

Moedertaalonderwijs als middel tot relationele vorming

Johan van Iseghem

In haar autobiografie 'Het wedervaren' vertelt Monika van Paemel over haar kindertijd hoe volwassenen alsmaar verschrikkingen ophaalden uit oorlogen die zij goddank niet meemaakte. 'Op mijn dertiende', schrijft ze, 'kende ik wel tien manieren om iemand te vermoorden, maar het bedrijven van de liefde moest ik van de dieren afkijken. Mijn grootouders hadden het erover dat ik een groot meisje was, dan werd het oppassen. Misschien hadden zij geen woorden om mij de liefde te verklaren.'¹

Gelukkig handelt dat boek over toestanden van lang geleden en gaat het er vandaag anders aan toe. Als onze kinderen bij een natuurwandeling de polder intrekken, verdenken ze de ooievaar niet meer van latent vaderschap. In de biologielees becijferen ze ongeremd hoeveel procent grijze konijntjes er van een wit en een zwart voortkomen, en voor het delicate onderwerp van de coïtus beschikt de school over teksten en videofilms met meer dan voldoende technische details. Toch bleef bij deze gelukkige evolutie haar bewering brandend actueel: zelfs wij hebben nog altijd veel te weinig woorden om de liefde te verklaren. In onze gedrevenheid om iedereen tot in de 'technieken' toe voor te lichten, hebben we wellicht verwaarloosd aan jongeren duidelijk te maken waar ze liefde, relaties en seksualiteit kunnen situeren, ze te helpen uitzoeken en met elkaar te overleggen hoe een mens daar gelukkiger van wordt. Vanuit die vaststelling deed de vorige Gemeenschapsminister voor Onderwijs in België, wijlen de heer D.Coens, een oproep om een project op te zetten over 'Opvoeden tot relatiebekwaamheid'. Dat resulteerde in 1992 in de boeken *Liefde leren*², *Samenzijn*³ en *Jongeren en Relaties*⁴, al naar gelang het onderwijsnet.

In deze lezing stip ik raakpunten aan tussen opvoeding tot relatiebekwaamheid en de didactiek van het moedertaalonderwijs. Ik stel u een aantal lessuggesties en initiatieven voor en ga in op weerstanden die ik in dat verband ontwaar.

1 Moedertaal didactiek en relationele vorming

Indien we relationele vorming op school belangrijk vinden, moeten we daaraan werken op ogenblikken en in verbanden die een maximaal effect garanderen. Ik heb eerder al gepleit om niet zomaar te grijpen naar een projectmatige aanpak.⁵ 'Bij enting van het thema op lesinhouden *binnen* de vakken blijft het onderwerp tot op zekere hoogte 'leerstof' en wordt het met doelstellingen van concrete leerplannen gecombineerd.' Ik heb toen mogelijkheden gesuggereerd om binnen de les Nederlands aan relationele vorming te doen door gebruik te maken van leerinhouden uit taalbeschouwing en literatuur, of door het onderwerp te benaderen met vormen van spreek-, luister-, lees- en schrijfonderwijs. Zonder het vak Nederlands tot deze ruimere pedagogische doelstelling te beperken, meen ik dat er voldoende raakpunten bestaan tussen de maatschappelijke vraag om meer aandacht voor relationele vorming op school enerzijds en de doelstellingen van moedertaal didactiek anderzijds.

We hebben geopteerd om onderwijs te geven dat leerlingen *belangrijk* vinden. Op relationeel vlak zitten pubers en adolescenten onophoudelijk met zichzelf, met thuis, met vrienden en vriendinnen in de knoei. Ze worstelen, in een gezin of daarbuiten, met vragen over rollenpatronen en waardenbeleving binnen relaties. Ze worden in het eigen leven, in hun omgeving en via de media voortdurend geconfronteerd met het lukken of mislukken van de liefde. Wie ingaat op de problematiek van relationele vorming, kan daarom vaak rekenen op motivering binnen de klasgroep.

