

4. In eerder onderzoek, maar met een andere onderzoeksmethode, vond Assink (1982) vergelijkbare resultaten.
5. Het dicteetempo was haalbaar maar vereiste een sterke concentratie. Het werd bepaald in pretesten.
6. In dit experiment werden ook niet-dominante werkwoorden gebruikt, met ongeveer even frequente homofone spellingvormen. Het patroon voor deze werkwoorden was in overeenstemming met de uitkomsten voor de andere twee types.
7. In een voorexperiment werd nagegaan of proefpersonen de HF-vorm effectief sneller herkenden dan de LF-vorm, door ze als aparte woordvormen aan te bieden. Dit frequentie-effect was significant, zowel voor d-dominante als voor dt-dominante werkwoorden.
8. Dit proces verloopt bewust omdat we te weinig met werkwoordhomofonen geconfronteerd worden om hun spellingproces te automatiseren (zie eerder).

NINA VERHAERT is doctor in de taalkunde. Zij promoveerde in 2016 op een experimenteel onderzoek naar de rol van homofoondominantie tijdens het lezen van werkwoordvormen met een dt-fout. In dit onderzoek stond één vraag centraal: hoe komt het dat we over sommige dt-fouten heen lezen?  
E-mail: <nina.verhaert@uantwerpen.be>

DOMINIEK SANDRA was de promotor van dit onderzoek. Hij is gewoon hoogleraar aan de Universiteit van Antwerpen, waar hij verantwoordelijk is voor het psycholinguïstisch onderzoek naar lees- en schrijfprocessen bij ervaren taalgebruikers. Hij doceert er algemene taalkunde, psycholinguïstiek en statistiek.  
E-mail: <dominieksandra@gmail.com>

## GESIGNALEERD

Hans Hulshof, Erik Kwakernaak & Frans Wilhelm (2015), *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Uitgeverij Passage. Isbn 978 90 5452 315 4, 468 blz.

Wie het boek van een afstand op een koffietafel ziet liggen, zal allicht het idee hebben dat het hier gaat om een Scandinavische thriller in de categorie ‘bestseller.’ En hoewel de plot zich niet afspeelt ten noorden van de Waddeneilanden zit er wel degelijk een flinke dosis spanning in, en zou het eigenlijk gekocht moeten worden door iedereen die zich professioneel bezighoudt met het talenonderwijs in Nederland.

Het werk is een uitvloeisel van de festiviteiten rond het honderdjarig jubileum van de Vereniging van Leraren in Levende Talen in 2011. Ter gelegenheid daarvan had de vereniging een website ontwikkeld ([talenexpo.nl](http://talenexpo.nl)) met een ‘tentoonstelling’ van het talenonderwijs in Nederland, in vijf ‘expozalen’ die elk een periode vertegenwoordigden, getiteld *Voorgeschiedenis (tot 1860)*, *Opbouw (1860-1920)*, *Consolidatie (1920-1970)*, *Vernieuwing (1970-2000)*, en *Perspectief (2000-heden)*. Elke expozaal kende dezelfde indeling: *School en Maatschappij*, *Nederlands*, *Moderne Vreemde Talen*, en *De leraren*.

Het boek is een uitwerking van die digitale tentoonstelling, waarbij de periodisering licht is aangepast: de voorgeschiedenis is – terecht – gesplitst in twee hoofdstukken (de periodes 1500-1800 en 1800-1860) en de laatste twee perioden zijn – mijns inziens niet geheel terecht – samengenomen tot een hoofdstuk over de periode 1970-heden.

Bovendien is er een hoofdstuk toegevoegd waarin de hoofdlijnen van alle ontwikkelingen binnen moedertaalonderwijs en vreemdetalenonderwijs, en in de relatie tussen talenonderwijs en maatschappij, nog eens worden uiteengezet.

### Opbouw

De methodische aanpak leidt tot een overzichtelijke, uniforme structuur van elk hoofdstuk: eerst werken de auteurs de maatschappelijke context uit, dan de educatieve context, en vervolgens de geschiedenis van het moedertaalonderwijs en die van het vreemdetalenonderwijs in de betreffende periode. Hierdoor kan de lezer bijvoorbeeld telkens de eerste paragraaf van elk hoofdstuk lezen en aldus een doorlopend beeld krijgen van de maatschappelijke context van het (talen) onderwijs.

