vreemde-talenonderwijs kan leerrijk zijn: al sinds de jaren 50 wordt daar door de didactici met allerlei variaties gepleit voor communicatief en actief onderwijs, maar nog steeds zijn er een groot aantal onder onze collega's die vinden dat je Frans, Engels of Duits pas echt kent als je eerst veel spraakkunst en woordjes geleerd hebt en die dan daarna hebt leren gebruiken (als er nog tijd is). Het niveau mag niet dalen, meneer. Nee, zeker niet, dat wil niemand, maar wat is niveau?

## Oorzaken

Als die leraars zo reageren, dan is dat niet omdat ze gewoon maar lui, pedant en ziekelijk zijn (en de *Aglaia* hebben laten vallen). Hier zit een bepaalde logica achter, meneer Droogstoppel.

1. Vooreerst behoren leraars beroepshalve en qua persoonlijkheid meestal eerder tot de meer theoriegerichte, dan tot de meer ervaringsgerichte mensen. De eersten leren liever al doende, de tweeden al pratende, lezende, studerende enz. Dat is ten dele een kwestie van temperament, ten dele van intelligentie of ontwikkeling, d.w.z. onder intellectuelen is de tweede soort van leren zeer gebruikelijk. Niet alleen daarom hebben leraars nogal de neiging het overdragen van theorie te beschouwen als het overdragen van kennis: zijzelf hebben eerder of op een andere manier de ervaring, het „taalgevoel” opgedaan die in de theorie gestructureerd wordt. De theorie is geen waarde op zich voor hen, ze verwijst naar iets in hun ervaring. Leerlingen daarentegen dreigen de theorie over de soorten samenstellingen en het eufemisme als volkomen losstaande te gaan beschouwen. Hetzelfde verschijnsel doet zich overigens voor bij het literatuuronderwijs, waar sommige leerkrachten de literatuurervaring even overslaan bij gebrek aan tijd, maar ook uit overtuiging dat inzicht alleen al volstaat en toch het eigenlijke doel is. De onderzoekende houding, die juist de kern is van het taalbeschouwingsonderwijs, wordt daardoor vaak als overbodig ervaren en leerinhouden en begrippen worden overheersend.

Het overwinnen van deze eenzijdig rationalistische instelling is geen sinecure, want voor de betrokken leraars is deze attitude juist zeer bevredigend. Dat komt niet alleen doordat ze zo de stand van zaken in de klas helder kunnen overzien, maar ook doordat zij deze manier van doen zelf als leerling en student prettig vonden: ze konden zoiets goed leren, dat stimuleerde op zichzelf al, en dan kregen ze er nog schouderklopjes en goede cijfers bij! Zoiets kruipt in de kleren!

2. Veel leraars (en niet alleen zij!) zijn terecht bang voor *niveauperlaging*. Ook wij vinden dat de leerlingen inderdaad bewust met taal bezig moeten zijn, erover reflecteren, het zou erg zijn als het niveau van hun reflectie over taal lager zou liggen dan dat van hun reflectie over b.v. wiskunde of geschiedenis. Dat is niet alleen goed voor hun „algemene vorming”, maar ook voor hun taalbeheersing. Waarom schrijven latinistjes gemiddeld beter dan leerlingen uit andere afdelingen? Zeker, ten dele omdat ze traditioneel intelligenter zijn dan het gemiddelde, maar ook omdat ze voortdurend vastgeprikt zijn op teksten, tot taalreflectie gedwongen, verplicht elke letter die ze schreven te verantwoorden. (Als ze daarbij dan ook nog meer dan gemiddelde aandacht van de leraar krijgen, dan is het beeld volledig.) Via bewust bezig zijn met taal ontwikkelt de leerling dus een houding van zelfcontrole die zijn taalvaardigheid vergroot, „self-monitoring” komt tot stand.

Leraars denken nu soms dat ze dit voordeel van het onderwijs in het Latijn kunnen bereiken door veel spraakkunst toe te dienen. In feite bereiken ze hun doel echter niet, onder andere omdat ze ten onrechte uitgaan van de theorie zonder de ervaring (die de latinisten door vertaling, thema, tekstanalyse enz. krijgen), maar ook omdat ze weigeren te geloven dat onderzoek heeft uitgewezen dat iemands taalvaardigheid meer baat heeft bij theoretisch spraakkunston-

derwijs naarmate hij verstandiger is, zodat je er bij zwakke leerlingen helemaal niets mee bereikt!

