

COMMUNICATIEF TAALONDERWIJS IN DE LEERPLANONTWIKKELING NEDERLANDS

In deze voordracht wil ik op twee vragen ingaan:

1. Wat houdt het begrip Communicatief Taalonderwijs in?
2. Wat houdt het begrip Opbouw (structuur, "leerlijn") van Communicatief Taalonderwijs in?

In het Project Nederlands Voortgezet Onderwijs 1e fase van het Instituut voor de Leerplanontwikkeling (Enschede, Nederland) hebben we getracht, via een aantal kleinere onderzoeken, meer helderheid te krijgen over bovenstaande vragen, ten behoeve van ons eigen leerplanontwikkelingswerk, maar evenzeer van de theorievorming binnen de didactiek van het Nederlands. Voordat ik op de vragen zelf inga, wil ik eerst ingaan op het belang ervan.

Onderzoek van Kroon (1985) en Damhuis en anderen (1983) maakt op dit punt een en ander duidelijk. Van duizend door Kroon geënquêteerde leraren Nederlands nam een meerderheid - naar eigen zeggen - een verandering waar in het onderwijs Nederlands in de richting van "communicatie-onderwijs", en eveneens een meerderheid beoordeelde die verandering positief. (Het ging hier om een verandering van het literair-grammaticale paradigma van moeder-taalonderwijs, waarin traditioneel grammatica-onderwijs een belangrijke rol speelt, naar het communicatieve paradigma.) Damhuis en anderen vroegen aan duizend docenten Nederlands wat deze het belangrijkste doel van schrijf-onderwijs vonden. Het maatschappelijk functionele doel, adequate communicatie in praktische situaties, werd door hen het vaakst genoemd. Maar ook bleek dat dit communicatie-onderwijs naar het eigen zeggen van de ondervraagde docenten sterk bleef steken in de retoriek. 61% van de geënquêteerde leraren bij Kroon stond positief tegenover communicatie-onderwijs, maar slechts 36% zei het in praktijk te brengen. (Voor grammatica-onderwijs lag het juist andersom: 49% tegen 65%.) En Damhuis en anderen constateerden dat de leraren de functionele schrijfp opdrachten die zij prefereerden, zelden gaven: ze rapporteerden over hun eigen praktijk als typisch traditioneel opstelonderwijs met veel taaltechnische oefeningen.

Er gaapt klaarblijkelijk een flinke kloof tussen wat leraren zeggen te willen met hun taalvaardigheids-onderwijs en dat wat ze zeggen te doen, zoals Tanja Janssen en ik twee jaar geleden ook al naar voren brachten op deze conferentie, in Antwerpen, op grond van onze inventarisatie van empirisch onderzoek naar het voortgezet moedertaalonderwijs in Nederland. En niet alleen voor het taalvaardigheids gedeelte van het onderwijs Nederlands geldt dit, maar evenzeer voor het taalbeschouwings- en literatuurgedeelte (Janssen en Bonset, 1987, pag. 103 e.v.) Die kloof tussen wat leraren zeggen te willen,

hun retoriek, en wat ze zeggen te doen, hun praktijk, valt vooral te overbruggen via onderzoek en ontwikkelwerk dat nieuwe didactische, in dit geval communicatief gerichte, aanpakken construeert en beproeft, zo betoogden Tanja Janssen en ik in dezelfde lezing. Het Project Nederlands VO-I in Enschede is daar een voorbeeld van. Wij proberen te komen tot de constructie en implementatie van een kernleerplan Communicatief Taalonderwijs voor de onderbouw van het voortgezet onderwijs.

1. Communicatief Taalonderwijs

De eerste vraag die wij daartoe moeten beantwoorden is de vraag wat dat communicatie-onderwijs, of Communicatief Taalonderwijs zoals wij het hebben genoemd, nu eigenlijk precies inhoudt. Kroon wijst er in zijn studie al op dat overal in de door hem bestudeerde documenten een duidelijke definitie van dit onderwijs ontbreekt. Wij hebben getracht daarin op verschillende manieren te voorzien.

Wij zijn begonnen met het opstellen van een algemene werkdefinitie van Communicatief Taalonderwijs, ten behoeve van ons Projectplan uit 1987. Hij is gebaseerd op een analyse van drie gezaghebbende handboeken voor moedertaalonderwijs (Leidse Werkgroep 1986, Daems e.a. 1982, Nijmeegse Werkgroep 1978), en in bespreking geweest op een conferentie met Nederlandse deskundigen uit de moedertaaldidactiek. De definitie luidt als volgt:

Communicatief Taalonderwijs is onderwijs waarin leerlingen taal leren gebruiken met verschillende functies (transactioneel, conceptualiserend, expressief, esthetisch) in verschillende communicatieve situaties, waarbij reflectie plaatsvindt op dit taalgebruik ter verbetering van de taalvaardigheid.

Die elementen functies, communicatieve situaties en reflectie vind je in alle drie de handboeken steeds terug. Verschil tussen de handboeken is er eigenlijk alleen wat betreft de invulling van de functies. Daems noemt alleen de communicatieve (door ons in navolging van Rijlaarsdam (1989) recent herdoopt in transactionele) en conceptualiserende functie, de Leidse Werkgroep ook de expressieve en de esthetische, evenals de Nijmeegse Werkgroep, die daarnaast nog andere functies noemt. Ik kom op de functiekwestie verderop terug.

Ons eerste werkbegrip Communicatief Taalonderwijs hebben we vervolgens voorlopig geoperationaliseerd in Inhoudselementen Nederlands. Inhoudselementen zijn beschrijvingen waarin doelen en aspecten van onderwijsleersituaties op elkaar worden betrokken. Hieronder volgen enkele voorbeelden.

