

27
september

een
CONFERENTIE
verslag
-van-

Het Schoolvak
NEDERLANDS

106

LONGITUDINALITEIT

Hugo de Jonghe

en aandachtspunten

Laat ik er vooreerst mijn waardering voor uitspreken dat u zich niet hebt laten afschrikken door de zin met het woord Vlaanderen in de samenvatting van deze voordracht. Pas toen ik het boekje met de samenvattingen in handen kreeg, besepte ik dat de zin tot twee lezingen aanleiding geeft. De niet-bedoelde is dat ik u met de neus in de bijzondere problemen van het moedertaalonderwijs in het zuiden zou drukken. Daar hebt u immers niet meteen een boodschap aan. Wél bedoeld is dat een nieuwe bezinning op beide voorgestelde modellen ook voor de moertaalpraxis in Vlaanderen uitkomst biedt. Die heeft mijns inziens nogal wat te lijden onder de druk die in het voorbije hele tot anderhalve decennium van de onderwijskundigen of didaxologen is uitgegaan.

Wie het schoolvak Nederlands in Noord en Zuid met elkaar vergelijkt, zal ongetwijfeld op een aantal markante verschillen stoten. Die hebben dan wel met allerlei historische achtergronden te maken en met verschillen in het onderwijssysteem zelf, maar ook die moet je toch weer zien als een voorlopig resultaat van historische ontwikkeling. Ik zie die verschillen niet als iets wat we zo gauw mogelijk uit de wereld moeten helpen. Integendeel: ik heb eerder het gevoel dat wij er ons gelukkig om moeten prijzen dat we het schoolvak Nederlands in twee verschillend gegroeide 'settings' kunnen bedrijven zodat daar uit beide richtingen wat te leren is. Bovendien zijn die verschillen

ook weer niet zo groot, noch in de retoriek noch in de praxis. Voor wat de retoriek betreft, het praten over het vak, liet Van Peer 1985 wel een vermanende vermanende stem horen: het Noorden is echt onvoldoende op de hoogte van wat in het Zuiden gezegd en geschreven wordt. Dat neemt niet weg dat ons praten grotendeels dezelfde lijnen volgt. De Vlaamse moedertaal didacticus heeft dezelfde didactiekboeken en -tijdschriften op de plank staan als zijn collega uit het Noorden, plus de eigen Zuidnederlandse. En allebei worden ze gelijkelijk door vooral de Angelsaksische buitenwereld beïnvloed.

Zo praten we over en zoeken we oplossingen voor in de regel precies dezelfde problemen: de plaats van het Nederlands in het totale curriculum, de positie van het Nederlands in verband met de ontwikkeling van een comprehensief schoolsysteem, differentiatie, migranten en bicultureel onderwijs, Nederlands en communicatie, schooltaal en thuistaal, taalbeschouwing en grammatica, drama en expressie, gericht schrijven, curriculumontwikkeling en verborgen curriculum, waardenonderzoek, sociabilisering, moedertaalonderwijs en individuele ontwikkeling, moedertaalonderwijs en maatschappij, cultuur en politiek, thematisch onderwijs, emancipatorisch onderwijs en wat u verder nog maar zou willen opnoemen.

Uit het grote veld van de gemeenschappelijke problemen koos ik dat van het moedertaalonderwijs en de didaxologische technologie. Daarmee bedoel ik een curriculaire technologie waarbij het onderwijs/leerproces behandeld wordt als een in spiralen verlopend en integraal analyseerbaar (en bijgevolg als het ware volmaakt programmeerbaar) proces met een vaste opeenvolging van beginsituatiemeting, doelstellingbepaling en doelstellingoperationalisering, didactische tenuitvoerlegging (met daarin de keuze van een leerinhoud, van toe te passen werkvormen en van onderwijs/leermiddelen) en tenslotte van evaluatie. In één zin weze hier het model samegevat dat uitvoerig beschreven is in bijvoorbeeld De Corte 1976 of nog in Standaert en Troch 1980. Voor wat de retoriek betreft, zijn deze boeken beïnvloed niet zonder invloed gebleven. Daar kan men bijvoorbeeld de Noord- en Zuidnederlandse didactiekhandboeken op nakijken: De Jonghe 1974 (beïnvloed door De Corte), Griffioen/Damsma 1978, en duidelijk in mindere mate latere boeken als Leidse Werkgroep 1980, Daems 1982; Van Peer 1984 poneert het in zijn eerste hoofdstuk dan weer met klem, wellicht onder de druk van de moedertaalpraxis en van de opleiding van leraren voor de aanvangsjaren van het voortgezet onderwijs in het Zuiden. In datzelfde Zuiden is het model erg krachtig aan het onderwijsveld opgedrongen

