

Bart van der Leeuw
Helge Bonset

DEFINITIES VAN MOEDERTAALONDERWIJS IN ZEVEN GEVALSBESCHRIJVINGEN

1. Schooletnografisch onderzoek: de bronnen

De laatste twee decennia zijn er voor het moedertaalonderwijs allerlei vernieuwingsvoorstellen gelanceerd. Deskundigen, didactici, opleiders en docenten hebben over deze voorstellen uitvoerig gediscussieerd. In de praktijk van de lessen Nederlands lijkt echter maar weinig te veranderen. Op basis van deze problematiek startte het Nijmeegs Werkverband Onderzoek Moedertaalonderwijs (WOM) zijn onderzoeksprogramma Vernieuwingen en vernieuwingsweerstand in (voortgezet) moedertaalonderwijs. Daarin spelen onder meer de volgende onderzoeksvragen een rol:

- welke definities van moedertaalonderwijs zijn er in omloop?
- welke factoren spelen een rol bij de vernieuwing van het moedertaalonderwijs?

Ter beantwoording van die vragen voert de WOM schooletnografische case-studies uit. Deze case-studies zijn opgezet volgens de uitgangspunten van de "interpretatieve traditie" (STURM 1988). En de methodologie van de WOM kan worden getypeerd als "ethnografic monitoring" (SMITH 1981). Globaal betekent dat, dat een probleem uit het moedertaalonderwijs beschreven en geanalyseerd wordt in termen van de docenten onder studie zelf. Ook bij de interpretatie van de resultaten van descriptie en analyse wordt zoveel mogelijk aangesloten bij het perspectief van de betrokkenen.

De wijze waarop ten behoeve van deze beschrijving en interpretatie gegevens worden verzameld is aan te duiden als "kwalitatief onderzoek". Bij de opbouw van een data-basis maken de casestudies gebruik van tenminste de drie volgende bronnen:

- een serie open interviews (diepte-interviews), waarbinnen de analyse van het voorafgaande interview structuur geeft aan het volgende; het eerste interview is dus het meest open;
- een serie open observaties van lessen/activiteiten; ook daarbij geldt dat de analyse van de eerste deelreeks de observaties van de volgende deelreeks structuur geeft;
- documenten die betrekking hebben op de situatie onder studie: leerplannen, schoolboeken, schoolinformatie, handboeken, enz.

In het onderzoeksprogramma is inmiddels een reeks case-studies afgerond. Aan een aantal andere studies wordt nog gewerkt. Van de zeven afgeronde case-studies is een vergelijkende beschrijving gemaakt, ofwel een "meta-etnografische synthese" (NOBLIT & HARE 1988). In deze bijdrage bespreken we de synthese-resultaten met betrekking tot de eerste hierboven genoemde WOM-onderzoeksvraag: welke definities van moedertaalonderwijs zijn er in de case-studies aangetroffen?

2. Zeven gevallen: een vogelvlucht

1. INTRODUCTIE VO is een onderzoek naar de eerste veertien opeenvolgende lessen moedertaalonderwijs in een brugklas van een brede scholengemeenschap voor voortgezet onderwijs (LBO-AVO-VWO). De leerlingen krijgen voor het eerst in hun schoolloopbaan les van een vakleerkracht Nederlands. De leerkracht werkt voor het eerst in haar onderwijsloopbaan met de moderne taalmethode Talent (HOOGEVEEN, STURM & VERKAMPEN 1986).

2. In de periode 1971-1977 werd, bij wijze van onderwijs-experiment, de Vooropleiding Hoger Beroepsonderwijs ontwikkeld. De VHBO is bedoeld als alternatieve leerroute tussen LBO en HBO, gelijkwaardig aan de HAVO. De opleiding telt drie leerjaren. Aan het eind van de experimenteerperiode is een Raamleerplan voor het vak Nederlands vastgesteld, waarin een onderdeel letterkunde is opgenomen. In LETTERKUNDE VHBO gaan de onderzoekers na hoe er in 1983 praktisch vorm wordt gegeven aan de vernieuwingsplannen uit de experimenteerperiode. Daartoe observeren zij dertig letterkunde-lessen in twee tweede klassen van twee verschillende VHBO-scholen (VAN PINXTEREN & SWENNEN 1985).