Helemaal niets? O jawel, het is een prima selectiemiddel, waarmee je de intelligentste 25 % vrij goed kunt schiften van de rest en als we dat niet meer kunnen, dan worden onze oudleerlingen niet meer allemaal ingenieur of chirurg! Binnen deze redenering bestaat niveauverlaging er dan niet in dat de leerlingen minder bijleren, maar dat ze niet meer zo fijn gezift worden! Wie dat soort succesjes boekt, spreekt niet van veranderen. De school die „nog” eisen durft stellen, is in de ogen van dergelijke mensen een school die meedogenloos spraakkunst geeft. Dat men eisen stelt aan b.v. spreekvaardigheid of schrijfvaardigheid is veel moeilijker naar buiten over te brengen: het proces is hier belangrijker, het is moeilijker te sturen en nog moeilijker te evalueren, dus dreigt de buitenstaander de indruk te krijgen dat hier niets „geleerd” wordt.

Bij sommigen komt de angst voor niveauverlaging misschien ook nog hieruit voort dat de promotors van taalbeschouwing teveel als voorbeelden van leerinhouden allerlei triviakennis gegeven hebben en schrikken de leraars van de tegenstelling tussen die voorbeelden en de massiviteit van het traditionele schoolspraakkunstgebouw? Of misschien vrezen sommige leraars dat de nogal relativiserende houding die kan voortvloeien uit taalbeschouwingsonderwijs („Als die persoon zo spreekt, dan is daar een reden voor”), zal leiden tot een tekort aan taalkundig normbesef („Als die persoon zo spreekt, dan is dat fout”)? Taalbeschouwers moeten dergelijke angsten niet te snel wegwuiven, er is geen reden om de gevoelens van de leerkrachten minder au sérieux te nemen dan die van de leerlingen.

3. Onmiddellijk in verband met het voorgaande staat dan de derde reden: de *institutionele* druk. Al is dan meestal de opleiding, de bijscholing en de inspectie eerder taalbeschouwingsgezind, er zijn nog andere factoren in het spel: directie, ouders, collega's ... Ouders schrikken vaak als hun zoon of dochter op school wat anders leert dan zichzelf vroeger of één van hun andere kinderen in een andere school. Wat denkt een vader misschien als zoonlief een lessenreeks krijgt over graffiti (*Van Waes et. al. 1982*) of over protesteren (*Tack 1986*)? Wordt daar niet gemopperd over onze school? Als een voorzichtig directeur dat doorkrijgt, gaat hij prompt actie voeren voor een traditioneler taalonderwijs dat niemand pijn doet, waarbij het argument dat onze handelsafdeling nu al maar net genoeg inschrijvingen heeft, misschien niet uitgesproken wordt, maar wel in ieders achterhoofd zit ... Sommigen vinden conservatisme een goed handelsmerk in de concurrentie tussen de scholen en de netten.

Voor basisscholen neemt de concurrentiedruk nog een andere vorm aan: zij voelen zich vaak verplicht hun leerlingen voor te bereiden op een of andere middelbare school in de buurt. „Als wordt rondverteld dat onze oudleerlingen in het college niet kunnen volgen, dan verliezen we al onze besten!”. En als ze niet

kunnen volgen, dan is dat doorgaans niet bij gebrek aan schrijf- of leesvaardigheid (zo wordt ten onrechte vaak gedacht), maar omdat ze de acht soorten bijwoordelijke bepalingen niet kunnen onderscheiden. Nu zijn de spraakkunstleerplannen voor het 6de leerjaar van de basisschool altijd al zwaarder dan die van het 1ste jaar secundair onderwijs, hoe vreemd dat ook moge lijken, maar toch blijven de basisscholen nog anticiperen op die ene eliteschool uit de stad! Maar zal iemand ze daarvoor in de huidige concurrentiestrijd om de leerlingen de steen werpen?

