

10 van de 100 in mijn bezit zijnde alles-of-niets-stellingen over schoolboeken Nederlands voor de lagere school

Marc Stevens

Ik wil in dit betoog een aantal stellingen poneren over schoolboeken.¹ Hierbij kijk ik door een wat speciale bril. Ik wil het namelijk hebben over schoolboeken Nederlands voor de lagere school, en daarbij kijken vanuit het standpunt van de docent Nederlands in de lagere normaalschool. Eigen ervaringen met absurde passages in boeken, en kortsluitingen tussen boek en vakdidactiek waarmee mijn studenten regelmatig af te rekenen hebben, brachten mij ertoe om enkele controversiële uitspraken over die boeken op papier te zetten.

En ik moet zeggen dat mijn frustratie over wat in die boeken anno 1996 nog kan, erg groot is. Misschien heeft het ermee te maken dat wij in onze normaalschool op een dynamische en betrokken manier met onderwijs bezig zijn. We durven het bijvoorbeeld wel aan om met 160 van onze studenten op de boekenbeurs zo'n 3500 kinderen te ontvangen om hen naast het verschaffen van wat leesplezier, ook de leeskunst, -lust en -kunde aan te leren. Als je zo'n aanpak ver-

gelijkt met de manier waarop schoolboeken erin slagen om al die absurde vanzelfsprekendheden keer op keer te bevestigen, dan kan je voor niets anders kiezen dan alles-of-niets-stellingen.

In wat volgt uit ik wellicht frustratie. Maar ik wil met onderstaande gedachtengang ook mensen sensibiliseren om genuanceerd te gaan nadenken over schrijvers en het schrijven van schoolboeken voor de lagere school.

STELLING 1: Schoolboeken mogen niet door amateurs worden geschreven.

In Vlaanderen worden er veel boeken geschreven door onderwijzers en inspecteurs/-trices voor de lagere school. Dat zijn mensen die niet voltijds met het vak bezig zijn waarvoor ze het boek schrijven. In zekere zin moet je het amateurs of liefhebbers noemen - ik bedoel dus niets denigre-

rends met de term 'amateur' - want zij zijn met nog veel andere vakken bezig in hun beroep. In het beste geval kan je hen dus kwarttime pro's noemen. Amateur-boekenschrijvers bedoelen het vaak wel goed, zo lijkt me, en dat zie je ook wel aan de magistrale titels die ze hun boeken meegeven:

Nieuwe Taal Groeit, Taal Totaal Zuid, Taaltrein, enz. maar zij durven in hun typische overmoed fouten maken. Ik toon er een paar (de voorbeeldteksten zijn louter toevallig gekozen, want van elk euvel kon ik tientallen voorbeelden vinden):

Voorbeeld 1

De tekst in bijlage 1 over *winterslaap* is op het vlak van structuur een uitermate kreupele tekst. De inleiding heeft het over iets anders dan de titel suggereert, alinea's durven in het midden van een regel beginnen, en het slot is te specifiek (het gaat hierin slechts over één dier). Kinderen die nog niet vertrouwd zijn met zakelijke teksten, kan je moeilijk met zo'n onding confronteren! Toch gebeurt het. En ik heb mooi praten tegenover mijn studenten wanneer ik hen vertel dat zij met betrekking tot lezen concentrisch moeten tewerkgaan en in het derde leerjaar moeten zorgen voor overzichtelijke teksten met een duidelijke en doorzichtige structuur. Wat moeten zij er niet van denken wanneer ze in een oefenschool met deze tekst worden geconfronteerd en daarmee een leerrijke leesles moeten geven? De enige oplossing is, dat ik hen leer afstappen van het schoolboek en hen heil leer zoeken in kinderkranten, jeugdcyclopedieën en ander informatief materiaal. Maar op die manier rangeren schoolboeken zich uit en dat kan de bedoeling toch niet zijn!