3. In DRAMA VO beschrijven en analyseren de onderzoekers veertien drama-lessen in tweede klassen van een scholengemeenschap voor MAVO, HAVO en Atheneum. De school heeft zojuist een experimenteerfase van vijf jaar afgesloten waarin zogenaamd funderend onderwijs is ontwikkeld. Dramatische expressie is een van de keuzevakken in het tweede jaar van de (verlengde) brugperiode (GIESEN-DRIESSEN & FEST 1986).

4. In SCHRIJFVAARDIGHEID MDGO wordt verslag gedaan van een onderzoek naar schrijfvaardigheidsonderwijs in de eerste klas van de afdeling Sociale Arbeid van een school voor Middelbaar Dienstverlenings- en Gezondheidszorgonderwijs (MDGO). Deze schoolsoort heeft zojuist een ingrijpende herstructurering ondergaan, die in 1984 haar beslag krijgt. De onderzoekers richten zich binnen het schrijfvaardigheidsonderwijs met name op de oefeningen c.q. preliminaire vaardigheden. Het materiaal bestaat onder meer uit observaties in veertien lessen (AERTS, GEERLINGS & VAN GOCH 1987).

5. & 6. SCHRIJVEN BO en SCHOOLWERKPLAN BO zijn op één en dezelfde basisschool uitgevoerd. In het kader van het SLO-project "Taalvaardigheid in de basisschool" werkt die school aan de vernieuwing van het vakonderdeel "schrijven". SCHOOLWERKPLAN BO doet verslag van een onderzoek naar de totstandkoming van een (deel-)schoolwerkplan voor thematisch-cursorisch schrijfonderwijs. Door de aard van dit onderzoek (het meso-niveau van de school) blijft de lespraktijk buiten beschouwing (ADAMS 1987). SCHRIJVEN BO betreft juist wel een onderzoek naar die praktijk van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs in een vierde en een zesde klas. Daar zijn in totaal vijftig klokuren aan schrijflessen geobserveerd (HOOGEVEEN & VERKAMPEN 1985).

7. PROJECTONDERWIJS VO betreft een onderzoek naar een project van dertien lessen in een tweede klas voortgezet onderwijs (MAVO-HAVO-Atheneum) met een verlengde brugperiode van twee jaar. Het thema van het project is "14 jaar oud zijn". In het project "14" werken docenten Nederlands en geschiedenis samen (DAAMEN & VERSTEGEN 1982).

3. Definities van moedertaalonderwijs: de concepten

Bij de beantwoording van de vraag naar de definities van moedertaalonderwijs maken we, in aansluiting bij de werkwijze van de case-studies zelf, gebruik van drie concepten:

- het vakonderdeel dat aan de orde is;
 - de relatie tussen retoriek en praktijk van dat vakonderdeel;
 - het vakparadigma waartoe die retoriek en praktijk behoren.
- Deze conceptuele drieslag vertoont een zekere analogie met het onderscheid dat REID (1984) maakt tussen "onderwerpen", "activiteiten" en "legitimaties". In deze paragraaf illustreren we de betekenis en gebruiksmogelijkheid van die concepten aan de hand van de case-studie INTRODUCTIE VO.

3.1. Het vakonderdeel dat aan de orde is

Zoals gezegd is INTRODUCTIE VO een onderzoek naar de eerste veertien opeenvolgende lessen moedertaalonderwijs in een eerste klas voortgezet onderwijs. De gehanteerde definities van moedertaalonderwijs beschrijven de onderzoekers allereerst op basis van de vier "onderwerpen" die tijdens die lessen aan de orde komen, te weten:

- werken met het woordenboek;
- schrijven van een tekst;
- maken van een tekstverklaring/toets;
- lezen van jeugdliteratuur.

Werken met het woordenboek

"In de eerste acht lessen van het schooljaar is het werken met het woordenboek het belangrijkste vakinhoudelijke onderwerp dat de leerkracht aan de orde stelt. (...) Het lijkt erop dat het feit dat het woordenboek in de taalmethode als eerste onderdeel aan de orde gesteld wordt voor de leerkracht voldoende motiveert waarom ze het woordenboek behandelt" (389).