Institutionele druk op de vernieuwers komt vaak ook van collega's. Andere neerlandici willen de vertrouwde, altijd bijstuurbare zekerheden niet zo maar laten vallen voor de onduidelijke suggesties van enkele nieuwlichters. Via gemeenschappelijke toetsen kunnen ze dan vaak hun zin doordrukken. Maar ook leraars in andere talen gaan soms vervelend doen over het feit dat ze b.v. de *passé composé* niet kunnen uitleggen aan leerlingen die niet eens weten (?) wat een voltooid verleden tijd is. Hoe dat soort leraars aan de leerlingen vormen bijbrengen zoals de *passé simple*, het *gerundivum* en de *aorist*, die in het Nederlands niet bestaan, mag Joost weten.

Al deze collega's, bazen, ouders, concurrenten zijn veel nadrukkelijker aanwezig dan de inspecteur, de didacticus, de spreker van de bijscholing, de schrijver in Vonk, want zij zijn er alle dagen!

4. En de *leerlingen*? Wat moet je als leraar als je ontdekt dat ze geen boodschap hebben aan normale functionaliteit, dat ze vooral houden van kennis die tot niets engageert, dat ze vaak erg appreciëren dat er goed studeerbare en opvraagbare stof wordt gegeven (vergelijkbaar met die van de parallelklas), dat ze alleen cijfers willen halen? Wat moet je als je (al dan niet terecht) bang bent voor ordeproblemen? Dan besluit je de verleiding om je te gaan verdedigen met spraakkunst en schriftelijke oefeningen. Daarom krijgen lastige leerlingen niet minder spraakkunst, maar worden ze er vaak juist onder gehouden met geestdodend werk. De leraar voelt zich in de klem tussen niet-geëngageerd entertainment en niet-geëngageerd stofzuigen en kiest dan vaak voor het tweede, zonder te zoeken naar de uitweg van een degelijk taalbeschouwingsonderwijs. Respect voor zijn problemen a.u.b.

5. Wij moeten ons ook maar eens afvragen of wij als propagandisten van taalbeschouwing wel genoeg aandacht hebben besteed aan het *communiceren* van onze ideeën en opvattingen? Neem nu het woord „taalbeschouwing” zelf: het is een neologisme, dat daardoor alleen al suggereert dat er iets nieuws komt, iets vreemds ook. Bovendien zit daar „beschouwing” in, zo een zweverig, contemplatief begrip. Het geeft sommigen waarschijnlijk helemaal het gevoel dat ze zich moeten gaan bekeren tot een soort nieuwe godsdienst, met rare kleren en naamverandering (jezelf „Inchoatief Aspect” laten noemen door de andere VON-leden, of „Swami Dieptestructuur”). Geef toe, uitnodigend is anders.

Daar komt nog bij dat er bij de propaganda voor taalbeschouwing dikwijls impliciet uit wordt gegaan van een soort thematisch of projectachtig onderwijs, terwijl leraars nog steeds overwegend cursorisch denken. Zij hebben al die onderdelen van het vak (b.v. taalkunde) tijdens hun studie aan normaalschool of universiteit ook als afzonderlijke vakken of vakonderdelen gekregen en kunnen zich moeilijk iets anders voorstellen. Ervaringsleren blijkt eens te meer sterker dan „inzicht”!

En wat willen wij eigenlijk, vragen ordelijke geesten zich af: de taalbeschouwers hebben hun ideeën doorgaans namelijk voorgesteld in losse artikels, zelden in samenhangende curricula (zie ook *Daems et. al. 1982*, p. 121-124) en dat blijft maar duren. We zitten voor een deel nog steeds met een collectie interessante losse ideeën, boeiende lessenreeksen enz., maar we hebben geen systematische leerplannen taalbeschouwing, die moeten de leraars nog voor een groot deel zelf opbouwen. De didactici hebben gefaald als systeembouwers.

Heeft men zich wel altijd echt gerealiseerd wat de afstand was die de leraars af moesten leggen?