Twee. We hebben ervoor gekozen om ons onderwijs *functioneel* te maken. Ik ben voorzichtig in mijn uitspraken wat Nederland betreft, maar een kleine steekproef kan aantonen dat leerlingen vaak termen in de mond nemen waarvan ze de draagwijdte niet kennen, bijvoorbeeld inzake afwijkend seksueel gedrag. Hier ligt een onontgonnen veld voor functioneel taalschatonderwijs. Bovendien spelen de gevoelens achter de woorden een grote rol. Brengen we vanuit het onderwerp seksualiteit eufemisme, gewone term en dysfemisme op het bord aan in drie kolommen, dan vertoont de 'neutrale' middenkolom steevast een merkwaardige leegte; woorden die erin thuishoren, worden door leerlingen onverbiddeijk naar links of naar rechts gestuurd. Een betere manier om het taboe te lokaliseren is er niet: het wordt tastbaar in een vacuüm op het bord. Tegelijk springt er te pas en te onpas, vanuit dat zwarte 'middengat', een flinke portie hilariteit naarbinnen in het klaslokaal. Jan mag geen 'pijp' roken of 2A gaat plat van het lachen. Werken aan *woordenschat*, woorden 'normaal' maken, kan een sfeer creëren waarbij het onderwerp 'normaler' wordt. Ik suggereerde om bijvoorbeeld eens werk te maken van de troetelnaampjes die rond Valentijntjesdag in kranten opduiken. Er steken plezierige taalkundige en stilistische procédés in, verkleinvormen en metaforen. Het is niet meteen macho- en turbotaal, maar het garandeert een plezierige les moedertaal, het is uitermate functioneel, biedt kansen tot interactie met de klas, is *taalbeschouwing* in de strikte zin van het woord en zet leerlingen aan om de ogen te openen voor toestanden rondom hen.

Het derde punt sluit hierbij aan: we mikken op *de totale persoonlijkheid* van de leerlingen. Onze taallessen kunnen een basis vormen voor hun affectieve evolutie, voor hun morele waardenschaal en zintuiglijke waarneming, voor de manier waarop ze met bevestiging en conflicten omgaan. Daarbij gelden de principes die we hanteren bij kennisdrang: leerlingen kunnen het vragen aan zichzelf, aan de dingen, aan anderen, aan boeken⁶. Training in facetten van het taalgebruik, ook als het gaat om relationele aspecten, heeft een gunstig effect op het totale leer- en opvoedingsproces.⁷

We ijveren ten vierde voor de uitbouw van *communicatief moedertaalonderwijs*. Als we de thematiek van waardenbeleving met succes willen aankaarten, zullen we een beroep moeten doen op de persoonlijke kijk van jonge mensen, en dienen we te waken over de openheid van de dialoogpatronen. Dat impliceert uitnodigende gesprekken en luisterbereidheid, werken aan wederzijds respect. Om hiervoor kansen te creëren kunnen we in leesbeurten de empirische commentaren uitdrukkelijker appreciëren en wellicht ook enige morele reflectie inbouwen in de literatuurles:⁸ we beschikken over lestechnieken die ons optreden daarom niet degraderen tot deductief eenrichtingsverkeer of tot moraliserende sermoenen van predikantenniveau. Vormend werk kan enkel door een oordeelkundige keuze van werkvormen uitgebouwd worden.

Een vijfde principe is dat onderwijs slechts efficiënt is als we rekening houden met *de*

beginsituatie van leerlingen. Als gedichten, romans, toneelstukken of zakelijke teksten de thematiek van seksualiteit, relatie, huwelijk of man-vrouwverhouding behandelen, bouwen we best op reële inzichten en ervaringen van de klas. Aanvulling of verrijking kan alleen daarin wortelen. We dienen -ook om didactische redenen, voor een breder effect van ons tekstonderwijs- de klas over die beginsituatie dus te bevragen, zowel inzake de leesautobiografie als -discreet- inzake de feitelijke biografie. Tussen moedertaal didactiek en relationele vorming bestaat er met andere woorden geen enkele discrepantie. Ze gaan probleemloos hand in hand.