"Uit de manier waarop de woordenboeklessen geïntroduceerd worden, kunnen we afleiden dat we hier kennelijk te maken hebben met een van de traditioneel vastliggende kernen van moedertaalonderwijs. Niet alleen in Talent maar in elke willekeurige Nederlandse taalmethode wordt immers een hoofdstuk gewijd aan het woordenboek" (390).

De onderzoekers concluderen voorts dat eigenlijk niet het gebruik van het woordenboek, maar de afzonderlijke oefeningen in de woordenboeklessen centraal staan. En in die afzonderlijke oefeningen worden zaken behandeld als spreekwoorden en gezegden, woordbetekenis/woordenschatuitbreiding en spelling. Hierover zeggen de onderzoekers onder andere:

"De aandacht voor woordbetekenis/woordenschatuitbreiding is (net zoals 'het woordenboek' en 'spreekwoorden en gezegden') een van de traditioneel vastliggende onderwerpen binnen het moedertaalonderwijs. (...) Ook de spelling van woorden is een van de harde kernen van de vakinhoud van het moedertaalonderwijs en speelt in de woordenboeklessen een belangrijke rol" (393).

Schrijven van een tekst

In de eerste les moeten de leerlingen een tekst schrijven over hun levensloop. Die teksten zegt de leerkracht te gebruiken om haar leerlingen beter te leren kennen.

"(...)het schrijven van een tekst of opstel op de eerste schooldag behoort tot de traditioneel vastliggende onderwerpen die bij het vak Nederlands aan de orde komen" (398).

Hoewel het schrijven van dit opstel een communicatief doel heeft, worden vooral de formele aspecten onder de aandacht gebracht.

"In de toelichting op de opdracht stelt de leerkracht traditioneel vastliggende onderwerpen met betrekking tot het schrijven op school aan de orde: netjes schrijven en geen taalfouten maken (...) want ja, je krijgt hier Nederlands of je krijgt het niet" (398).

Maken van een tekstverklaring/toets

"Ook het onderwerp tekstverklaren is een vast onderdeel van het schoolvak Nederlands. In iedere taalmethode wordt aandacht besteed aan het verklaren van teksten" (400).

De leerkracht gebruikt in haar tekstverklarings-les overigens niet de taalmethode Talent maar een meer traditionele methode waarin het vooral gaat om het toetsen van tekstbegrip door middel van reproducerende vragen en vragen naar woordbetekenis.

"Door de manier waarop de leerkracht het onderwerp tekst introduceert, blijkt dat ze hier in de eerste plaats een toets en pas daarna een tekst aan de orde stelt. Doordat ze het verschijnsel tekst sterk relateert aan de multiple-choice toets brengt ze de leerlingen hier impliciet bij dat teksten op school gelezen en vragen daarbij gemaakt worden, omdat er op die manier getoetst wordt. Het doel van het lezen van teksten op school is in dit geval het kunnen maken van multiple-choice toetsen" (401/2).

Lezen van jeugdliteratuur

Dit is het derde vakonderdeel dat naast de taalmethode Talent aan de orde komt. Leerlingen worden wegwijs gemaakt in de bibliotheek en ze krijgen te horen dat ze dit jaar acht boekbesprekingen moeten maken. Daartoe heeft de sectie Nederlands een informatie-stencil en een boekenlijst samengesteld. Het gaat in deze lessen overigens niet zomaar om boeken lezen; de leerlingen worden gestimuleerd om een bepaald soort boeken op een bepaalde manier te lezen.

"In les 14 komt naast het lezen en ruilen van boeken nog een ander onderwerp binnen het leesonderwijs aan de orde: informatie over leven en werk van een jeugdboekenauteur. (...) De invalshoek die de leerkracht hier kiest is de historisch-biografische. (...) Deze benadering van literatuur is typerend

voor het traditionele literatuuronderwijs. (...) Ook haar keuze voor het 'betere' jeugdboek sluit daarbij aan"(406/7).

3.2. De relatie tussen retoriek en praktijk

Uit bovenstaande beschrijving van vakonderdelen blijkt dat de geobserveerde praktijk "traditioneel" genoemd kan worden. De historisch-biografische invalshoek en de keuze voor het betere jeugdboek zijn typerend voor het traditionele literatuuronderwijs. Voor het onderwerp tekstverklaren gebruikt de docente een traditionele methode. Het schrijven van een opstel behoort tot de traditionele onderwerpen van het vak Nederlands, evenals oefeningen rondom het woordenboek.

