

27
september

een
CONFERENTIE
verslag
-van-

|
Het Schoolvak
NEDERLANDS

97
|

HET SCHOOLVAK

Frank Jansen

Nederlands aan het einde van het voortgezet onderwijs

1 Inleiding

We hebben allemaal lagere school gehad; de meesten van ons daarna nog een vorm van voortgezet onderwijs. Het vak Nederlands is daar een verplicht onderdeel van en zeker niet het minste, gemeten naar het aantal uren. Idealiter brengt al dat onderwijs in het Nederlands de leerling tot een taalvermogen, dat opgewassen is tegen de eisen die we aan elkaar stellen. Over die eisen en de minimale wensen voor het schoolvak Nederlands die daaruit voortvloeien, heb ik een werkdocument geschreven voor de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (Jansen 1985). Deze lezing is een uitwerking van het tweede en derde hoofdstuk daaruit. Het gaat hier om de basiseisen, dus wat het onderwijs minimaal tot resultaat moet hebben. Die aandacht voor minimale eisen betekent niet dat ik het schoolvak Nederlands daartoe zou willen beperken. Integendeel, veel scholieren zullen juist aan hogere eisen moeten voldoen, zo gauw ze aan de minimale hebben voldaan. Maar daar gaat dit artikel niet over.

2 Waarom taalbeheersing?

In de inleiding werd gesproken over een ideaal, namelijk burgers die wat taalgebruik betreft tegen alle omstandigheden opgewassen zijn. Daaraan voldoen de meeste 16-jarigen niet. Dat is niet zo erg, want anders zou het geen ideaal

zijn. Als zich echter grote en systematische verschillen tussen ideaal en werkelijkheid blijven voordoen, komt er kritiek. Die kritiek is bruikbaar: we kunnen eruit afleiden welke aspecten van het schoolvak Nederlands voor verbetering in aanmerking komen.

Waar gaat die kritiek over? Al enkele jaren verzamel ik taalkritiek, vooral de rauwe kritiek die in ingezonden stukken en columns in kranten naar voren wordt gebracht. Zulke taalkritiek is vaak onaangenaam vitterig en emotioneel (vergelijk Van de Ven 1986), al heeft men van dat laatste weleens een overdreven voorstelling. We moeten bijvoorbeeld tot 1937 teruggaan om een taalkriticus te vinden die taalzondaars gerechtelijk wil vervolgen wegens aanranding van onze taal. Mijn collectie taalkritiek wijst tamelijk ondubbelzinnig op feilen in de geschreven taal. De beheersing van taalvormen is gebrekkig. Spelfouten waren en zijn nog steeds heel aanstootgevend. De woordkeus geeft ook veel aanleiding tot mopperen: sommige mensen gebruiken platte, andere overbodig dure, buitenlandse woorden, of lege modewoorden. Zinnen deugen natuurlijk evenmin: ze zijn lang of onbegrijpelijk, krom of onlogisch of alles tegelijk. Op het niveau van de tekst nemen de critici vooral het ontbreken van allerhande conventies op de korrel, zoals het begin en einde van brieven, alsmede het handschrift en het papier waarop geschreven wordt. Verder heeft men kritiek op het onzakelijke karakter van veel pogingen tot schriftelijk communiceren¹.

De critici zijn vaak niet te beroerd om de schuldige meteen aan te wijzen: het onderwijs en dan vooral natuurlijk het schoolvak Nederlands. De stroom publicaties over het gebrek aan resultaten van ons vak is zo groot, dat van de Ven alleen daaraan al een artikel kon wijden. Uit dat artikel blijkt, dat de leraar Nederlands al sinds 1893 met kritiek bestookt wordt door professoren en andere ambtenaren.

Onderzoekers van de SCO hebben aan deze discussie een nieuwe impuls gegeven. We kunnen nu kennis nemen van de resultaten van de periodieke peilingen en van ander systematisch onderzoek (Wesdorp 1985; De Glopper 1985). Daaruit blijkt dat forse groepen jongeren veel moeite hebben met taaltaken die door brede geledingen van de maatschappij als elementair beschouwd worden, bijvoorbeeld iets beschrijven of een adviesbriefje schrijven.

Zulke kritiek op het onderwijs en de resultaten daarvan blijft natuurlijk niet onweersproken. Vooral de impliciete kritiek in de vorm van onderzoeksresultaten van SCO-zijde heeft tot reacties aanleiding gegeven. Het is hier niet de

plaats om de gehele gedachtenwisseling weer te geven, maar ik maak een uitzondering voor het thema van de vergelijking met vroeger. Was de gemiddelde taalvaardigheid vroeger beter?