### **Back to basics?**

Kommer en kwel alom, er wordt weer over moedertaalonderwijs gepraat! Heeft taalbeschouwing als leerinhoud en als werkvorm dan zijn kans voorbij laten gaan en moeten we er ons bij neerleggen dat de vernieuwingswil er in de late jaren 80 niet meer is? Moeten we aanvaarden dat bij leraars op zijn best een mentaliteit van uitbouwen en verdiepen van verworvenheden op alle niveaus heerst?

Niet zo somber! Misschien zullen sommigen al tevreden zijn met het feit dat in enkele nieuwerwetse schoolboeken de traditionele spraakkunst nu onder het kopje „Taalbeschouwing” staat, maar dat doen de auteurs gewoon om in te spelen op het bekende feit dat een leraar de nacht na een spraakkunstles altijd nachtmerries krijgt waarin zijn oude vakdidacticus hem bestraffend toespreekt: dan geef je dus spraakkunst en noemt het taalbeschouwing, zoals de vos uit de fabel het lammetje verdronk in de beek en het dan karpertje noemde. Maar toegegeven, er blijkt inderdaad minstens een oppervlakkig knagen van het geweten bij veel leerkrachten uit.

Toch zouden onderwijshervormers veel beter rekening moeten houden met de premissen van hun gesprekspartners. Het vertalen van nieuwe ideeën in de termen en begrippen van onze collega's zou voor de communicatie al heel wat betekenen! Laten we ook daarom maar eens ophouden met het kankeren op het spraakkunstonderwijs, dat roept toch maar weerstanden op bij mensen die in hun zekerheden aangetast worden. Laten we liever bakkeleien met collega's

zoals die lerares die een paar jaar geleden in de klas van mijn dochter zei: „Jammer meisjes, dit jaar geen spreekoefeningen, we hebben teveel spraak-kunst op het programma”, want die mevrouw heeft haar leerplan niet afgewerkt, spreekonderwijs moet. Laten we vooral de energie positief richten op de taal-beschouwelijke aanpak van de taalbeheersing: er is bij de leraars heel wat be-langstelling voor vernieuwing van het schrijf- en stelonderwijs en door te wijzen op de taalbeschouwelijke mogelijkheden daarin, zouden we veel kunnen berei-ken. Bij praat- en luisteronderwijs zijn die mogelijkheden er ook, maar die liggen tegenwoordig iets minder „in de markt”, zo dunkt me. Ook andere aspecten van het moedertaalonderwijs zijn gemakkelijk taalbeschouwelijk aan te pakken, de typisch Vlaamse hobby „woordenschatles” b.v., al is de traditie daar al wat taaier (zie *Roger* 1988).

Binnen de bestaande leerplannen hebben we dus al heel wat ruimte, op voor-waarde dat we wat we willen, vertalen in termen uit de leerplannen. We moeten de leraars dringend leerplannen leren lezen en ze ervan overtuigen dat er andere invullingen van mogelijk zijn dan die van hun schoolboek. Misschien slagen we er ook nog eens in de gemiddelde leraar ervan te overtuigen toch zeker niet méér zinsontleding te geven dan het leerplan voorschrijft?

Daarnaast zal er nog verder moeten worden gewerkt aan de uitdieping van taalbeschouwingscurricula, waarbij de overgang van basisschool naar middel-bare school nu eens eindelijk serieus onder de loep wordt genomen. Bijscho-lingen kunnen waarschijnlijk aan een deel van de leraars meer zelfvertrouwen geven voor de inhoudelijke vulling van hun taalbeschouwingslessen, op voor-waarde dat deze cursussen uitgaan van hun vraagstelling.

### **Je moest eens in mijn plaats staan!**

En wat moeten we antwoorden aan leraars die zich afvragen hoe ze een taalbeschouwelijke aanpak kunnen handhaven tegenover hun collega's? Wat moet zo iemand b.v. doen als hij toch pakken zinsontleding moet „geven” omwille van de gemeenschappelijke toets waar hij te weinig greep op heeft?