Voorbeeld 2

Ook voor fictie zitten we met een dergelijke situatie. In heel veel boeken vinden we door de auteurs (lees amateurs) zelfgeschreven teksten waarin vaak zoveel mogelijk moeilijke woorden zijn gestoken. Helaas, leren kinderen hiermee wellicht af om te lezen en zeker om graag te lezen!! (Zie ook bijlage 2.) Het zijn onechte teksten waarin levenloze personages de moeilijke woorden aan mekaar praten. De teksten zijn bovendien

opgesteld in een bijzonder schoolse schrijftaal (klinkt zo hoekig als wat... en vergeet het maar dat kinderen er de nieuwe woordenschat mee zouden verwerven). Blijkbaar munten de auteurs van de schoolboeken uit in het niet kennen van aantrekkelijke kinderliteratuur, zodat ze niet in staat zijn om daaruit knappe passages te lichten voor opname in het schoolboek. De conclusie is duidelijk: zowel naar fictie als non-fictie hebben we te maken met niet-belezen auteurs. Dat kan niet in een tijd waarin er zich voor kinderen een cultuur ontwikkeld heeft die best genietbaar en smaakbaar is. Wie het bestaan van boeken voor kinderen ontkent en er in zijn taalmethode geen rekening mee houdt, is onherroepelijk een amateur die zware fouten maakt!

Voorbeeld 3

In de schoolboeken taal vinden we vaak oefeningen waarachter weinig of geen curriculair denken schuilgaat. Met betrekking tot lezen vinden we in elk hoofdstukje wel een tekst met vraagjes, maar waarom de ene tekst geplaatst werd voor of na een andere, is helemaal niet duidelijk. Ik verwijs hier naar het proefje dat Gert Rijlaarsdam voorstelt: knip een boek in stukken en laat dan iemand eens proberen om de volgorde van bijvoorbeeld de leesoefeningen opnieuw te bepalen!! Het zal niet lukken en wel omdat men zomaar wat teksten na mekaar heeft geplaatst. In verscheidene boeken vind je dan ook teksten die zowel naar technische als naar lexicale moeilijkheidsgraad niet op hun plaats staan. De vraag is dan of die boeken echt de pretentie hebben om een leerproces op gang te brengen bij de kinderen. (Zie ook bijlage 3: deze tekst wordt gebruikt aan het begin van het vierde leerjaar. Er hoort geen echte oefening bij. De leesteksten die dan in het boek volgen, zijn allemaal gemakkelijker!). Ik vrees ervoor.

Voorbeeld 4

Vaak is er in de schoolboeken van 'leren' nauwelijks sprake en worden kinderen uitsluitend beziggehouden met (minder) leuk tijdverdrif. In bijlage 4 treffen we enkele stellingen aan. Opvallend is het ontbreken van een echte schrijfdidactiek: geen opbouw, geen visie op schrijven en het leren ervan, niets, niets, niets. We hebben te maken met een te toevallige, te vrijblijvende, te oppervlakkige en daardoor (letterlijk en figuurlijk) doelloze schrijfdidactiek. Ook mijn studenten zien de verschillen tussen de hun aangeboden schrijfdidactiek en wat schoolboeken daarvan durven brouwen.

Vandaar de conclusie bij onze eerste stelling. Ik vind het verschrikkelijk dat in Vlaanderen bij wijze van spreken de eerste de beste aan een school verbonden kaartploeg ook een schoolboek ineen kan boksen én mag uitgeven! In de schoolboeken Nederlands zit te weinig lijn en te weinig vakdidactiek. Zoiets is voor normalisten bijzonder verwarrend. Zij leren in hun opleiding wat het aanleren van taal inhoudt, maar daarvan vinden zij in de schoolboeken bitter weinig terug. Verstaat u mij niet verkeerd: een schoolboek voor de lagere school schrijven, vraagt ontzettend veel betrokkenheid en inzet, en dat hebben de schrijvers voorzeker moeten opbrengen. Helaas zijn de inspanningen geen waarborg voor kwaliteit!

STELLING 2:

Schoolboeken moeten door professionals (deskundigen) geschreven worden, maar slechts dan wanneer die daarvoor echt tijd hebben.