Maar een definitie van moedertaalonderwijs omvat meer dan alleen de lespraktijk. Achter die lespraktijk gaat een wereld schuil van opvattingen, ideeën, lesplannen, motieven, enzovoorts. Deze wereld van de retoriek behoort óók tot de definitie van moedertaalonderwijs.

De case-studie INTRODUCTIE VO beschrijft naast de praktijk ook de retoriek van het moedertaalonderwijs, met name de retoriek achter het vakonderdeel "werken met het woordenboek".

De woordenboeklessen (acht van de veertien geobserveerde lessen) zijn afkomstig uit de taalmethode Talent, die is bedoeld voor heterogene klassen (interne differentiatie). Om de retoriek achter de woordenboeklessen te achterhalen gingen de onderzoekers te rade bij de verantwoording/legitimatatie die het schoolboek hanteert.

"(...)de methode gaat er expliciet vanuit dat Nederlands als moedertaalonderwijs vooral communicatie-onderwijs is"(361). De auteurs van Talent formuleren 5 vakinhoudelijke uitgangspunten:

1. Communicatie-onderwijs moet levensecht zijn.
2. Communicatie-onderwijs is vooral: veel doen.
3. Het is nuttig te weten, te zien, te horen wat communicatie is en hoe die verloopt.
4. De docent Nederlands als vakman (of vakvrouw) moet taal gebruiken 'zoals het hoort'.
5. Effectief communicatie-onderwijs vraagt om een goede verstandhouding tussen docent en leerling"(361).

Het trefwoord in de praktijkbeschrijving van INTRODUCTIE VO is "traditie". Het trefwoord in de retoriek van de gehanteerde taal-methode is "communicatie". De vraag is nu hoe in deze case-studie de relatie tussen praktijk en retoriek begrepen kan worden. Anders gezegd: hoe verhouden traditie en communicatie zich tot elkaar? Kunnen traditie en communicatie elkaar verdragen, liggen ze in elkaars verlengde, of zijn ze juist met elkaar in tegenspraak? Deze vraag is niet met twee woorden te beantwoorden. In de trefwoorden traditie en communicatie is namelijk een enorme hoeveelheid betekenis gecondenseerd. En deze betekenis moet eerst expliciet worden gemaakt. We doen dat met behulp van het concept vakparadigma.

3.3. Het vakparadigma

Het concept "vakparadigma" ontleent de WOM aan BALL & LACEY (1980). Een vakparadigma kan omschreven worden als een min of meer consistent geheel van opvattingen over de wenselijke inhoud van een schoolvak zoals die gepropageerd wordt door een groep betrokkenen, meestal gegroepeerd rondom enkele toonaangevers. In de vaksectie op een school kan zich een strijd afspelen om de dominantie van een bepaald paradigma.

KLINKENBERG e.a. (1984, 21) onderscheiden voor de 20e eeuw in Nederland het bestaan van drie moedertaalonderwijs-paradigma's:

1. Het grammaticaal-literaire paradigma, dat terug te voeren is op het "schone letteren-denken";
2. Het individueel-creatieve paradigma, waarin de persoonlijke (taal)uitingen van een individu centraal staan;
3. Het communicatieve paradigma, waarin taalonderwijs in de eerste plaats communicatie-onderwijs dient te zijn.

De gesuggereerde opeenvolging in tijd klopt slechts ten dele. Hoewel het communicatieve paradigma "moderner" is dan het grammaticaal-literaire, is het beslist niet zo dat het grammaticaal-literaire paradigma anno 1988 geen invloed meer uitoefent. In plaats van opeenvolging kun je beter spreken van dominantie.

STURM (1984) plaatst de paradigma's voor moedertaalonderwijs op een eigen wijze in een historisch perspectief. Volgens hem is in 1969 het gangbare, traditionele paradigma dominant. In dit paradigma is de leraar Nederlands vooral een overdrager van de (nationale) cultuur. De praktijk van het schoolvak vertoont zaken als literatuuronderwijs, stijlonderwijs en literair-essayistische stelonderwijs, spreek- en luisteronderwijs en zakelijke vormen van omgaan met teksten. (Deze omschrijving van het "traditionele paradigma" is vergelijkbaar met het eerder genoemde "grammaticaal-literaire paradigma"). Rond 1970 ontstaat er verzet tegen dit traditionele paradigma. Met name via de VON worden alternatieve opvattingen gearticuleerd. Sturm noemt er negen.