"Nee", zeggen de verdedigers van het huidige onderwijs: "Taalkritiek is van alle tijden". Bolle (1980) verwijst zelfs naar verzuchtingen over het peil van 'de taal van tegenwoordig' op Egyptische papyrusrollen van 4000 jaar geleden. Dat ouderen kritiek hebben op de taal van jongeren bewijst dus niet dat de taal inderdaad achteruit gegaan is. Dan zouden we immers allang tot gebrabbel vervallen zijn. Die zogenaamde achteruitgang in taalbeheersing is volgens sommigen trouwens onbewijsbaar. Onderzoek als dat van het SCO zou alleen iets zeggen, als we dat konden vergelijken met dat van 40 jaar geleden. Jammer genoeg hadden onderzoekers in 1946 iets anders aan hun hoofd. Daarom moeten we wachten met conclusies tot over 40 jaar.

Is deze redenering helemaal juist? Ik denk het niet. Natuurlijk voeren taalkritici inderdaad een rollenspel op, als ze hun hoofd schudden over de prestaties van latere generaties, die nog moeten leren hoe het moet. Maar we mogen aan het tijdloze karakter van taalkritiek niet de conclusie verbinden dat de activiteiten van de ouderen nutteloos zouden zijn. Dat zou even absurd zijn als een leraar die weigert in klas 2a het rode potlood te hanteren, omdat hij zes jaar eerder die fout ook al in 'hetzelfde' 2a aanstreepte. Verder valt op te merken dat het eeuwige geklaag alleen bewijst dat elke generatie wat te klagen heeft over de volgende. Niet dat vooruitgang en achteruitgang in taalvaardigheid niet bestaat. En het is naar mijn idee helemaal niet zo gek om op voorhand te veronderstellen dat sommige taalvaardigheden achteruit gegaan zijn. Uitgangspunt is dan de stelling dat meer aandacht in het onderwijs voor X,ertoe zal leiden dat leerlingen meer weten over of kunnen in X. Bijvoorbeeld: lessen over het milieu leiden tot kennisvermeerdering daarover. Dat zal toch iedereen onderschrijven.

Nu zijn er in het onderwijs de laatste twintig jaar diverse doelstellingen bij gekomen. Vaak hebben die een algemene strekking, zoals 'leren samenwerken', 'sociale vorming' en 'mensen mondig maken'. Die doelstellingen zijn niet slechts grauwe retoriek gebleven. Illustratief zijn de hoofddoelstellingen van de leraar Nederlands die zich aan Bonsets uitvoerige case-study onderwierp, (Bonset (red.) 1985, p.22-25). Deze leraar beschouwt het als zijn eerste taak zijn leerlingen te scholen in communicatief opzicht en sociaal te vormen. Dat houdt in dat ze moeten samenwerken, goede contacten moeten opbouwen en moeten

"leren gevoelens te durven uiten en van anderen te accepteren". Zijn tweede is "moedig maken", waaronder verstaan wordt: zelfstandig optreden, eigen initiatieven, een kritische houding en het zelf onderzoek verrichten. Zijn laatste hoofddoelstelling is dat de leerlingen taal moeten leren hanteren als expressiemiddel en dat betekent: gedichten schrijven of toneelspelen. Ik heb de indruk dat het schoolvak Nederlands gretiger dan bijvoorbeeld het schoolvak wiskunde deze nieuwe doelstellingen heeft geabsorbeerd. Bovendien sijpelden nieuwe onderdelen van de wetenschap langzaam maar zeker door in het onderwijs (Kroon 1985). Zo behandelt de leraar in hetzelfde aantal uren veel meer aspecten van ons vak dan vroeger. Het kan niet anders dan dat daardoor enkele traditionele aspecten en doelstellingen minder tijd en aandacht hebben gekregen. Aanvaarden we dat, dan is het toch oneerlijk om te betwijfelen dat die verminderde aandacht niet zou hebben geleid tot verminderde kennis en vaardigheden op die traditionele punten? Het alternatief is te stellen dat leerlingen buiten school zoveel taalgebruikskennis opdoen, dat de bijdrage van de school daarbij in het niet valt.