Die maatschappelijke context wordt in elk hoofdstuk eerst geschetst in zijn politieke, economische, sociale en culturele aspecten, en vervolgens komt het onderwijsstelsel aan bod. Daarbij gaat het vooral om de wetgeving op onderwijsgebied en de verschillende soorten onderwijs (zoals Latijnse scholen, Franse scholen, hogereburgerscholen, basisvorming, Tweede Fase).

De educatieve context kent in elk hoofdstuk een driedeling: de pedagogisch-didactische context (waar gaat het om in het onder-

wijs, en welke methoden worden hiervoor ingezet), het taalonderwijsaanbod (hoe zijn het curriculum op de scholen, het examenprogramma, de lessentabellen), en de taal leraren (wat is hun maatschappelijke positie en hoe is de lerarenopleiding georganiseerd). In hoofdstuk 3 staat in de paragraaf over de pedagogisch-didactische context nog een verdwaalde subparagraaf *Ontwikkelingen in de taalwetenschap*, maar die komt in de andere hoofdstukken niet voor, of liever: de taalwetenschap (en ook hier en daar de literatuurwetenschap) komt terloops aan de orde in de andere delen van de hoofdstukken.

De twee paragrafen over het moedertaalonderwijs en het vreemdetalenonderwijs hebben geen uniforme opbouw, maar volgen een min of meer chronologische lijn, die in secties is gesplitst waarvan de titel de betreffende subperiode karakteriseert of daar een aspect uit naar boven haalt. Zo bevat hoofdstuk 5 (1970-heden) in de paragraaf over het moedertaalonderwijs secties met de titel *Karakteristiek communicatieve wending, Taalvaardigheid steeds professioneler vanaf de jaren zeventig, en En de leraar Nederlands veranderde mee?* En in hoofdstuk 3 (1860-1920) staan in de paragraaf over het vreemdetalenonderwijs secties als *De brochure van Brill (1870), Positieve en negatieve kritiek op de reform, De methoden van Berlitz en Gouin*.

De hoofdstukken 1 tot en met 5 vormen daarmee de kern van de historische schets van het talenonderwijs van 1500 tot heden, waarbij moedertaalonderwijs en vreemdetalenonderwijs min of meer onafhankelijk van elkaar in een doorlopend verhaal worden behandeld. Er zijn weinig tot geen verwijzingen vanuit de paragrafen over het moedertaalonderwijs naar het vreemdetalenonderwijs en omgekeerd. Wel zijn beide per hoofdstuk ingebed in een gemeenschappelijke maatschappelijke context en educatieve context. De wetenschappelijke context (taal- en literatuurwetenschap) komt er een beetje

bekaaid vanaf: alleen in hoofdstuk 3 wordt die apart genomen, maar dan wel nog onder *Pedagogisch-didactische context*.

### Samenhang

Hoofdstuk 6 lost de belofte in die op de achterflap staat: dat het boek een *samenhangend beeld* van de geschiedenis van het onderwijs in de moderne talen zal geven. Het hoofdstuk bevat drie paragrafen die ‘hoofdlijnen’ schetsen: hoofdlijnen in de geschiedenis van het moedertaalonderwijs, van het vreemdetalenonderwijs, en van de relatie tussen het talenonderwijs en de maatschappij.

Naar mijn inschatting maakt hoofdstuk 6 de meeste kans om het te schoppen tot verplichte literatuur in opleidingen tot talentdocent, of in talenopleidingen op het hbo of de universiteit. Het hoofdstuk biedt een handzaam overzicht van de spanningen in het talenonderwijs door de eeuwen heen, en levert daarmee een aantal bruikbare kapstukken om ook actuele discussies mee te duiden. Het mondt uit in een schema waarin de ontwikkelingen in zeven periodes geschetst worden (zie figuur 1).

Het is jammer, maar ook begrijpelijk, dat het zesde hoofdstuk als beschouwing achteraf min of meer los staat van de andere vijf. De uiteindelijke analyse komt uit op zeven periodes (terwijl de hoofdstukindeling op vijf periodes gebaseerd was), met jaartallen die niet geheel overeenkomen met de hoofdstukindeling van het boek. Zo speelt het jaartal 1860 geen rol in het schema (wel in de grens tussen hoofdstuk 2 en 3), en de periode 1970-2015 (hoofdstuk 5) is in het schema opgeknipt in een tijdvak 1970-1990, in het moedertaalonderwijs gekenmerkt door het *communicatief-emancipatoire paradigma* en in het vreemdetalenonderwijs door de *(aangepaste) audiolinguale methode + literatuurgeschiedenis/tekstervaring*, en een tijdvak 1990-2015, in het moedertaalonderwijs het *communicatief-utilitaire paradigma* en in