Misschien spreek ik beter niet over een 'professional', maar over een deskundige. Dat is dan iemand die voltijs bezig is met het vak waarvoor het schoolboek moet dienen (in casu Nederlands). Hij of zij moet kennis hebben van *alle aspecten* van het vakgebied (kinderliteratuur, vaardigheden, taalbeschouwing...) en de ontwikkelingen daaromtrent volgen (historisch perspectief). Het moet met andere woorden iemand zijn met een evenwichtige en aan tijd en maatschappij aangepaste *visie* (wil nog niet zeggen dat ze ermee overeenstemt) op taal en taalonderwijs. Visie hebben is dus ontzettend belangrijk voor een schoolboekenschrijver. Verder moet hij/zij het veld waarvoor hij/zij dat boek maakt, kennen (er ervaring mee hebben) én er kunnen gaan boven staan. Hij of zij moet heel veel van *leren* afweten (cognitief psychologisch geschoold of belezen), dus ook van het aanleren van een vak (vakdidactiek). Tot slot moet hij/zij een *waaijer van mogelijkheden* en een *batterij materialen* kennen uit talloze artikels en

vakliteratuur of verzameld hebben vanuit persoonlijk onderzoekwerk.

Maar deze deskundige moet tijd en mogelijkheden krijgen om vermoedelijk in teamverband een methode te ontwikkelen. Wanneer het te snel moet gaan (elk jaar een deeltje en vooral 's avonds of tijdens het weekend aan de methode werken), zal het moeilijk zijn om een gegronde didactische visie consequent op papier te krijgen. Ik wil met deze een pleidooi houden om mensen vrij te stellen voor het schrijven van schoolboeken. Zoiets kan wel in Nederland, maar blijkbaar niet in België. Blijkbaar beschikt de Minister over genoeg financiën om allerlei onderzoeksprojecten, waarvan de relevantie voor het onderwijs zelfs niet altijd even duidelijk is, te financieren; waarom zou hij dan niet het schrijven van een schoolboek tot een project kunnen maken? Het zal het enige project in Vlaanderen zijn waarbij er door de verkoop van de boeken uiteindelijk nog geld in het laatje terugkeert.

STELLING 3:

Schoolboeken mogen in eerste instantie niet geschreven worden om er geld aan te verdienen.

Ik denk bij deze stelling niet meteen aan de gage van de auteur, want voor de lagere school moet je al een bijzonder goed lopende methode hebben om er iets substantieels aan over te houden. Ik denk wel aan uitgeverijen. Die moeten met het uitgeven van boeken geld verdienen. Ze zullen hun boeken, hun aanbod creëren vanuit de vraag die er bestaat. En dat is met betrekking tot onderwijs een niet zo'n beste zaak, want de grootste vraag naar schoolboeken komt van mensen die niet zelf (kunnen) nadenken over het vak en om de zoveel jaar hun ideeën aanpassen, verscherpen (geef toe, een onderwijzer/es moet zicht hebben op meer dan tien vakken, kan dus niet voor elk vak zelf alle ideeën en materialen ontwikkelen),... met alle gevolgen van dien... Op een of andere manier zou het principe van de vrije-markteconomie niet voor 100% mogen spelen bij het aanmaken van schoolboeken.

Hopelijk hebt u mij niet horen zeggen dat ik met deze ook de didactische uitgeverijen wens op te doeken. Verre daarvan! De know-how en het uitgeven van verzorgde boeken moet uiteraard door Plantyn en

andere Woltersen of Van Innen blijven gebeuren. Over de technische kwaliteit van het Vlaamse schoolboek wil ik niet meteen klagen. Alleen mag de uitgeverij niet uitsluitend afhankelijk worden van de verkoop. Kijkt u maar naar het Vlaamse VTM-syndroom! Op het moment dat je werk aflevert in functie van de 'kijkcijfers', zit het risico erin dat de kwaliteit van dat werk uit het oog wordt verloren! En dat lijkt me de kern van het probleem. Te meer omdat zo'n VTM-effect op zijn beurt repercussies heeft op de kwaliteit van het hele veld. De BRT lijkt mij bijvoorbeeld de laatste tijd veel moeite te doen om de kwaliteit van de programma's zoveel mogelijk tegen te houden of zelfs naar beneden te halen!