De discussie over de veronderstelde voor- dan wel achteruitgang van de gemiddelde taalbeheersing verduistert iets, namelijk dat ze langs de kern van de zaak scheert. Want waar moeten we aan afmeten of een leerling een goede taalbeheersing heeft? De enige zinnige maatstaf is toch: voldoet hij aan de eisen die nu aan taalgebruikers worden gesteld? En die eisen veranderen in de tijd. Daarmee wil ik niet zeggen dat een onderzoek naar veranderingen in de gemiddelde taalbeheersing geen nut heeft. De resultaten zouden weleens verrassend kunnen zijn. Bovendien zou de bevinding dat sommige vaardigheden constant gebrekkig beheerst worden een aanwijzing kunnen geven wat blijkbaar inherent (te) moeilijk is in taalgebruik.

Aan het einde van deze paragraaf is het de hoogste tijd geworden om te vermelden waar de taalkritiek eigenlijk nooit over gaat: over tekorten in de letterkundige of poëtische vermogens van de abiturienten bijvoorbeeld. De kritiek gaat al helemaal niet over tekorten in de vaardigheid van de taalbeschuwing. Het gaat dus altijd om de taalvaardigheid. Al het andere dat in het traditionele schoolvak Nederlands aan de orde komt, wordt nooit buiten de school getoetst. Het lijkt op de ambtelijke rapporten die in de onderste la verdwijnen. Taalvaardigheid is het brood van de warme bakker. Is dat mislukt, dan merken de klanten dat meteen.

Er is nog een algemeen argument voor onderwijs in de taalbeheersing. Wat daar

geleerd wordt, bijvoorbeeld 'leren bondig (of) ondubbelzinnig te formuleren' vergt inherent veel begeleiding. De schrijver zelf vindt zijn tekst altijd bondig en ondubbelzinnig. Hij heeft er een lezer voor nodig die hem er op wijst dat het beter kan. Zo'n lezer is de leraar Nederlands. Kortom, leren taalvaardiger te worden is noodzakelijk een interactieve bezigheid: het veronderstelt een kritische ander. Grammatica en literatuur zijn niet noodzakelijk interactief. Je kunt ze leren uit een boekje in een hoekje.

Deze overwegingen hebben gevolgen voor de minimale eisen die aan leerlingen moeten worden gesteld. Die zullen op het gebied van de taalbeheersing liggen. Uiteraard moeten leerlingen die ervan blijk hebben gegeven deze minimale eisen te hebben gehaald, onmiddellijk in de gelegenheid worden gesteld kennis te maken met de twee overige hoekpunten van de traditionele ijzeren driehoek, taalkunde en letterkunde.

3 Wat voor soort taalbeheersing?

Taalbeheersing dus, maar welke soort taalbeheersing? Welke vaardigheden moeten geleerd en getoetst worden? Zulke vaardigheden moeten nuttig, leerbaar en onderwijsbaar zijn. Over alledrie een paar opmerkingen.

Nuttig

De noodzaak van beheersing wordt breed ingezien. Alleen taalvaardigheden waarover consensus bestaat dat ze geleerd moeten worden, horen in het onderwijs thuis. Daarvan bestaan er twee, mijns inziens even belangrijke, soorten (vergelijk Blok en De Glopper 1983). Ten eerste de vaardigheden die dagelijks nodig zijn. Men kan daarbij denken aan het begrijpen van relevante schriftelijke informatie, zoals overheidsbrochures, waarschuwingen en radioberichten. Faalt de gebruiker daarin, dan blijft hij op den duur verstoken van datgeen waar hij recht op heeft. Ten tweede de taalvaardigheden die de meeste mensen wel zelden nodig hebben, maar die dan wel van het grootste belang zijn. Men kan daarbij denken aan het verwerven van een baan of het formuleren van een klacht. We kunnen dat samenvatten als: begrijpelijk schrijven aan een onbekende instantie. Zulke schrijfproducten moeten voldoen aan normen met als sanctie dat de brief geen serieuze behandeling krijgt.

Leerbaar

De taalvaardigheden moeten leerbaar zijn, dat wil zeggen haalbaar voor een breed spectrum van leerlingen wat hun cognitief niveau betreft. Ongeveer vanaf het niveau dat in staat is het C-niveau van het LBO te halen. Er vallen dan vrij wat taken af die te moeilijk zijn, zoals het schrijven van rapporten over

ingewikkelde zaken, het kritisch beoordelen van betogen met vele voors en tegens. Ik denk in dit verband vooral aan enkele obscure details van ons spellingssysteem, zoals de *pereboom* en de *monniken*, die de lezer zelfs in de meer recente methodes voor het LBO aangrijzen. Weg ermee! Dan blijft er tijd over voor de basisprincipes van de spelling, die volgens mij best door de genoemde groepen geleerd kunnen worden.