Twee alternatieven, longitudinaal en latitudinaal, hebben betrekking op het streven van de VON om leerplannen van schooltypen en jaarklassen op elkaar af te stemmen respectievelijk de leerplannen van verschillende vakken op elkaar af te stemmen.

Vier alternatieven, thematisch-cursorisch, normaal-functioneel, emancipatorisch en projectmatig, verwijzen naar meer algemeen onderwijskundige concepten. Deze zijn niet vakinhoudelijk van aard maar in Nederland wel veelvuldig toegepast op het moedertaalonderwijs.

De drie overige alternatieven zijn wel sterk verbonden aan de vakinhoud van het moedertaalonderwijs. Communicatief moedertaalonderwijs en ook taalbeschouwingsonderwijs (in de zin van taal leren gebruiken door erover te reflecteren) zijn vergelijkbaar met het "communicatieve paradigma". Creatief moedertaalonderwijs is vergelijkbaar met het "individueel-creatieve paradigma".

De overeenkomsten tussen de drie paradigma's van Klinkenberg e.a. en de één-plus-negen alternatieven van Sturm geven wij hieronder schematisch weer. In het kader van onze synthese van zeven case-studies bleek het vruchtbaarder om de indeling van Klinkenberg e.a. aan te houden.

KLINKENBERG e.a. 1984	STURM 1984
grammaticaal-literaire paradigma <—	> traditioneel mto (tot 1969)
individueel-creatieve paradigma <—	> creatief mto (vanaf 1970)
communicatieve paradigma <—	> { communicatief mto taalbeschouwingsonderwijs
"afstemming" —	> { longitudinaal mto latitudinaal mto
"onderwijskundig" —	> { thematisch-cursorisch mto normaal-functioneel mto emancipatorisch mto projectmatig mto

Wat leert bovenstaand intermezzo over vakparadigma's ons over de definitie van moedertaalonderwijs in de case-studie INTRODUCTIE VO? In de bespreking van de relatie tussen retoriek en praktijk signaleerden we het onderscheid tussen de trefwoorden "communicatie" en "traditie". Deze trefwoorden verwijzen naar vakparadigma's voor moedertaalonderwijs. In de retoriek van INTRODUCTIE VO is het communicatieve paradigma dominant. Maar in de praktijk is het traditionele, of beter gezegd het grammaticaal-literaire paradigma dominant.

De case-studie INTRODUCTIE VO levert, zo kunnen we concluderen, geen eenduidige definitie van moedertaalonderwijs op. In die definitie worden immers twee met elkaar strijdige paradigma's onder woorden gebracht: het communicatieve en het grammaticaal-literaire.

4. De gevallen en hun paradigma's: een plaatsbepaling

Het voert in dit bestek te ver de overige zes case-studies op een even gedetailleerde wijze te behandelen als INTRODUCTIE VO. Twee gevallen zullen we nog kort bespreken. In die besprekingen laten we steeds een stukje lesobservatie zien, een deel van de interpretatie van het retoriek/praktijk vraagstuk en de confrontatie van de case-studie met de vakparadigma's. Tot besluit geven we van alle gevallen een korte paradigmatische plaatsbepaling.

4.1. LETTERKUNDE VHBO: vernieuwingen binnen een paradigma

In deze case-studie wordt het vakonderdeel "literatuur" beschreven in termen van het Raamleerplan Nederlands (documenten), de opvattingen van de leerkrachten (interviews) en de lespraktijk (observaties). In een van de geobserveerde lessen worden vragen besproken over "Gelijkheid" van Meinkema:

"...heel veel van jullie hebben hier geantwoord: thema is emancipatie, thema is gelijkheid; vind ik niet goed voor een thema. Thema is altijd antwoord op de vraag: waar gaat het verhaal volgens jou over. En als je dan alleen maar volstaat met te zeggen: over emancipatie, dan weet ik eigenlijk nog niks. Ik wil dat je zegt, bijvoorbeeld, eh...ik zal eventjes mijn antwoord geven...(van papier oplezend) een jonge vrouw wil graag zelfstandig en onafhankelijk zijn maar slaagt daar niet in... ze past zich voor de tweede keer weer aan, of zoiets dergelijks. Maar ik wil dus dat je het hebt over die persoon en wat er met haar gebeurt en het thema dat moet niet bestaan uit één woord, daarin moet je vertellen wat het belangrijkste is naar jouw idee en dan moet je ook proberen de ontwikkeling van het verhaal aan te geven"(294).