Ach, wie weet wordt het boekenlandschap wel anders wanneer de eindtermen echt gaan functioneren. Op dat ogenblik zullen er ook aan boeken (zelfs door de gebruikers) minimale eisen gesteld worden. Hopelijk blijven boekenmakers handig genoeg om voor leerlingen aantrekkelijke en verrassende werkvormen in hun boeken aan te bieden.

STELLING 4: Schoolboeken die ouder zijn dan 7 jaar moeten onherroepelijk verbrand worden, of dienen rechtstreeks aan een of ander schoolmuseum bezorgd.

Elektronisch alternatief: In schoolboeken moet een zelfvernietigingsmechanisme worden ingebouwd dat ten laatste 7 jaar na het verschijnen van het boek in werking treedt.

U hoort mij niet zeggen dat wat vroeger op school gebeurde 'verkeerd' was. U hoort mij wel zeggen dat onze maatschappij bijzonder snel verandert. De leerlingen veranderen; de wereld verandert; de eisen met betrekking tot waar een leerling moet staan als hij uit de school komt, veranderen. De

statische maatschappij van weleer die enkel vroeg om mensen af te leveren met kennis, heeft plaats moeten maken voor een dynamische maatschappij waarin vaardigheden belangrijk zijn; bijvoorbeeld ook de vaardigheid om te leren (en leren is veranderen; zo is de cirkel meteen rond). De wetenschap is

zo verscheiden geworden, het potentiële kennisdomein van het individu zo uitgebreid dat leerlingen toch niet alles meer kunnen kennen.

In de meeste vakken past men zich veel meer dan in het taalonderwijs aan de evoluerende wetenschap aan: in boeken voor biologie of aardrijkskunde probeert men vrij snel vernieuwingen uit de wetenschap ook toegankelijk te maken voor het onderwijs. De leerkrachten van die vakken lijken mij veel meer evoluties binnen hun vak te volgen, op inhoudelijk vlak toch; het vakdidactische is een ander verhaal. Alleen voor Nederlands zitten we blijkbaar met evenveel vakspecialisten als er leerkrachten zijn. En het noodlot wil dat die onderwijzers of onderwijzeressen die hun deskundigheid willen tonen, eigenlijk steeds praten vanuit vooroordelen en in slogans.

Zo zit ik tijdens mijn stagebezoeken vaak met de handen in het haar op het ogenblik dat een onderwijzer mij vertelt dat het met het grammatica-onderwijs toch de verkeerde kant op gaat. Ik heb de eer om van opleiding linguïst te zijn. In de opleiding die ik daartoe genoten heb, maakte ik met minstens vier of vijf grammatica's kennis die een veel knappere en adequatere beschrijving en verklaring gaven voor het Nederlands. Twee van die grammatica's zijn ook vertaald voor het onderwijs. Maar denkt u nou echt dat die gebruikt worden, laat staan gekend zijn door die onderwijzer die zoveel commentaar heeft op vernieuwingen? Denkt u echt dat onze onderwijzer al materiaal bijeen gezocht heeft om zijn grammatica te vergelijken met nieuwere aanpakken? "Nee hoor," zegt onze onderwijzer/es, "geef mij maar de oude Grieks-Latijnse grammatica in een Nederlands jasje". En dat is voor hem of haar de simpelste en ook enige oplossing.