door middel van didaxologisch opgestelde leerplannen (waarin de opeenvolgende stappen van het model keurig te herkennen zijn), door middel van de opleidingen (waarin onderwijskundigen vooral in de zeventiger jaren een zeer centrale rol hebben gespeeld) en door middel van of in dit geval liever via de schoolboeken, die er steeds meer een punt van maakten om in opzet en voorkomen duidelijk op het didaxologische model afgestemd te zijn.

Een en ander was wel eens meer schijn dan werkelijkheid, al valt het niet te loochenen dat bezinning op het model en dan vooral op het doelstellingenaspect ervan het moedertaalonderwijs in meer dan één opzicht in een stroomversnelling heeft gebracht. Het is uiteraard een goede zaak dat je je reenschap geeft van wat je met het opzetten van onderwijsleersituaties precies wilt bereiken. Het spreekt natuurlijk vanzelf dat er ook voor de zeventiger jaren over onderwijsdoelen werd gesproken en dat bijvoorbeeld de discussies over het spraaksonderwijs ouder is dan de introductie van het didaxologisch model. Ook de bezinning op de andere componenten van het model leverde winst op: zo kon de aandacht voor de evaluatie bijvoorbeeld leiden tot zeer fundamentele vragen in verband met de toetsbaarheid van Nederlandse vakonderdelen (schrijfvaardigheid bijvoorbeeld) of, om even een voorbeeld uit weer een andere component van het model te nemen, het was wel goed dat het belang van heel wat traditionele vakonderdelen flink werd gerelativeerd. Vooral in verband met de vier aspecten van taalvaardigheid kwam dat goed van pas, omdat de aangeboden of door de leerlingen geproduceerde tekst zijn absolute karakter kon verliezen, dus niet meer datgene was waar het om ging maar terecht kwam in zijn voorbestemde functionele rolletje van een situationele taalvorm waaraan of waarin talige communicatie zich voltrekt. Er waren nog andere, grote lichtpunten. Zo bood het model in zijn geheel een stevig houvast voor de ontwikkeling van bepaalde inzichtelijke curriculumonderdelen, meer bepaald van spraaksonderwijs en spelling. Of nog: wie andere, niet in de eerste plaats inzichtelijke curriculumonderdelen, waarin vaardigheid en attitudes een grotere rol spelen, didaxologisch wil programmeren, ziet zich gedwongen om diepgaande analyses uit te werken. Dat is onder meer voor lees-, spreek-, luister- en schrijfvaardigheid het geval, maar ook bijvoorbeeld voor iets als literaire initiatie. Het is nauwelijks te betwijfelen dat daarvoor onderwijs/leerprocessen uit te werken, maar om dat volgens het heersende didaxologische model te doen is er zoveel voorafgaande kennis van en inzicht in de onderliggende cognitieve processen van lezen, luisteren, schrijven enz. nodig, dat men gauw het gevoel krijgt aan het begin van een lange en moeizame weg te

staan, zodat men eigenlijk wel gedwongen is om in afwachting van meer onderzoek en betrouwbaarder uitkomsten toch maar wat te moeten doen. De onderwijspraxis kan maar moeilijk aan de kant gaan zitten tot de onderzoekers met het uitkammen van de processen klaar zijn.