	collectivistisch / individualistisch	moedertaalonderwijs	vreemdetalenonderwijs
1500–1800		basaal lees- en schrijfonderwijs	vooral privé-onderwijs, utilitaire doelen, ‘communicatieve’ aanpak
1800–1860	hoofdstroom collectivistisch	primair en secundair onderwijs:	secundair onderwijs:
1860-1900		literair-grammaticaal paradigma	grammatica-vertaalmethode + literatuurgeschiedenis
1900–1930	individualistische onderstroom duikt op	individueel-expressief paradigma	experimenten met directe methode
1930–1970	hoofdstroom collectivistisch	literair-grammaticaal en maatschappelijk paradigma	grammatica-vertaalmethode + literatuurgeschiedenis
1970–1990	hoofdstroom individualistisch	communicatief-emancipatoire paradigma	(aangepaste) audiolinguale methode + literatuurgeschiedenis / tekstervaring
1990–2015		communicatief-utilitair paradigma	communicatieve aanpak + literatuurgeschiedenis / tekstervaring

Figuur 1. Schematisch overzicht van hoofdstromen (op. cit. p. 423)

het vreemdetalenonderwijs de *communicatieve aanpak + literatuurgeschiedenis/tekstervaring* (zie figuur 1).

De naamgeving van al deze perioden verdraagt al dat de karakterisering samengesteld zijn uit verschillende elementen. De termen *literair-grammaticaal* (en *maatschappelijk*), *individueel-expressief*, *communicatief-emancipatoire* en *communicatief-utilitair* zijn opgebouwd uit kenmerken die te maken hebben met doelen van het onderwijs of didactische metho-

den, maar ze zijn niet op systematische wijze samengesteld (*literair-grammaticaal* bijvoorbeeld bevat geen doel, en *individueel-expressief* geen didactische methode). De karakterisering van de periodes in het vreemdetalenonderwijs zijn simpelweg nevenschikkingen van de toepasselijke termen (zoals *grammatica-vertaalmethode* en *literatuurgeschiedenis*).

De paragraaf over het moedertaalonderwijs doet een poging om die periodisering te vragen in vier vragen:

- ‘Gaat het nu primair om cultuuroverdracht of om maatschappelijke vorming of om persoonlijke ontplooiing?’
- Moet er een sterke of een losse band met de vakwetenschap zijn?
- Moet de wenselijkheid of de haalbaarheid uitgangspunt zijn?
- Moeten toetstechnische overwegingen zwaarder wegen dan de taakbelasting van docenten? (op. cit. 409)

Echter, deze vragen komen weer niet allemaal terug in het uiteindelijke schema. Ze spelen ook geen rol in de paragraaf over het vreemdetalenonderwijs, waar het uitgangspunt eerder is dat het gaat om *doelen* (communicatie of culturele vorming), *methode* (natuurlijk of kunstmatig), *curriculumopbouw* (wel of niet betekenisvolle en functionele teksten) en *leerders* (wat zij verwachten met betrekking tot de andere elementen).

Uit dit beknopte overzicht is al duidelijk dat de analyse op het gebied van het moedertaalonderwijs overlapt met die in het vreemdetalenonderwijs, en anderzijds aan beide kanten spanningsvelden genoemd worden die ook relevant lijken voor het andere domein. Zo zullen toetstechnische overwegingen en taakbelasting ook in het vreemdetalenonderwijs een rol spelen, en het onderscheid tussen natuurlijk en kunstmatig is ongetwijfeld ook voor het moedertaalonderwijs relevant (denk maar aan het taalbeschouwingsonderwijs).

### Perspectief

Paragraaf 6.3 (en eigenlijk ook al 6.1) bevat mijns inziens een belangrijke aanzet tot een meer geïntegreerde analyse van de geschiedenis van moedertaal- en vreemdetalenonderwijs. In die paragraaf wordt een poging gedaan om het talenonderwijs te verbinden met een *individualistische* en *collectivistische* visie die ook in andere domeinen van maatschappij en cultuur (zoals literaire stromingen of kunststromingen in het algemeen) aan te wij-

zen is. Naar mijn idee zou de historische analyse nog verder kunnen worden doorgevoerd door deze gedachte verder uit te werken, en wel in drie lijnen:

1. De dominante visie op taalvaardigheid
2. De dominante stem in de bepaling van de taalnorm
3. De dominante visie op taal in de taalwetenschap en op literatuur in de literatuurwetenschap

Uit de historische schets in de eerdere hoofdstukken is af te leiden dat de dominante visie op taalvaardigheid in de loop van de decennia verschuift van *navolging* (van de grote literaire voorbeelden) via *(zelf)expressie*, *aanpassing* (aan de veelal zakelijke context), *(zelf)emancipatie* en *zelfgekozen norm* naar het *(bewust) functioneren in de context van taalvariatie*. Deze ontwikkeling loopt parallel met de geschetste individualistische en collectivistische tendensen.