Onderwijsbaar

De vaardigheden moeten efficiënt onderwezen kunnen worden. Laten we aannemen, dat het hele onderwijs op zijn best toegeschoven zal krijgen wat het nu krijgt en waarschijnlijk minder. Dat betekent dat scholen, urentabellen en lokalen niet groter zullen worden en de klassen niet kleiner. Laten we verder aannemen dat de toekomstige leraren zich nog steeds niet zullen ontpoppen tot supermannen en -vrouwen met nimmer dralende breinen en ogen in hun achterhoofd. Wat voor soorten taalbeheersing kan zo'n modaal begaafde en gemotiveerde leerkracht onderwijzen in een woelig klasje van meer dan twintig leerlingen? Dan valt veel dat op zichzelf nuttig zou zijn af, zoals het voeren van telefoongesprekken, sollicitatiegesprekken of gesprekken met de medische sector.

4 Abstraheren

Al is er fors geschrapt, er blijven nog waslijsten taaltaken over, die moeilijk zijn en toch verlangd worden. Denk maar aan al die soorten gesprekken, brieven en formulieren waarmee overheden en verzekeringsbedrijven ons bestoken. Denk vooral ook aan de functionele opdrachten waarmee de SCO ervaring heeft opgedaan (bijvoorbeeld Van den Bergh en anderen 1986). Hoe krijgen we dat allemaal onderwezen? Mijn antwoord is: dat moet je niet willen onderwijzen. Mijn angst is dat als gevolg van peilingsonderzoeken en dergelijke het schoolvak Nederlands gevuld zal worden met ultraspecifieke taaltaakjes. Dat is dan niet de schuld van de SCO, die immers alleen maar een toetsingsinstrumentarium wilde ontwerpen. Het blijkt echter telkens weer, dat elke toets zijn eigen onderwijs creëert. Zo'n ontwikkeling zou om de volgende redenen te betreuren zijn:

- a. De lijst ultraspecifieke taaltaakjes is naar believen uitbreidbaar en daardoor willekeurig.
- b. We kunnen op het heel concrete vlak niet voor elke leerling uitmaken wat functioneel zou zijn. Er bestaan grote verschillen, niet alleen tussen sociale groepen, maar ook tussen individuen. Dat blijkt heel aardig uit de grote spreiding van de antwoorden die Blok en De Glopper (1983) kregen, toen zij oud-leerlingen van het vervolgonderwijs vroegen aan welke taalvaardigheden ze het meest behoefte hadden.

- c. Als de taaltaken specifiek functioneel zijn voor een buitenschoolse taalsituatie moet de leerling zich in die situatie inleven. Hoe specifiek de taaltaak, hoe meer rollenspel. Dat is onwenselijk, omdat de taalvaardigheid gemengd wordt met vaardigheden van een hele andere aard, die waarschijnlijk ook op een hele andere manier verbeterd moeten worden. Het is in dit verband verbazingwekkend, dat de meest specifieke opdrachten in methodes voor het LBO te vinden zijn (Wolf 1986).
- d. We mogen niet vergeten dat wij zoals we hier zitten, burgers van vandaag zijn, maar onze leerlingen burgers van morgen. Welke specifieke taaltaken van hen verwacht worden, staat nog niet helemaal vast.

Kortom, de specifieke taaltaken maken het schoolvak Nederlands kwetsbaar. Wat op school wel kan en moet, is kennis en vaardigheden aanbieden die aan de functionele vaardigheden ten grondslag liggen, abstraheren dus. Dat heeft als bijkomend voordeeltje, dat het schoolvak Nederlands in de pas gaat lopen met andere vakken in het voortgezet onderwijs. Al eeuwen wordt daar immers geabstraheerd van de bezigheden waaraan de burgers dagelijks onderworpen zijn. Op die scholen krijg je geen rekenen meer, maar één vorm van algebra, geen radio repareren, maar principes van de electriciteit. De dagelijkse handgrepen heb je óf op de basisschool gehad, óf je zult ze buiten of na de schoolcarrière krijgen, óf je leert ze nooit. Alleen die algemene kennis en vaardigheden zijn steeds weer inzetbaar, ook weer bij de nieuwe taken waar we nu nog geen benul van hebben.