Het ergste wat in zo'n geval kan gebeuren is dat opleiders, leerplanopstellers, schoolboekschrijvers en onderwijs verstrekkers zelf maar gaan doen alsof, lippendienst bewijzen aan het didaxologische model, dus wel het hele raamwerk ervan gebruiken maar daarin met een eerder losse hand aanbrengen wat hun op een bepaald moment maar wenselijk lijkt. Ik weet niet of daar in de Noord-nederlandse praxis zoveel van te zien is, daarvoor ben ik immers teveel op de retoriek uit het Noorden aangewezen en beschik over onvoldoende middelen om direct met de praxis in contact te komen. Misschien is het wel zeer algemeen zo dat we maar weinig afweten van wat er precies achter de klasdeuren gebeurt. Misschien (wellicht? waarschijnlijk? omzeggens zeker?) vindt daar een hoop erg goed werk plaats, het is alleen maar zo dat we daaromtrent weinig meer kunnen kunnen formuleren dan wat vage vermoedens. Ook mijn zeer frequente contacten met het gebeuren van SO-klassen in het Zuiden staan me niet meer toe dan wat vrij impressionistische vaststellingen. Laat ik proberen om enkele daarvan op een rijtje te zetten, althans voor wat het werken binnen het didaxologische model betreft. Het komt mij voor dat deze drie types overheersen:

- 1 De leraar of lerares stoort zich er niet aan.
- 2 Er wordt een didaxologisch schijntje opgehouden.
- 3 Er heeft reductionisme plaats.

Punten 1 en 2 vergen nauwelijks verdere uitleg. Punt twee kan eventueel met een aantal kruidige citaten geadstrueerd worden, maar dat wekt gauw de indruk dat leraren zich er maar wat van af maken en dat is beslist niet zo. We kunnen beter aannemen dat de meesten echt proberen om er wat van te maken, gewoon omdat het didaxologische model hen met teveel druk van buitenaf is opgedrongen. Zulke leraren geven dan vaak echt zinvol werk te zien, maar slagen er niet in om dat didaxologisch in te kleden. Op de keper beschouwd hoeft én kan dat ook niet. Misschien voorlopig niet, omdat we voor een echte didactische analyse nog niet voldoende weten, maar dan toch in elk geval nu niet.

Reductionisme is natuurlijk wel het ergste wat je kunt aantreffen: het onderwijs/leerproces wordt dan herleid tot datgenen wat binnen het didaxologische plaatje past. Niet alles wat in de klas voortgang heeft of moet

hebben, is immers in didaxologische zin operationaliseerbaar, omzetbaar in een doelstellingenformulering die 'operationeel' is, dat wil zeggen zo opgesteld dat zij observeerbare en liefst ook meetbare gedragingen formuleert. Of iemand de spelling van werkwoordvormen voldoende beheerst, is observeerbaar én meetbaar in zijn werkelijke schrijfgedrag; of hij persoonsvormen in ondergeschikte zinnen aan kan wijzen, valt keurig af te leiden uit wat hij met een gegeven opdracht doet en je kunt berekenen in hoeveel gevallen op tien of twintig hij daar wel of niet in slaagt. Zulke perfecte operationaliseerbaarheid doet zich in het schoolvak Nederlands maar zelden voor, en (zoals uit beide voorbeelden moge blijken) voornamelijk op gebieden die voor tal van leerlingen beslist niet zonder belang zijn maar die zich tezelfdertijd toch situeren aan de rand van wat echt de essentie van het schoolvak is. Mondelingen en schriftelijke taalvaardigheid, communicatievaardigheid, kritische zin, positieve attitudes tegenover het taalgebruik van andere sociale groepen, autonomie als taalgebruikend lid van een gemeenschap enz. zijn stuk voor stuk na te streven eigenschappen die zich of door hun grenzeloze complexiteit of door hun aard ze zelf aan didaxologische programmering in keurig verantwoorde opeenvolgende stappen onttrekken. Er valt bij dergelijke moeilijk betwistbare, ver in de toekomst liggende en bij definitie zeer algemen doelstellingen maar weinig of niets te operationaliseren, tenzij dan in de al genoemde reductionistische zin.