Uit deze en vergelijkbare observaties van de lespraktijk trekken de onderzoekers onder meer de volgende conclusies:

"Op de eerste plaats zien we dat de literaire canon overheerst. Meinkema, Biesheuvel en Minco kunnen als literaire schrijvers beschouwd worden. M.b.t. de tekstkeuze wordt dus aangesloten bij het vakparadigma, waarin de literaire cultuur centraal staat"(397).

"We zien op de derde plaats dat de structuuranalyse nadrukkelijker aanwezig is dan andere literatuurbenaderingen. Er worden begrippen (thema, synchroon, leidmotief) behandeld die verbonden kunnen worden met de structuuranalytische literatuurbenadering"(398).

Confronteren we LETTERKUNDE VHBO met de eerder onderscheiden drie vakparadigma's, dan zien we het volgende. Zowel in de retoriek als in de praktijk van het onderzochte letterkunde-onderwijs staat de literaire cultuur centraal; het (grammaticaal-)literaire paradigma is dominant. Dit paradigma kent verschillende literatuurbenaderingen. De case-studie beschrijft moedertaalonderwijs waarin een relatief nieuwe benadering -de structuuranalytische- de boventoon voert. Deze structuuranalytische benadering vatten we op als een variatie op het (grammaticaal-)literaire paradigma. Voor zover vernieuwingen (oppervlakkig) worden gerealiseerd, betreft het altijd vernieuwingen binnen dit paradigma.

4.2. DRAMA VO: op zoek naar het individueel-creatieve paradigma

In deze case-studie wordt het vakonderdeel "dramatische expressie" beschreven in termen van de theorie over drama-onderwijs (documenten), de opvattingen van de leerkracht (interviews) en de lespraktijk (observaties). In een van de geobserveerde lessen besluit de docent de nabespreking van een spel als volgt:

"Nog andere opmerkingen?....Nee? Wat ik wel vind, dat sluit een beetje aan op wat Marieke zei, je doet het een beetje te snel. Je speelt een beetje te snel, waardoor heel veel verloren gaat van dat wat je eigenlijk wil zeggen. En ik denk dat ik weet waar dat snelle spelen vandaan komt. Ik denk dat jullie het gevoel hebben van: ik wil er eigenlijk wel snel van af zijn.... van wat ik hier aan het doen ben, omdat ik me daar een beetje onzeker in voel. Maar dat is op zichzelf niet erg,

want dat heeft iedereen. Maar op het moment dat je stilstaat bij wat je doet en je probeert dat zo goed mogelijk te doen, dan kun je daar zelfs lol in krijgen om het zo duidelijk mogelijk aan anderen over te brengen. Dan gaat het spel pas echt spelen. En het geldt, als je dus zegt: ik moet gewoon wat langzamer spelen, kan dat gevoel, so-wie-so, door het tempo alleen al ontstaan. Ik vind op zichzelf het idee heel aardig, maar het ligt aan de uitwerking hoe het dan op anderen overkomt, op andere mensen. Ik denk dat als je alleen al een beetje langzamer had gespeeld, was het veel duidelijker overgekomen...." (142).

Drama-onderwijs moet volgens de retoriek van de docent zowel politiek vormend als persoonsvormend zijn. Maar hij kiest duidelijk voor het "persoonsvormende" (zaken als fantasie, creativiteit) als uitgangspunt. En in verband met de technische kant van drama stelt de docent het vormgevingsproces niet voorop want de "ontwikkeling van de speler" blijft het belangrijkste. Kortom, in de retoriek van de docent speelt het individueel-creatieve paradigma een overheersende rol.