De bepaling van de taalnorm (Wie is de baas in de taal?) is naar mijn idee een onderbelicht thema in de beschreven geschiedenis. De taalnorm komt überhaupt nauwelijks aan bod. In de beschrijving van de periode 1970-2015 ontbreken bijvoorbeeld de *Algemene Nederlandse Spraakkunst* en de *Schrijfwijzer* van Jan Renkema, en ook invloedrijke veelschrijvers in kranten en tijdschriften uit de periode daarvoor als P. Gerlach Royen en F. Dominicus worden nergens vermeld. Natuurlijk hebben deze werken en personen geen directe stem in de klas gehad, maar ze hebben zeker invloed gehad op de bepaling van de taalnorm. In de paragrafen over de educatieve context in de periode 1860-1930 en 1930-1970 worden weliswaar de discussies rond spellinghervormingen vermeld, maar voornamelijk vanwege hun invloed op het grammaticaonderwijs (zoals in de afschaffing van de naamvals-n, die het ontleden minder noodzakelijk zou maken). Voorbijgegaan wordt aan de maatschappelijke beeldvorming dat de taalnorm voornamelijk een spellingnorm zou zijn.

De invloed van de wetenschap op het

schoolvak wordt in de hoofdlijnen van het moedertaalonderwijs als een spanningsveld geschetst (Moet er een sterke of een losse band zijn?), maar dit is naar mijn idee maar het halve verhaal. De andere helft is het gegeven dat tot diep in de jaren zestig de meeste leraren nauw verbonden waren met hun academische vakstudie: universitaire hoogleraren combineerden niet zelden hun werkzaamheden met het leraarschap, en leraren publiceerden regelmatig in puur vakinhoudelijke tijdschriften. Alleen al vanuit dat gegeven ligt het voor de hand dat de wetenschappelijke visie op taal en literatuur in de visie van de leraren op het schoolvak tot uitdrukking kwam. Zo sluit het *individueel-expressieve paradigma* rechtstreeks aan op de taalwetenschappelijke visie dat de taalkunde vooral over de spreektaal zou moeten gaan, en het *maatschappelijke paradigma* van J. Leest is rechtstreeks terug te voeren op de *Moderne Nederlandsche Grammatica* van S.J. Overdiep (het boek vermeldt wel de kritiek van Overdiep op Leest, maar niet diens erkenning dat hun uitgangspunten overeenkwamen). Het *communicatief-emancipatoire paradigma* volgt de opkomst van de socio- en pragmalinguïstiek, het *communicatief-utilitaire paradigma* de taalbeheersing, en zelfs in de latere jaren (waar de relatie met de vakwetenschap expliciet betwist werd) valt de statistische bepaling van de taalnorm te relateren aan de corpuslinguïstiek, en is de aandacht voor (cultureel) verschillende taalvariëteiten terug te voeren op de variatielinguïstiek.

### Besluit

Wat is nu de eindconclusie over dit boek? Over de historische analyse die de *Geschiedenis van het talenonderwijs* in het laatste hoofdstuk biedt kun je van mening verschillen, maar dit doet niets af aan de grote waarde van het werk. Het biedt een enorme hoeveelheid gegevens over het talenonderwijs in een helder gestructureerd en chronologisch verhaal,

waardoor voor de lezer – zelfs zonder analyse – een helder beeld ontstaat van steeds maar weer dezelfde discussiepunten in een veranderende wereld. Als J.H. van den Bosch of J.C.G. Grisé door een tijdsmachine vanuit het begin van de twintigste naar de eenentwintigste eeuw getransporteerd zouden worden, dan zouden zij zich weliswaar even verbazen over de veelsoortige moderne media in de klas, maar zij zouden binnen de kortste keren volop meedoen aan de hedendaagse discussies over het moedertaal- en vreemdetalenonderwijs!

PETER-ARNO COPPEN