En er is meer. Wanneer onderzoek vertelt dat je door het leren van die grammaticaregeltjes niet noodzakelijk beter zal spreken of

schrijven, dan zegt onze 'vakspecialist' weer dat zijn intuïtie de enige norm is om onderwijs mee te organiseren en ... hij of zij doet lekker verder. Wanneer onderzoek vertelt dat leerlingen wel wat hebben aan een meta-talige invalshoek indien die maar voldoende concreet en liefst nog inductief wordt ontwikkeld, dan zegt onze 'vakspecialist' dat zijn leerlingen beter maar verder doen met het catalogeren van woorden in tien categorieën, en het inzichtloos splitsen van zinnen en benoemen van de delen via klakkeloos uit het hoofd geleerde regeltjes in een klakkeloos uit het hoofd gekende volgorde! En het schoolboek ligt open op een bladzijde die dat allemaal kan beamen. Deze onverantwoorde behoudsgezindheid en het denken in clichés en slogans wordt door schoolboeken inderdaad mee in stand gehouden. Dat risico moeten we bannen via een elektronisch zelfvernietigingssysteem!

O ja, nog even een uitbreiding voor stelling 4: **voldoende inherente of tijdloze kwaliteit zal er automatisch voor zorgen dat het tijdmechanisme van het elektronische zelfvernietigingssysteem van schoolboeken niet in werking treedt!**

Tot slot nog een variant op bovenstaande stelling: **schoolboeken moeten er niet enkel fris uitzien, pas in bad geweest; ze moeten het ook zijn.**

STELLING 5:

Een leerkracht mag slechts een schoolboek gebruiken, indien hij compleet begrijpt wat erin staat.

Of... het verhaal van de nood aan bijscholing...

Te vaak zie je goede ideeën uit schoolboeken kapot gemaakt worden, omdat de leerkracht zelf niet goed door heeft hoe de vork in de steel zit. Ik pleit voor het koppelen van bijscholing aan het invoeren van boeken op school (bijscholing door daarvoor vrijgemaakte 'professionals'). Vaak wordt een nieuwe methode op een school ingevoerd, en gaan leerkrachten ermee aan de slag zonder dat ze de handleiding doorgenomen hebben. En hier krijgen we dan het verhaal van de macht der gewoonte. De leerkrachten werken bijvoorbeeld met een nieuwe tekst, maar zonder nieuwe didactiek. Ze blijven de spelletjes spelen die ze al lang spelen. Tegen studenten argumenteren ze in de aard van: "Ik heb mijn eigen manier om die teksten te behandelen, zo leren leerlingen er meer uit. Wat de handleiding zegt, is veel te moeilijk!" Het aantal leerkrachten dat na een stagebezoek van onze studenten zegt: "Ik heb wat van de aanpak van die

student kunnen opsteken" is 1000 maal kleiner dan het aantal leerkrachten dat zich kwaad maakt omdat hun aanpak niet letterlijk door onze student wordt nagebootst. En dit is de omgeving waarin schoolboeken gebruikt worden.

Ook hier een variant: **schoolboeken moeten 'entmythologisiert' worden. We moeten ze herleiden tot datgene waarvoor ze dienen, namelijk een hulpmiddel voor de leerkracht om leerlingen te onderwijzen.**

Schoolboeken lijken dan wat op een potje mayonaise op tafel: je kan er als leerkracht van gebruiken en wel zoveel als je nodig vindt, maar een waarborg voor een geslaagde maaltijd is die mayonaise geenszins. Het lijkt beter om te investeren in mensen (leerkrachten) dan in methodes (boeken). Een goede leerkracht zal nog steeds zinvol omspringen met een middelmatig of slecht boek, maar het omgekeerde lijkt een risico.

STELLING 6:

Schoolboeken moeten zowel voor leraar als leerling uitdagend, inspirerend én uitnodigend zijn.

Aansluitend bij Ides Callebaut die beweert dat het onderwijs van vandaag de vleesge-worden saaiheid voorstelt, wil ik ervoor pleiten dat we die op alle vlakken bestrijden, dus ook op het vlak van het schoolboek. Te mijden zijn:

- te weinig variatie van werkvormen (bv. lezen);
- in elk leerjaar terugkerende thema's (*herfst, dood, kerst, sneeuw, de Sint, de blaadjes komen aan de bomen, vakantie*) - ik eis nieuwe brillen en nieuwe invalshoeken, bv. andere titels!!!