2 Enkele lesideeën

Ik geef enkele lessuggesties uit mijn in noot 5 al vermelde bijdrage. Ik zoek ook buiten de literatuurles, omdat nogal wat studierichtingen anders uit de boot vallen. Voor *spreekonderwijs* valt er inspiratie te rapen in contactadvertenties van kranten. Die kunnen we behandelen op vlak van de taal, door bijvoorbeeld te letten op de adjectieven waarmee mensen kwaliteiten aanprijzen of verdoezelen; op affectief vlak werken we vormend door een gesprek te voeren over de uitgesproken verwachtingen, over het handeltje achter bepaalde praktijken, over motieven en het soort mensen dat daar volgens leerlingen op afkomt. We kunnen ingaan op het sentiment in bepaalde tv-interviews, op zin en onzin van dating programma's; we kunnen onderzoeken in welke mate een interviewer menselijke ellende op het scherm prostitueert, speuren naar sensatiezucht, een blik werpen op lezersbrieven die het programma onder vuur nemen. Het waardenpatroon van zenders en zuilen kan ter discussie staan: wanneer is een programma 'informatief'? Hoever kan men gaan in het uitmelken van bedverhalen? Een belangrijke opgave zal er ongetwijfeld in bestaan leerlingen aan te leren hoe ze zelf kritische vragen bij programma's kunnen formuleren. In popsongs en videoclip, in reclameboodschappen en soapseries ligt er een stapel materiaal waarmee we bij luister- en kijkonderwijs over gezin en relaties kunnen werken.

Binnen *leesonderwijs* kunnen we reflecteren over 'mentale hartmassage': lezersbrieven in kioskbladen. Stationslectuur biedt kansen om verhalende procédés onder de loep te nemen, om karakters op hun psychologische diepte en verhalen op hun realiteitsgehalte te bevragen, om de voorspelbaarheid van de afloop na te trekken, om het goedkope verband te ontmaskeren tussen sociaal prestige en amoureuze avonturen. Een aantal tijdschriften ontwikkelt een verschijnsel dat ik 'prinsessenmythologie' heb gedoopt. Straatinterviews, vergelijking van materiaal en bespreking in de klas achteraf kunnen duidelijk maken wie dat leest, waarom er zoveel interesse bestaat voor het liefdesleven van Diana, voor Sarah Ferguson of escapades in de paleizen van Monaco. We kunnen een arsenaal met zakelijke teksten samenstellen, waarin wordt ingegaan op ethische kwesties zoals de abortusproblematiek, op sociaal-psychologische factoren zoals de verschillende benadering van seksueel gedrag door meisjes en jongens, op homoseksualiteit, op de verhouding intimiteit-welzijn, op de maatschappelijke rolverdeling tussen mannen en vrouwen, seksistisch taalgebruik.

Jeugd literatuur, cabaret en chanson bieden onbegrensde kansen. Ironische cultuursprookjes demonstreren onze moderne manier van trouwen. Accenten in verhaal, roman en lyriek door de eeuwen heen leren ons, benevens literaire appreciatie, om twintigste-eeuwse vanzelfsprekenheden inzake liefde en huwelijk te relativeren.

Ongetwijfeld dienen we er voor de kwaliteit van de relationele vorming over te waken dat ook vrouwelijke auteurs en door vrouwen beschreven vrouwelijke personages in de lessen aan bod komen.⁹ Drama, toneelanalyse en expressielessen zijn gelegenheden om verworven inzichten op een méér dan cognitieve manier gestalte te geven.

In alle vermelde gevallen is er combinatie met *schrijfonderwijs* mogelijk: vele jongeren schrijven gedichten, bij gevoerde gesprekken is er een syntheseverslag nodig, stellingen uitschrijven kan de start van een confrontatie zijn, leerlingen kunnen ook zelf lezers- of kijkersbrieven richten aan de media, empirische commentaren insluiten als onderdeel van bijvoorbeeld een leesverslag...