Het lijkt me daarom geboden om na te gaan hoe het komt dat die essentie van ons vak didaxologisch zo moeilijk aan te knagen is. Ik dacht dat we ons daarbij goed kunnen behelpen met het onderscheid tussen wat ik in de samenvatting aan de ene kant het ontwikkelingsmodel en aan de andere kant het einddoelenmodel heb genoemd. In het *ontwikkelingsmodel* staat de ontwikkeling, of zo u dat wilt, de ontplooiing of emancipatie van de leerling als individu in zijn maatschappelijke gesitueerdheid op de voorgrond, als lid van een socio-culturele omgeving. Je ziet de leerling dan hoofdzakelijk als een persoon bij wie eerst allerlei mogelijkheden in aanleg aanwezig zijn. Die mogelijkheden moeten door middel van een aangepaste begeleiding maximaal tot ontwikkeling kunnen komen. We gaan ervan uit dat dit tot de meest fundamentele rechten van de menselijke persoon behoort en daarom kan er ook nauwelijks twijfel aan bestaan dat wij ons onderwijs zo moeten organiseren dat iedere leerling daarin maximale kansen krijgt, ongeacht de vele handicaps van fysische, psychische of sociale aard die zich daarbij kunnen voordoen. Dat het onderwijs ook een machtige hefboom zou kunnen of moeten zijn in de emancipatie van sociale groepen, is een punt dat daar wel verband mee houdt maar dat hier niet aan de orde is. Van duidelijk

omschreven einddoelen kan er in dit ontwikkelingsmodel helemaal geen sprake zijn. Voor iedere individuele leerling afzonderlijk geldt immers dat hij naar zijn eigen mogelijkheden maximaal tot ontwikkeling hoort te kunnen komen. Die ontwikkeling wordt door de school begeleid in de richting waarover een maatschappelijk concensus bestaat, dus in de richting van verre horizontdoelen als autonomie, communicatieve vaardigheid, kritische zin enz. Voor een didaxologische aanpak in de enge zin (met precieze metingen, keurige operationalisering enz.) is er in dit model mijns inziens weinig ruimte. Hooguit kunnen wat deelvaardigheden uit hun ruimere context worden geïsoleerd voor een meer didaxologische aanpak. Voorbeelden daarvan kunnen de technieken van aanvankelijk lezen en schrijven in het basisonderwijs of remediërend spellingonderwijs in het voortgezet onderwijs zijn. Wat in dit ontwikkelingsmodel de pas aangeeft, is niet een reeks voorafgestelde tussendoelen op weg naar een keurig vaststaand einddoel, maar datgene wat de leerling op een gegeven moment van zijn ontwikkeling is en kan plus datgene wat (vaak ongeweten) nog niet aan gerealiseerde potentialiteit in hem aanwezig is. Dit soort onderwijs vereist begeleiders die zelf 'ruim' ontplooid zijn, dat wil zeggen die autonoom zijn, in hoge mate communicatievaardig, kritisch, socio-cultureel bewust enz. Zij moeten bijzonder leerling-attent zijn en leggen geen sanctionerende houding aan de dag. Voor wat dat laatste betreft, lijkt het me zo te zijn dat er in een zuiver ontwikkelingsmodel geen plaats kan zijn voor enige sanctionerende evaluatie.