In de lespraktijk is, aldus de onderzoekers van DRAMA VO, echter geen sprake van een dominant individueel-creatief paradigma. De lessen draaien om het "optimaliseren van spel".

"J. besteedt veel aandacht aan de toneel/theaterkant van drama. Hij werkt aan (optimalisering van) vormgeving en overdracht. Sleutelbegrippen hierbij zijn: nauwkeurigheid, duidelijkheid, bewust spel" (182).

Alles wijst erop dat in de lespraktijk de literaire kunstvorm toneel de boventoon voert. Daarmee sluit de docent aan bij het grammaticaal-literaire paradigma van moedertaalonderwijs. De ontwikkeling van creativiteit en fantasie zijn wel impliciet in de lessen aanwezig. De docent is dus, vanuit een sterk gearticuleerde retoriek, kennelijk wel op zoek naar de realisering van het individueel-creatieve paradigma.

4.3. Paradigma's en gevallen op een rijtje

We hebben alle case-studies afgezet tegen drie mogelijke paradigma's van moedertaalonderwijs:

- het grammaticaal-literaire;
- het individueel-creatieve;
- het communicatieve.

Het is opmerkelijk dat, één uitzondering daargelaten, er in al die cases geen eenduidigheid is waar te nemen over het te hanteren vakparadigma. Meestal is er binnen een case sprake van twee vakparadigma's die met elkaar om voorrang strijden. De definitie van het vakonderdeel c.q. moedertaalonderwijs is daardoor gekenmerkt door interne tegenstellingen.

Laten we met de uitzondering beginnen: LETTERKUNDE VHBO. In zowel retoriek als praktijk domineert het grammaticaal-literaire paradigma. Dit paradigma krijgt vorm door het centraal stellen van de literaire cultuur en de literaire canon. Binnen deze stabiliteit van het paradigma is er echter sprake van elkaar bestrijdende literatuurbenaderingen. De structuur-analytische benadering domineert zowel retoriek als praktijk,

maar indervindt concurrentie van de historische, de literair-sociologische en de receptie-esthetische benaderingen.

In DRAMA VO strijden het grammaticaal-literaire en het individueel-creatieve paradigma om voorrang. Het individueel-creatieve paradigma domineert de retoriek van de docent; hij zegt persoonsvormende zaken als creativiteit en fantasie na te streven en stelt in dramalessen de ontwikkeling van de speler centraal. De lespraktijk is daarentegen sterk beïnvloed door het grammaticaal-literaire paradigma. In de lessen draait het om het optimaliseren van spel, om drama als doel op zich, om toneel als literaire kunstvorm.

In de overige vijf case-studies gaat het in het algemeen steeds om een dominantie-strijd tussen het grammaticaal-literaire paradigma en het communicatieve paradigma. Daarbij tekent het grammaticaal-literaire paradigma zich overal het duidelijkst af in de lespraktijk, terwijl het communicatieve paradigma uitdrukkelijk de retoriek beheerst.

INTRODUCTIE VO handelt onder meer over een taalmethode (retoriek) met expliciet communicatieve doelstellingen. De praktijk van de lessen is echter doordrenkt met traditionele onderwerpen en activiteiten, door ons geïnterpreteerd als behorend tot het grammaticaal-literaire paradigma.

De docent in SCHRIJFVAARDIGHEID MDGO heeft opvattingen (retoriek) over schrijfvaardigheid in de trend van het gedocumenteerd schrijven. Dergelijk schrijfonderwijs behoort onzes inziens tot het communicatieve paradigma. De lespraktijk laat echter overwegend schrijfonderwijs zien in de trend van het traditionele opstel; schrijfonderwijs dat past in het grammaticaal-literaire paradigma.

De vernieuwingsboodschap (retoriek) die in SCHRIJVEN/-SCHOOLWERKPLAN BO wordt geformuleerd, verwijst expliciet naar het communicatieve paradigma: communicatief taalonderwijs en aandacht voor reflectie op taalgebruik. De lespraktijk beantwoordt niet aan die boodschap. Daar is eerder sprake van traditioneel stel-onderwijs. Het draagt kenmerken van het grammaticaal-literaire paradigma.