STELLING 7:

Schoolboeken mogen niet het synoniem zijn van een reeks toevallig achter mekaar geplaatste oefeningen. Er moet samenhang zijn. Er dient met gehelen gewerkt.

Dit is een stelling die vanuit lijfbehoud mijnen-
tege ontstaan is. Voor hun stage komen
mijn studenten naar me toe met de vraag
hoe ze een bepaalde les op poten moeten
zetten. De opdracht die ze daarbij van de
leerkracht krijgen, luidt vaak ongeveer als
volgt: "boek blz. 43-44, oefeningen b, c, d
en e". Wanneer we ernaar kijken, blijkt dat
het in elke oefening telkens over iets anders
gaat. Voor mijn studenten betekent het dat
zij niet één les van 50 minuten moeten
geven, maar vier lessen van 12,5 minuten.
Verder zie ik niet in wat een leerling nou leert
als hij in tien nominale constituenten (dus
geen zinnen!) op de opengelaten ruimte een
bijvoeglijk naamwoord moet invullen. Met
deze vorm van verkapt onderwijs moet maar
eens komaf worden gemaakt.

Secundaire stelling: **de bladzijden van
schoolboeken worden best niet genum-
merd (zodat stagiairs van de leerkracht
waarbij ze stage lopen, geen bladzijden
opgegeven kunnen krijgen).**

Vanuit visies op taalonderwijs kan het ook
niet langer dat een leerkracht dag in, dag uit
oefeningetjes maakt op het vinden van juis-
te woorden en het bouwen van correcte
zinnetjes. Leerplannen en eindtermen stel-
len eisen die slechts kunnen gerealiseerd
worden door met en in gehelen te werken -
en met gehelen wordt natuurlijk niet 'gehele
oefeningen' bedoeld.

**STELLING 8a: Schoolboeken moeten op een gevoelvolle manier met taal en de
werkelijkheid omgaan. Wanneer ze pretenderen een complete taalmethode te zijn,
dan moeten ze ook het ganse gebied van de taal onderwijzen ...**

**STELLING 8b: ... en dit aan leerlingen van uiteenlopende origine,
met uiteenlopende mogelijkheden.**

Ik wil geen taalracisme in ons onderwijs. Ik
wil geen taalonderwijsracisme. Racisten en
andere mensbedreigende menssoorten zijn
soms bijzonder slim en intelligent. Aan slim-
migheid ontbreekt het de mensheid dan
ook niet volgens mij. Bij heel veel mensen is
er echter iets niet in de haak met het
gevoelsleven - dat is ook het probleem met
racisten: ze kunnen zich niet in anderen
inleven. Welnu, in het onderwijs moeten we
er alles aan doen om het gevoelsleven van
mensen uit te bouwen, om dat 'inleven'
kansen te geven, in evenwicht te brengen
en te ontwikkelen. Dus ook in het taalon-
derwijs.

Ik pleit daarom voor het niet enkel opnemen
van versjes in onze schoolboeken, maar
voor het uitbouwen van een duidelijk poë-
zie-onderwijs. Waarin op allerlei boeiende
en inlevende manieren met echte gedichten
(voor kinderen) wordt gewerkt.

Ik pleit voor beresterke passages uit kinder-
literatuur. Ik heb genoeg van die slappe
afkooksels of door de reeds genoemde
amateurs verzonden nonsensverhaaltjes,
waarin koningen problemen hebben met
hun kroon, of waarin een dief in een of
andere beek sukkelt. Ik heb in mijn leven als
kind genoeg clichés geconsumeerd. Ik ben

er zeker van dat er betere en genuanceerdere teksten bestaan. Die moeten nou maar eens in schoolboeken worden aangeboden. Goede kinderliteratuur kan leerlingen leren hoe ze met hun emoties moeten omspringen. Sterke passages uit kinderboeken kunnen naast de broodnodige herkenning van emoties zorgen voor uitbreiding of nuancering van de gevoelswereld.