Het *einddoelenmodel* staat daar diametraal tegenover. In dit model bestaan er principieel nauwkeurig afgebakende einddoelen, die samen de garantie inhouden dat een leerling die het onderwijs/leerproces in al zijn stappen met vrucht doorlopen heeft, ook werkelijk het bedoelde eindniveau bereikt heeft. In vakopleidingen is dit uiteraard de normale gang van zaken: als eenmaal vaststaat wat je voor de uitoefening van een vak precies moet weten en kunnen, kan een onderwijs/leerproces worden opgesteld dat daarop is afgestemd. Net zoals in het ontwikkelingsmodel spelen externe factoren daarin ook een rol: de opleidingstijd kan beperkt zijn of er kunnen beperkingen zijn in de beschikbare middelen. De uitwerking van die factoren is echter niet dezelfde, behoudens dat de opgezette onderwijs/leerprocessen in beide gevallen gelijkelijk moeten geoptimaliseerd worden: in het ontwikkelingsmodel zal men vrede moeten nemen met een wat minder gunstige uitkomst (de leerling heeft zich als persoon niet in die mate kunnen emanciperen als anders had gekund) terwijl leerlingen die de tussen- of einddoelen in het einddoelenmodel niet halen,

gewoon uitvallen. Hier is dus wel degelijk sprake van sanctionering, met een selectief werkend evaluatiesysteem.

Laten wij nu het moedertaalonderwijs in zijn geheel tegen de achtergrond van deze modellenhypothese plaatsen. Is Nederlands een ontwikkelingsvak of is het een einddoelenvak? Of is het beide? Je zou bijvoorbeeld kunnen veronderstellen dat het in bepaalde onderdelen tot het ene en in andere onderdelen tot het andere model behoort. Met spraakkunst ga je dan de kant van de einddoelen op, terwijl je met schrijfvaardigheid wel eerder bij het ontwikkelingsmodel terecht komt. Maar is dat wel zo? Na het VWO, HAVO of MAVO, na college, atheneum of lyceum in het Zuiden, is het voor de meerderheid van onze leerlingen niet bekeken: er volgt verdere studie of opleiding en daar mocht het voortgezet onderwijs best op een passende manier op hebben voorbereid, bijvoorbeeld door je schrijfvaardigheid tot op een zodanig niveau tot ontwikkeling te brengen dat je in het hoger onderwijs stand kunt houden. Dan kom je echter weer in het einddoelenmodel terecht: leerlingen die een bepaalde richting uitgaan, wil je dan immers ook een welbepaald pakket, kennis en vaardigheid bijbrengen, waarvoor ze naar behoren worden gesanctioneerd. We zullen het dus in de combinatie van beide moeten zoeken: het schoolvak Nederlands is in het voortgezet onderwijs zowel ontwikkelings- als einddoelenvak. Alleen is het dat niet voor alle leerlingen op dezelfde manier: het is alleen maar jammer dat dat op dit moment nog volstrekt onvoldoende en vaak zelfs helemaal niet uit de bestaande onderwijsreglementering blijkt: leerlingen worden bijvoorbeeld om de haverklap gesanctioneerd waar dat geen pas geeft. Veiligheidshalve kun je wel aannemen, dat Nederlands voor alle leerlingen ontwikkelingsvak moet zijn, waarbij het onderwijs dus de richting van een maximale ontplooiing aan moet houden. Daarnaast vertoont het evenwel aspecten die het voor aantallen leerlingen (in welbepaalde richtingen) ook einddoelenvak doet zijn. Er moet dus onderscheid gemaakt worden én naar gelang van de richtingen waarin leerlingen zitten, én naar gelang van de verschillende vakcomponenten. Zo kan literatuur voor de ene soort leerlingen helemaal het karakter krijgen van een vrijblijvende kennismaking, ontmoeting of zelfs exploratie, waarbij niet het kleinste stapje buiten het normaal-functionele van Ten Brinke hoeft te worden gezet. Voor leerlingen in een andere richting kan het dan weer heel terecht gelden als een belangrijk examenonderdeel waarvoor de nodige cijfers worden gehaald. Het lijkt mij daarom ook verkeerd om ook voor dit tweede soort leerlingen literatuuronderwijs te eisen, dat volstrekt 'normaal-functioneel' is.