Wie toch zijn onderwijs wil veranderen in taalbeschouwelijke zin zonder met zijn collega's in grote problemen te geraken, zou alleszins een paar elementaire regels van de strategie in acht moeten nemen:

- a. Zorg dat je precies weet wat je wil gaan doen, dat je zaakjes goed voorbereid zijn.
- b. Probeer niet alles ineens te veranderen, dat kun je toch niet waar maken en bovendien krijg je bij iedereen de naam een revolutionair te zijn en die zijn uit de mode.
- c. Zorg ervoor dat je collega's en je directeur weten wat je wil gaan doen, deel mee dat het een experiment is, wat je doel is enz.



- d. Leg uit welk programmaonderdeel je wil veranderen, welke moeilijkheden dat onderdeel al heeft opgeleverd, wat het relatieve nut/nutteloosheid ervan was, en toon duidelijk aan dat wat je doet binnen het leerplan past.
- e. Toon aan dat je zeker geen niveauverlaging wil, wel integendeel (en laat dat nog waar zijn ook).
- f. Als je het met een paar mensen samen kunt doen, des te beter. Geef je collega's in geen geval de indruk dat het tegen hen gaat, dat je jezelf beter acht ...

Wat de leraars vreemde talen betreft: hun klachten over de kennis van onze leerlingen moeten onderzocht worden, maar dat onderzoek zou liefst heel concreet moeten gebeuren, b.v. door met alle taalleraars samen een lijst te maken van wat als basiskennis van alle leerlingen redelijkerwijs mag verwacht worden. Doorgaans blijkt dat die wensen erg meevallen of klaarblijkelijk volstrekt onzinnig zijn (de leraar Latijn die verwacht dat we met Kerstmis in het eerste jaar de samengestelde zin al gehad hebben). In feite is een werkbaar compromis hierover in de meeste gevallen vrij gemakkelijk te bereiken, als er maar over gepraat wordt. Meteen hebben we dan iets gedaan aan de reputatie van het vak Nederlands en speciaal van de taalbeschouwing bij de niet-neerlandici, want het onbegrip van collega's is doorgaans geen stimulans tot vernieuwing. Weten zij wel wat we precies willen? Maken we op sommigen niet de indruk dat we alleen maar afbrekers zijn?

Taalbeschouwingsonderwijs is een uiterst stimulerende onderwijsvorm, die zeer veel kan betekenen voor de taalbeheersing van onze leerlingen en voor hun inzicht in de wereld, maar als we die onderwijsvorm algemeen door willen laten dringen, tegen alle hierboven opgesomde trends in, dan zullen we dringend strategieën moeten ontwikkelen die met deze trends rekening houden.

Het heeft ook allemaal zijn tijd nodig! Als we zien hoe traag de evolutie gegaan is in de praktijk van het vreemde talenonderwijs of wat er allemaal onder de naam expressie gebeurt, dan moet men niet te snel ontmoedigd doen over de taalbeschouwing, we zijn er nog maar 14 jaar mee bezig! We moeten niet hopen dat iedereen zich ineens zal bekeren, al zijn we zelf misschien al Verlicht. Taalbeschouwing heeft de wind mee, het is nu een kwestie van goed stuurmanschap.

Roger ROGER, Leeuwerikenlei 3, 2520 Edegem

## BIBLIOGRAFIE

- Daems, Fr., Pepermans, J. & Roger, R., *Leren Leven in Taal*, Malle 1982.  
 Ginneken, Jacques van, *Handboek der Nederlandsche Taal*, 2 dln., Nijmegen 1913-1914.  
 Lecoutere, C.P.F. en Grootaers L., *Inleiding tot de Taalkunde en tot de Geschiedenis van het Nederlands*, Leuven, Groningen, 1948 (6de verbeterde en vermeerderde druk).  
 Roger, Roger, *De woordenschatles*, in: Vonk, 1988/3.  
 Schutter, G. de & van Hauwermeiren, P., *De structuur van het Nederlands*, Malle 1983.  
 Waes, Luuk van, E.H.B.O.-werkgroep, *Verboden op de muren te schrijven ...* in: Vonk, 1982/1, p. 15-27.  
 Tack, Paul, *Excuseer, ik wist niet beter. Een taalbeschouwelijke verkenning*, in: Werkblad voor Nederlandse Didactiek, 14de jaargang nr. 3 (1986), p. 121-138.