3 De noodzaak van materiaalontwikkeling

Aan studenten in de lerarenopleiding van de K.U. Leuven heb ik in 1991-92, na mijn colleges over moedertaal didactiek en een seminarie over lesvoorbereidingen, de mogelijkheid gesuggereerd om *een lessenreeks moedertaal* uit te werken ter ondersteuning van een schoolproject over relationele vorming. Enkelen zijn daarop ingegaan. In de Leuvense Werkmap voor Taalonderwijs zullen uitgewerkte lesmodellen verschijnen.¹⁰ Naar aanleiding van stages en van de bijdrage waarover ik sprak, heb ik als begeleider Nederlands in West-Vlaanderen het voorbije jaar ook gesprekken met directies en leraren mogen voeren, noden geregistreerd en opwerpen op een rijtje gezet. Twee studenten, Silvie Vanoosthuyze en Marlies Algoet, hebben voor een bijscholingsmiddag lessen uitgewerkt om leraren suggesties aan de hand te doen. Ik kan zeggen dat er veel belangstelling bestond: 90 van de 210 aanwezigen volgden de sessie. Ook dat sijpelt binnenkort naar de W.v.T.-mappen door. Er bestaat dus blijkbaar interesse. Degelijke materiaalontwikkeling garandeert nog niet dat leraren ook aan de slag gaan,¹¹ maar ik pleit er toch voor dat dat zou gebeuren en dat er middelen voor worden vrijgemaakt. De onwil van de ene leraar is geen argument om bereidwilligen in de kou te laten staan. Ik knoop daar vier bedenkingen aan vast.

De *tekstkeuze* is zeer belangrijk. We zoeken best 'waardevolle teksten wanneer het ook om literaire aspecten gaat, duidelijke teksten als het om opiniëring gaat, teksten die voldoende controversie oproepen als het om spreekonderwijs gaat.' (Van Iseghem o.c.in noot 5:51.) Ten tweede dienen we erover te waken dat we ons moedertaalonderwijs *niet afslanken*.

'Het kan vanuit relationeel standpunt bijvoorbeeld uitermate boeiend zijn dat de klas in één grote cirkel een gesprek voert over Aids en verantwoord seksueel gedrag, echt spreekles of taalles wordt dit pas wanneer er daar ook een reflectie aan vastgekoppeld wordt over het verloop van het gesprek, over de gebruikte technieken, over woorden, aansprekingen of uitdrukkingen die leerlingen in de mond hebben genomen enz. We zullen -samen met de klas- nog moeten wennen aan dat dubbele spoor van inhoudelijke én formele aandacht. Onze evaluatie van het gesprekstechnische, communicatieve, interactionele of taalkundige aspect dient dermate fijnzinnig geformuleerd te worden, dat de klas daarna niet afhaakt of beslist om bij een volgende kans tot gesprek maar liever de mond te houden.'(ibidem: 51)

Bovendien betekent mijn pleidooi voor bijvoorbeeld een klasgesprek na een les liefdespoëzie niet dat tekstanalyse, situering in stijlstromingen, kennis van genre en auteur, ontwikkeling van leesvaardigheid of literaire smaak onbelangrijk zouden zijn.