Ik eis dat in een schoolboek niet enkel technische taal oefeningen worden opgenomen, maar luister-, lees-, spreek- en schrijfoefeningen van allerlei aard: groot, klein, zakelijk, creatief, gericht op het krijgen of uitdrukken van emoties, deelvaardigheden oefenend, of totaalvaardigheid oefenend, communicatie dus ... En zo iets kan uiteraard enkel maar vanuit een evenwichtige visie op taal.

STELLING 9: (Omdat ik op TV-beelden van oorlog meestal mannen zie vechten): schoolboeken zouden meer door vrouwen moeten worden geschreven; of: er moet een evenwichtige verdeling zijn tussen het aantal mannen en vrouwen dat samen aan een schoolboek werkt.

Met uitzondering van Margaret Thatcher, heb ik nooit geweten dat een vrouw de beslissing nam om aan een oorlog te beginnen, en dat zegt toch wat over hoe de agressie verdeeld is onder de geslachten! Let wel, u dient deze stelling ook figuurlijk te interpreteren. Ik denk dat er in schoolboeken nog veel andere dingen kunnen gebeuren. Stelling 9 is dan ook mijn ultieme plei-

doel om voor meer evenwicht te zorgen in het schoolboek, op welke manier dan ook. Ik wil dus geen 50% van plaats en tijd naar spelling en grammatica laten gaan. (**Nieuwe Taal Groeit**, thema 4, 35 blz. waarvan 23 spelling en grammatica). P.S.: U mag deze stelling echt ook wel letterlijk opvatten.

STELLING 10: Schoolboeken moeten er mee voor zorgen dat de oubolligheid, saaiheid, eenzijdigheid, afstandelijkheid en gevoelloosheid - reeds jaren inherente eigenschappen van toevallig die schoolboeken waarmee de meeste van mijn studenten moeten werken tijdens hun stages - definitief uit de school worden gebannen.

Schoolboeken moeten ervoor zorgen dat er meer kwaliteit en gevoelens komt in het onderwijs (een kwaliteitslabel krijg je niet zomaar!!).

Dit, beste lezer is in feite mijn conclusie. Veel woorden wil ik er verder niet aan besteden. We moeten daar nou maar met

zijn allen achter gaan staan. Nog wel één toemaatje.

STELLING 96: Een schoolboek heeft best niet het uitzicht van een schoolboek.

Wie weet wordt het mijn studenten op een goede dag wel allemaal wat te veel, en beginnen ze na het zien van de film *Dead Poets Society* die bladen uit hun schoolboeken te scheuren, welke niet voldoen aan een authentieke en levende didactiek. Ik vrees dat de bestaande methodes dan heel dunnetjes zullen worden. Maar wie weet groeit er wel wat op het vlak van taalboeken in Vlaanderen. Als ik mijn schoolboek een

naam zou meegeven, dan zou het zoiets worden als: *'tinteling'*, of *'blij, droevig, trots en nog wat'*, of *'wat je zegt ben je zelf'*, of ... Ik zou het in ieder geval niet *Taal op School* noemen!

Marc Stevens
Constant Jorislaan 11
2100 Deurne

Noot

- 1 Met dank aan Jef Pepermans voor het nalezen en het opperen van enkele boeiende suggesties.

T U S S E N D O O R

STELLING:

De handleiding bij een schoolboek hoeft enkel de antwoorden op de oefeningen uit het leerlingendeel te bevatten.

Een recept: neem drie schoolboeken van verschillende jaren en verschillende didactische stromingen, stel vast dat oefeningen en opdrachten niet alleen op een willekeurige basis achter elkaar zijn geplaatst, maar ook onderling zeer sterke gelijkenissen vertonen, en lees vervolgens in de handleiding dat diezelfde oefeningen toch naadloos passen in het unieke en heiligmakende didactische gedachtengoed waarop elk van de geselecteerde schoolboeken steunt. Proeven. Oordeel: oude (en vaak zure) wijn in nieuwe zakken.

Kris Van den Branden
onderzoeker