Ik ben verder voorstander van nog een ander soort abstraheren. Elke specifieke taak bestaat uit een mix van pure taalvaardigheid met andere vaardigheden. Soms overwegen die andere vaardigheden. Bijvoorbeeld bij grappen maken: creativiteit en sociale intelligentie. Bij andere taken overweegt de taalvaardigheid: bijvoorbeeld een beschrijving geven van wat kandidaten moeten doen bij een play-back show. De hoofdaandacht van de leraar Nederlands moet uitgaan naar die laatste groep. Zijn bestaansreden is de verbetering van de taalvaardigheid. En daar komt hij altijd tijd tekort voor. Natuurlijk zijn het geven van snedige antwoorden en het onderdrukken van verlegenheid belangrijke facetten van het taalgedrag en ligt het voor de hand dat de leerling ook daarin getraind wordt. Toch vind ik het onjuist dat de leraar Nederlands daar alleen of voornamelijk voor zou moeten zorgen. Dus geen hoofdaandacht voor 'opkomen voor jezelf in conflicten'. Als dat belangrijk is, dan moet de gymnastiekleraar ook maar een bijdrage leveren. Wat voor de genoemde taalpsychologische aspecten van het

taalgedrag geldt, geldt ook voor de cognitieve aspecten. Taaltaken waarin een zwaar beroep wordt gedaan op kennis van de werkelijkheid en denkkraft, dienen bij de basisvorming lage prioriteit te krijgen. Dat geldt bijvoorbeeld voor 'meerkeuzevragen leren te beantwoorden' en eveneens voor die taken waarin de taalvaardigheidsaspecten eigenlijk de laatste schakel zijn in een keten van andersoortige activiteiten zoals waarnemingen verrichten en dossiers samenstellen en dergelijke.

5 Wat blijft er over?

Wat de mondelinge taken betreft, heeft de lagere school al een goede basis gelegd: de taken die belangrijk worden geacht, worden door 87 % van de leerlingen in de zesde klas van de basisschool beheerst (Wesdorp 1985). Moeilijkere taken lijken me niet te voldoen aan de voorwaarden zoals genoemd in paragraaf 3.

Wat de geschreven taal betreft, zullen de leerlingen moeten weten, waarvoor geschreven taal in het algemeen dient; hoe standaardrapporten en mededelingen ongeveer in elkaar zitten, bijvoorbeeld dat het eindigt in conclusies en dat je die op zichzelf kunt lezen. Ze moeten ook weten hoe je je snel een oordeel over de inhoud kunt vormen. Het is van belang dat ook de leerlingen met minder verstand competent zijn in het schriftelijk communiceren. Is het niet omdat ze het voor hun beroep nodig hebben, dan is het om niet bij voorbaat kansloos te zijn bij een vervolgopleiding.

De leerlingen moeten iets weten over brieven. Welke elementen horen daarin, in welke volgorde? Bijvoorbeeld: aanhef en slot zijn verplicht. Ze staan met elkaar in verband en moeten afgestemd worden op de ontvangers. Dat moeten ze niet alleen weten, ze moeten ze ook zelf kunnen schrijven.

Wat het 'ongerichte' schrijven betreft, zal het doel moeten zijn dat de leerling in weinig tijd redelijke refererende teksten kan schrijven, eventueel voorzien van een - duidelijk onderscheiden - opinie. Deze vaardigheid, die aan veel taaltaken ten grondslag ligt, is heel lastig (vergelijk De Glopper 1985).

Noten

1. Ik hoop binnen niet te lange tijd op taalvoorschriften en taalkritiek terug te komen in een aparte publicatie.

Frank Jansen

Bibliografie

- Bergh, H. van den, e.a. 1986. Instrumenten ter peiling van de taalvaardigheid van leerlingen uit de derde klas v.o.o. SCO-rapport 71.
- Blok, H. en K. de Glopper, 1983. Taal voor het leven. Harlingen: Flevodruk.
- Bolle, C.M., 1980. Wat mogen we verwachten van ons taalonderwijs? In: Onze Taal 49. p.15-19
- Bonset, H. (red.), 1985. Nederlands in de heterogene brugklas 1. Enschede, SLO.
- Glopper, K. de, 1985. Schrijffprestaties in het voortgezet onderwijs. 's-Gravenhage, SVO/SCO.
- Jansen, F., 1985. Nederlandse Taal. Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs nr.5. 's-Gravenhage.
- Kroon, S., 1985. Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands. Groningen, Wolters-Noorhoff.
- Ven, P.H. van de, 1986. Honderd jaar kommer en kwel. In: Moer 1986-3, p.2-11.
- Wesdorp, H., 1985. Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. 's-Gravenhage, SVO.
- Wolf, T., 1986. Kenmerken van schrijfofdrachten. SCO-rapport 76.