Drie. Het is niet omdat we een verhaal bespreken over een verliefde jongeman, dat we aan relationele vorming doen. De inhoud van het materiaal als dusdanig garandeert niets. Wanneer we het erover eens zijn dat het bij seksuele en relationele vorming ook (en vooral) om affectieve, emotionele en ethische waarden gaat, dan moet dat bestendig blijken uit onze aanpak en onze vraagstelling. Die moeten aanzetten om oordelen uit te spreken, moeten jonge mensen voldoende uitnodigen om opiniërende uitspraken te doen (...), om antwoorden zoveel mogelijk te laten *motiveren*.¹² Het vergt oog voor een heel specifieke interactie (ibidem:59) Wellicht zal een belangrijk probleem daarbij zijn of het strikt noodzakelijk is dat de doelstellingen -veelal te situeren op het vlak van affect en attitude- altijd in operationaliseerbare termen geformuleerd worden.¹²

Bovendien -mijn vierde bedenking- moet het relationele aspect stevig *verankerd* zitten in de 'hoofdmoot' van de *moedertaalles*. Vanuit bevindingen met intercultureel onderwijs werd op deze conferentie al aangetoond dat een leraar, ondanks de vormingskansen die in het materiaal schuilen, zijn optreden kan reduceren tot bijvoorbeeld louter tekstverklaring, waarbij zijn eigen waardenbeleving en die van de klas buiten schot blijft.¹³

4 Knelpunten, kwelpunten

Studenten die ervoor kozen om dergelijke lessen te ontwikkelen, probeerden er enkele uit in de stageperiode, bij leraren die aan ons rapporteerden. Bij schoolbezoeken had ik met nogal wat leraren een gesprek over deze aanpak, terwijl ik ook reacties opving na de bijscholingsmiddag waarin zulke lesmodellen werden voorgesteld. Op enkele vaker gehoorde bezwaren ga ik bondig in.

Een eerste ben ik *het 'telraambezwaar'* gaan noemen: 'We moeten al zoveel doen. Als dat er óók bijkomt, weet ik het niet meer'. Dit is het argument van mensen die suggesties kwantitatief benaderen. Ze tellen ze op, delen door het aantal lessen dat ze kunnen geven en komen tot de conclusie dat het 'dus' onmogelijk is. Het woordje 'dus' verleent aan hun protest het aureool van een logisch besluit, maar hier is dat een taalfout. De raakpunten tussen taalles en vorming gebieden me dit protest te relativeren. Voor deze mensen zal materiaalontwikkeling ongetwijfeld inspirerend zijn -en ik pleit daar dus voor- maar ik koester niet de illusie dat dit voor allen dé oplossing wordt: noot 11. Ik lees er voor de toekomst de noodzaak in om in opleidingen meer werk te maken van technieken om educatief te ontwerpen. We beperken ons teveel tot 'package design'. Lesopgaven onder een thematische noemer bijvoorbeeld dwingen aspirant-leraren om materiaal en methode selectiever te benaderen.

Van een collega die met de lesmodellen aan de slag ging, hoorde ik dat zijn enthousiasme werd gefnuikt door klassen die van hun apathische rol niet afstapten. Hij liep tegen een muur aan. Ik stel de vraag: gaan we bij ons denkwerk over klasinteractie niet wat gemakkelijk uit van de veronderstelling dat de leraar altijd medewerking krijgt? Het kan er op wijzen dat we moeten uitkijken wanneer we als basis voor de methodiek *integratie van doelstellingen en leerstofonderdelen* in leerplannen suggereren: ik deel het principe volkomen, maar stel vast dat een aantal leraren de creativiteit mist dat waar te maken. Voortdurend minder uren toedelen aan moedertaal, intussen

de eisen opvoeren en alleen maar integratie suggereren als oplossing voor het dilemma, creëert in de praktijk van het veld voor yelen een uitzichtloze toestand.

Een derde bezwaar noem ik maar *het 'leerjongensargument'*: 'Wij kunnen dat niet; daar zijn we niet voor opgeleid'. Als lesgeven een hefboom is in een proces van opvoeding en als taalontwikkeling sleutelt aan de uitbouw van de persoonlijkheid, behoort vormingswerk intrinsiek tot de kern van het leraarschap. Studie en/of navorming zijn daarom een zinvol antwoord op dat bezwaar.