Met het einddoelenmodel komt er immers ook ruimte voor disciplinair-functionele leerinhouden. Dit is uiteraard geen pleidooi voor het behoud van overgeleverde schoolse leerinhouden. Wat examenstof zal zijn, moet vakkundig worden vastgesteld en moet bovendien duidelijk gerelateerd zijn aan de eigen doelstellingen van de gevolgde richting. In dat opzicht vind ik de tendens in België wel goed om de bestaande centrale leerplannen per onderwijsrichting te gaan differentieren en om die leerplannen uit hun didaxologische dwangbuis te bevrijden. Het idee om zogenaamde operationele leerplannen te schrijven heeft men in het Zuiden gelukkig prijsgegeven, zodat er nu plaats komt voor echte raamleerplannen waarin zowel met de ontwikkelings- als met de einddoelaspecten van het vak rekening kan worden gehouden. De tijd van gelijke minimumvoorschriften voor iedereen zal daarmee gelukkig tot het verleden behoren.

Een ander punt is de spanning tussen de standpunten met betrekking tot het bestaan van Nederlands als afzonderlijk curriculumonderdeel. Waarvan moeten we de hoogste baat verwachten? Van een afzonderlijk vak met liefst zoveel mogelijk roosteruren, ook als er stemmen opgaan voor de instelling van vakgebieden? Ook als telkens weer andere disciplines om een plaats op het rooster mee te gaan dingen? Of komt het heil eerder van een zo ruim mogelijke integratie? Wellicht biedt de hypothese van de twee modellen ook hier uitkomst. Hoe meer je de richting van het ontwikkelingsmodel uitgaat, des te meer ruimte zal er ook zijn voor integratie. Dan is het natuurlijk geboden dat de aandacht voor de talige aspecten van de ontwikkeling niet uit het oog verloren wordt, en dat kan mijns inziens nog wel het beste verzekerd blijven als Nederlands nooit helemaal als roostervak verdwijnt. Vooralsnog liggen de beste kansen dus nog wel in een goed opgezet thematisch onderwijs, met een flinke vakoverschrijdende ingesteldheid. Afzonderlijke roostertijd is daar tegenover weer een absolute noodzaak als vakspecifieke einddoelen nagestreefd moeten worden. Alleen een cursorische aanpak kan daarvoor uitkomst bieden.

Globaal beschouwd kan men stellen dat het moedertaalonderwijs in de basisschool en verder in wat ik maar 'zakkere onderwijsvormen' zal noemen, integraal van het ontwikkelingstype zal moeten zijn, dat sluit het voorkomen van bepaalde einddoelenonderdelen niet uit (de al genoemde techniek van lezen en schrijven of spelling), maar die onderdelen moeten dan toch hun bestaansrecht helemaal aan de ontwikkelingsbedoelingen ontleenen. Ziets kan het geval zijn voor heel wat taalbeschouwelijke gegevens, maar het is beslist niet het geval voor het traditionele ontleden. Ook kunnen we met zijn allen vaststellen dat de grenzen

van het basisonderwijs naar boven toe aan het verschuiven zijn, tot laten we maar aannemen tot zijn minst de groep van de 13 en 14 jarigen. Ook daar lijkt het goed dat de praxis zich helemaal tot het ontwikkelingsmodel gaat bekeren. Pas daarna lijkt het mij op dit ogenblik verantwoord om hier en daar plaats te bieden aan het andere model, maar dat betreft dan stevast vakonderdelen en niet het hele vak en bovendien moet er dan flink per richting gedifferentieerd worden. In zijn essentie blijft het ontwikkelingsmodel nochtans tot het einde toe domineren.