PROJECTONDERWIJS VO tenslotte beschrijft moedertaalonderwijs als een paraplu voor diverse paradigma's. De retoriek bevat onmiskenbaar elementen van het communicatieve paradigma. Het trefwoord in de lespraktijk is volgens de onderzoekers echter traditie. Daar domineert het grammaticaal-literaire paradigma.

5. Besluit

De afzonderlijke case-studies geven definities van moedertaalonderwijs in termen van het vakonderdeel dat aan de orde is, in termen van de relatie tussen retoriek en praktijk, en in termen van het vakparadigma. Ook bij de vergelijking van de case-studies biedt de conceptuele drieslag "vakonderdeel", "retoriek/praktijk" en "vakparadigma" een vruchtbaar synthetiserend instrument. De werking van dat instrument en de met dat instrument gevonden definities van moedertaalonderwijs hebben we in deze bijdrage toegelicht.

Andere resultaten van de vergelijkende beschrijving van WOM case-studies betreffen het conceptuele kader waarmee de case-studies zijn uitgevoerd en factoren die een rol spelen bij vernieuwingen in het moedertaalonderwijs (VAN DER LEEUW & BONSET 1989).

Literatuur.

- J.P. Adams, Schoolwerkplanontwikkeling in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de totstandkoming van een (deel-)schoolwerkplantekst over thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool. Enschede 1987.
- T. Aerts, H. Geerlings & M. van Goch, Schrijfvaardigheids-onderwijs tussen denken en doen. Een verslag van een onderzoek naar praktijk en retoriek van schrijfvaardigheidsonderwijs. Hegelsom 1987.
- S.J. Ball & C. Lacey, "Subject Disciplines as the opportunity for group action; A measured critique of subject subcultures". In: P. Woods (ed.), Teacher Strategies; explorations in the sociology of the school. London 1980, p.149-177.
- W. Daamen & G. Verstegen, Ik sta hier niet voor mezelf te praten. Projectmatig onderwijs als aanzet tot onderwijsvernieuwing; een case-study. Nijmegen 1982.
- M.L. Giesen-Driessen & P. Fest, Leren te spelen, spelen om te leren. Een onderzoek naar dramatische expressie in de klas. Nijmegen 1986.
- M. Hoogeveen & M. Verkampen, Schrijfonderwijs in praktijk. Een verslag van een etnografisch onderzoek naar de invoering van thematisch-cursorisch schrijfonderwijs op een basisschool. Enschede 1985.
- M. Hoogeveen, J. Sturm & M. Verkampen, "Low Country School II. A demonstration of an IMEN case study in progress". In: J. Sturm (ed.), Documents on the 1986 IMEN-conference (Antwerpen, december 8-11). Enschede 1986, p. 349-412.
- S. Klinkenberg, J. Sturm, P.H. van de Ven & J. de Vroomen, "Het onderzoek naar vernieuwing en vernieuwingsweerstand in het voortgezet moedertaalonderwijs. In: Spiegel 1984 nr.3, p.5-32.
- B. van der Leeuw & H. Bonset, Vernieuwingen in het moedertaal-onderwijs; een vergelijking van zeven case-studies. Nijmegen 1989.
- G.W. Noblit & R.D. Hare, Meta-ethnography: Synthesizing Qualitative Studies. Beverly Hills etc. 1988.

- P. van Pinxteren & A. Swennen, Letterkunde-onderwijs op de VHBO. Nijmegen 1985.

- W. Reid, "Curricular topics as institutional categories; implications for the theory and research in the history and sociology of school subjects". In: I. Goodson & S. Ball, Defining the curriculum; histories and ethnographies. London 1984, p. 67-75.

- D.M. Smith, "Ethnographic monitoring; a way to understanding by those who are making schooling work". In: D.H. Hymes (ed.), Ethnographic monitoring of children's acquisition of reading/language arts skills in and out of the classroom. Washington 1981, p.802-826.

- J. Sturm, Het schoolvak Nederlands. Een onderwijssociologische benadering, deel 1: thema's. Interne publicatie afdeling vakdidactiek Nederlands van de KU, Nijmegen 1984.

- J. Sturm, "Schooletnografisch onderzoek en leerplanontwikkeling voor schrijfonderwijs: een bespreking aan de hand van een voorbeeld". In: Pedagogische Studiën, Jrg. 65, nr. 4, april 1988, p.159-172.