Een vierde soort weerstand wordt geuit in een soort *'monoseksueel' syndroom*.¹⁴ Daarbij zegt de leraar dat iets niet haalbaar is in een klas met alleen maar jongens of meisjes. Ik volg hier niet, maar geef toe dat een gemengde klassituatie wellicht meer kansen biedt om aan relationele vorming te doen. Leest u in een gemengde klas uit Karel ende Elegast de passage voor waarbij Eggeric 's nachts zijn vrouw slaat, dan wordt uw expressieve lectuur gegarandeerd onthaald op verontwaardigde geluiden vanwege de meisjes. Een gesprek over vrouwenmishandeling hangt hier vanzelf in de lucht. Als een school ervoor kiest om het publiek tot alleen maar jongens of meisjes te beperken, zullen er op relationeel vlak inderdaad extra inspanningen nodig zijn. Die keuze ontslaat lesgevers niet van verantwoordelijkheid ter zake; integendeel.

Er is een vijfde bezwaar dat ik *'trapladderprotest'* ben gaan noemen. Dat wordt niet uitgesproken, maar het is soms de inspirator van wat wèl wordt verwoord. Het is de onwil bij een (gelukkig beperkte) groep leraren om een echte dialoog met de klas aan te gaan, de keuze om liever in de vorm van eenrichtingsverkeer te blijven onderwijzen. Opteren voor andere werkvormen, die bij relationele vorming bijvoorbeeld noodzakelijk zijn, veronderstelt een meer begeleidende rol vanwege de lesgever. Een minderheid blijkt bang te zijn zich te zullen 'verlagen', en is daar niet toe bereid.

5 Besluit

Ik besluit met een pleidooi om relationele vorming binnen onze lessen kansen te bieden. De didactiek van de moedertaal staat die aanpak geenszins in de weg: de vakdidactiek nodigt uit om dat op een geïntegreerde manier te doen, terwijl de thematiek aansluit op de leefwereld van jongeren en stof biedt voor hedendaagse taalbeschouwing, voor spreek-, luister-, schrijf-, lees- en literatuuronderwijs. Onze opzet mogen we daar alleen niet toe beperken. Het relationele kunnen we wellicht best in het normale lessenverloop inbouwen, waarbij we het telkens binnen de hoofdmoot van de taalles houden. Aanpak en vraagstelling bij tekstonderwijs, de positieve sfeer in het vaardigheidsonderwijs en voldoende aandacht voor affectieve aspecten en attitudes bij het formuleren van doelstellingen zijn een *conditio sine qua non*. Op bezwaren wil ik ingaan in de mate van het mogelijke. Wellicht moeten we in onze opleidingen meer werk maken van strategieën voor educatief ontwerpen, wat de noodzaak van degelijke materiaalontwikkeling door verantwoordelijke diensten niet wegneemt. Modellen kunnen inspireren.

Voor mezelf formuleer ik de wens bij HSN 1994 te overwegen een 'stroom' op te zetten over verbanden tussen moedertaalonderwijs en waardenbeleving bij jongeren; Landeskunde, het element Europa en het multiculturele kunnen daar hun plaats bij

vinden. De vereiste lesmethodes zouden wel eens parallel kunnen lopen.