Tot nu toe zijn de woorden longitudinaliteit en aandachtspunten mij nog niet over mijn lippen gekomen, hoewel ik mij voorgenomen had om het precies daarover te hebben. Ik dacht dat ze niet zoveel uitleg meer behoeven. In het ontwikkelingsmodel kan alleen maar longitudinaal worden gewerkt, precies omdat het om een zeer langdurig ontwikkelingsproces gaat. Je hoort het -of althans ik hoor het- in het contact met de praxis telkens weer dat mensen aan de haalbaarheid van veel vakdoelstellingen twifelen. Kun je je leerlingen eigenlijk wel leren schrijven? Leren lezen? Kritisch leren denken? Goed leren te argumenteren? Esthetische ontroering bijbrengen? Noemt u verder maar op. Correct leren spellen enz.? Ja, het kan beslist, maar het is vrijwel nooit zo dat het resultaat van onze bemoeienissen op korte termijn zichtbaar worden, laat staan dat er significante verschillen zouden kunnen worden aangetoond tussen begin- en eindniveaumetingen op korte termijn. Dat kunnen we uit ons hoofd zetten. Onder de dwang van een niet-longitudinaal einddoelendenken laten we ons jammer genoeg telkens weer verleiden om aan het plantgoed te gaan trekken in plaats van het vol vertrouwen zijn gang te laten gaan en er alleen voor te zorgen dat het in zo goed mogelijke omstandigheden kan gedijen. Zeker in Vlaanderen en misschien ook wel in Nederland moeten we in het moedertaalonderwijs echt longitudinaal leren denken en het onderwijs/leerproces niet langer willen versnipperen in allemaal korte opeenvolgende stukjes met telkens een keurig afgebakende doelstelling achterin. Dat druist al te zeer tegen de aard van ons vak in.

Onze kijk op het moedertaalonderwijs moet dus wel enigszins worden bijgesteld. Het heeft niet veel zin om daarin van concrete en operationele doelstellingen te spreken, alsof we wel wisten wat we eigenlijk vaak helemaal niet weten. Veeleer lijkt het mij zinvol om taalvaardigheidsonderwijs heel bescheiden als een tentatieve reeks oefensituaties op te zetten, waarin leerlingen de kans geboden wordt om daadwerkelijk communicatief bezig te zijn, waarin dus écht

lezen, luisteren, spreken en schrijven aan de orde is en niet de puur schoolse surrogaten daarvan. In de plaats van doelstellingen kan de onderwijsgevende liever aandachtspunten voor ogen houden: wetende dat ook in *déze* oefensituatie het verre doel niet wordt bereikt, en ook in de volgende en de daaropvolgende niet, maar dat elk nieuwe oefensituatie kansen inhoudt voor de ontwikkeling van ieder van de leerlingen met betrekking tot die aspecten van hun taalvaardigheid waar op dit moment aandacht voor geboden is. Zulke aandachtspunten houden niet op te bestaan als de oefensituatie achter de rug is, om plaats te maken voor nieuwe en verderliggende (zoals dat met concrete en operationele doelen het geval is), maar worden heel het proces lang, longitudinaal meegenomen. Fouten en tekorten worden daarbij niet overijld gesanctioneerd, maar leren de onderwijsgevende precies waar ieder van zijn leerlingen staat en waar hij zijn aandacht nu weer op zal gaan richten. Zij brengen het niveau van de leerling aan het licht en zijn voor de moedertaal-leraar bijgevolg van groot belang, precies omdat zijn vak een ontwikkelingsvak is in de allereerste plaats: op grond van wat hij bij zijn leerlingen vaststelt kan hij in oefensituaties die voor de hele-groep hetzelfde zijn, behoorlijk gedifferentieerde aandachtspunten meenemen. Van les tot les, van week tot week, van jaar tot jaar. Hij hoeft zich daarin niet uit te sloven om volgens het didaxologische boekje te werken. Dat kan hij in alle gemoedsrust aan de samenstellers van cursorisch toe te passen leermiddelen overlaten.

Tot slot nog dit: ik mocht maar hopen dat u aan mijn presentatie niet meteen een boodschap hebt. Dat bewijst dan alleen maar dat u (volgens mijn inzichten althans) op het juiste spoor zit. Het was immers in de eerste plaats mijn bedoeling om een bescheiden bijdrage te leveren tot het opruimen van weer een hindernis.

Hugo de Jonghe