Noten

1. Monika VAN PAEMEL: *Het wedervaren*. Amsterdam, Meulenhoff, 1993, 105. De passage met het fragment verscheen in 1992, in een andere versie, in het Verdriet-nummer van *De Gids* (nr. 3/4) en in *De nevel van de tijd*, Stichting J.H. Leopold, Tilburg en Poëziecentrum Gent, 1992.
2. Paul SCHOTSMANS, Trecs DEHAENE en Paul DELEU: *Liefde leren. Relationele en Seksuele Opvoeding op School*. Brussel, Licap, 1992. [Bestellen bij NSKO, Guimardstraat 1, B-1040 Brussel].
3. Peter MIELANTS e.a., (cindred. Geert VAN CLEEMPUT en Willy VAN PARYS): *Samenzijn. Handboek relationele vorming. Didactische handleiding voor leerkrachten van het secundair en hoger gemeenschapsonderwijs*, Argo, Brussel, 1992. [Bestellen bij ARGO, Belliardstraat 12, B-1040 Brussel].
4. Els VERVLIET e.a. (cindred. Greet KIMZEKE): *Jongeren en Relaties*, OVSG en CVPO, 1992. [Bestellen bij OVSG, Aarlenstraat 53 bus 5, B-1040 Brussel].
5. Johan VAN ISEGHEM: Lessen taal rond de thematiek van relationele en seksuele opvoeding. In: *Impuls*, 24, 2, 1993, 49-60. [Bestellen bij Uitgeverij Acco, Leuven, 016/29 11 00].
6. Fr. DAEMS e.a., *Leren leven in taal, een moedertaal didactiek*. Malle, De Sikkell, 1982, 62-66.
7. W. VAN PEER en J. TIELEMANS: *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs*, Leuven, Acco, 1984, deel 1, 52.
8. O.a. Cor GELJON: Morele reflectie in de literatuurles. In: *Het Schoolvak Nederlands 2*, 1987, 73-83. Ook die bijdrage gaat in op het verband tussen literatuurdidactiek en pedagogische doelstellingen.
9. Cfr. Kris VERVOORT, 'De onzichtbare vrouw in de Vlaamse schoolboeken' *Vonk* 20:5 (90/91).
10. Werkmap voor Taal- en literatuuronderwijs (W.v.T.), uitgave van K.U. Leuven - Permanente Vorming en het Werkverband voor Taal- en Literatuuronderwijs (Vliebergh-Senciecentrum, afd. Moderne Talen). Abonnementen: W.v.T., Blijde-Inkonststraat 21, 3000 Leuven [tel. (016)28 47 64 - fax (016)28 50 25]. W.v.T. publiceert bij voorkeur bruikbaar en/of gebruikt lesmateriaal.
11. De lezer raadplege maar de lezing van Helge BONSET 'Spreeken en luisteren in het VO: verslag van onderzoek en leerplanontwikkeling'; in: *Het Schoolvak Nederlands 5*, 1992, 32-45; o.a. blz. 34: 'Als er betere leer- en toetsmiddelen zouden komen, en kleinere klassen, zou 40% van de ondervraagde leraren nog steeds niet meer tijd voor spreek- en luisteronderwijs willen uittrekken'.
12. Ik verwijs naar P.M. KAASHOEK, 'Een stofschemata voor een voorlichtingsactiviteit.' In: *Communicatief 1*, 1989. Hij gebruikt 'voorlichten' in de betekenis van 'informatie verschaffen', en zoekt naar een presentatievorm van een activiteit voor 'voorlichters'; voor de ontwikkeling van zijn stofschemata gaat hij evenwel uit van een casus in engere zin: 'De Gehandicaptenraad heeft opdracht gegeven een rapport te vervaardigen over handicap, relaties en seksualiteit' (163, cursivering van ons). De doelen dienen vanuit het onderwerp geformuleerd en uitvoerbaar te zijn; bijvoorbeeld uitbreiden van kennis of vaardigheden. Maar de beschrijving gebeurt in operationaliseerbare termen. 'Begrippen als *bewust worden, aanvoelen* kunnen beter niet voorkomen in deze categorie. Immers: hoe toetst men bewustwording of gevoel?' (165). Wat relationele vorming betreft is dat juist en onjuist; we laten de vraag open. Maar aan de aandrang om terug te vallen op uitsluitend meetbare doelstellingen zit een verdacht geurtje: misschien een wat reactionaire 'back-to-the-basics-trend'? Vgl. Roger ROGER: 'Niets aan de hand?' in: *Vonk*, 20:4.
13. Michiel VAN DER AREND en Sjaak KROON: Interculturele en mondiale verhalen in het onderwijs Nederlands. In: *Het Schoolvak Nederlands 5*, 1992.
14. De term 'monoseksueel' ontleen ik aan VERVOORT, noot 9, die het haalde bij Renate Rubinstein.