Inhoudselement 5:

De leerlingen leren verschillende rollen in groepsgesprekken te herkennen en toe te passen, bijvoorbeeld die van voorzitter, vragensteller, organisator, maar ook die van zwijgende deelnemer of ongeïnteresseerde.

Inhoudselement 13:

De leerlingen leren schrijven te gebruiken als middel om hun gedachten te verkennen en te ordenen.

Inhoudselement 22:

De leerlingen reflecteren op de manier waarop ze een schrijfkarwei willen aanpakken dan wel aangepakt hebben.

Inhoudselement 24:

De leerlingen leren informatie (bijvoorbeeld gebruiksaanwijzingen/handleidingen, officiële brieven) te interpreteren naar betekenis en bedoeling en te beoordelen.

Deze Inhoudselementen Nederlands bestonden al: medewerkers van de SLO hebben ze ten behoeve van invulling van de inhoud van Voortgezet Basisonderwijs opgesteld in 1985. Ze zijn toen voorwerp geweest van uitgebreide raadpleging onder respondenten uit allerlei sectoren van het onderwijs. Voor moedertaalonderwijs waren dat didactici van lerarenopleidingen en Universiteiten en vertegenwoordigers van VON, Levende Talen, VDN en de ACLO. Dat was een reden dat we ze kozen als operationalisatie voor Communicatief Taalonderwijs: ze werden, in ieder geval in 1985, breed gedragen door allerlei betrokkenen bij moedertaalonderwijs. De tweede reden was inhoudelijk. De inhoudselementen bevatten gevarieerde taalfuncties en gevarieerde communicatieve situaties en gaven voldoende aandacht aan reflectie. Ze vormden dus een goede mogelijke uitwerking van ons begrip Communicatief Taalonderwijs.

We hadden wel de behoefte deze inhoudselementen te onderbouwen met andere gegevens en hebben dat gedaan in de publikatie Inhoudselementen nader onderzocht (1988). Eén onderzoekje dat daarin beschreven wordt is een literatuuronderzoek. Bij de Onderzoeksgroep Taalonderwijs van de Stichting Centrum Onderwijsonderzoek is veel onderzoek gedaan naar wenselijk geachte situaties en doelstellingen voor moedertaalonderwijs; wenselijk geacht door respondenten/leraren uit het onderwijs, maar ook door ouders, leerlingen, oudleerlingen, vertegenwoordigers van vervolgoopleidingen en van beroepsgroepen. Wij wilden nagaan in hoeverre onze inhoudselementen zouden sporen met de resultaten uit die SCO-onderzoeken, die dus méér jaren

bestreken dan alleen 1985, en een bredere respondentengroep. In hoeverre zouden de respondenten uit die onderzoeken dezelfde doelstellingen en situaties voor Nederlands wenselijk vinden, als er in onze inhoudselementen voorkwamen? Dat was de vraag.

Het bleek allereerst dat ongeveer de helft van de inhoudselementen spoorde met door de respondenten in onderzoek genoemde situaties en doelstellingen, de andere helft niet. Die andere helft had betrekking op zaken als: de expressieve, de conceptualiserende, en esthetische functies van taal; informatieverwerving en -verwerking; en reflectie op taalgebruik. De transactionele functie van taal en informatieverstrekking behoorden dus tot de eerstgenoemde helft.

Hebben wij toen vervolgens die andere helft van de inhoudselementen verwijderd uit onze lijst? Zeker niet, om twee redenen. De eerste is dat de uitkomst van de SCO-onderzoeken sterk volgt uit de aard van het onderzoek. Er wordt aan de respondenten namelijk vooral gevraagd naar belangrijke taalsituaties in het dagelijks leven, en dan denken respondenten uiteraard eerder aan een sollicitatiebrief schrijven dan aan schrijvend gedachten ontwikkelen, eerder aan een handleiding lezen dan aan fictie lezen, en eerder aan talig handelen dan aan de reflectie daarop. De tweede reden om niet te schrappen is principiëler. Ook al vinden respondenten zaken onbelangrijk voor het dagelijks leven, daarom kunnen wij nog wel van mening zijn dat het de taak van het onderwijs is mensen met die zaken tenminste in contact te brengen. Fictie, literatuur is daarvan natuurlijk een sprekend voorbeeld. Ik kom hierop terug in het kader van een vergelijking tussen Communicatief Taalonderwijs en Functionele Taalvaardigheid, verderop.

Wat hebben wij wel gehad aan en gedaan met de vergelijking tussen de SCO-onderzoeken en de inhoudselementen? De onderzoeken gaven aanleiding tot revisie van de inhoudselementen, vooral in de zin van nieuwe of duidelijker accenten. Bij spreken/luisteren is in de gereviseerde inhoudselementen meer accent gelegd op formele dialoogsituaties (gesprekken met statusrijkere figuren), en het luisteren in monoloog (o.a. radio, TV) is toegevoegd. Respondenten rapporteren dat namelijk veelvuldig als belangrijke alledaagse taalsituaties. Bij schrijven is meer accent gelegd op de tekstsoorten notities en brieven, en bij lezen op de krant, naslagwerken, handleidingen, en officiële brieven.

Een volgend onderzoekje dat ik wil bespreken heet Functionele Taalvaardigheid nader onderzocht (1989). Daarin hebben we geprobeerd na te gaan hoe het begrip Functionele Taalvaardigheid zich verhoudt tot ons begrip Communicatief Taalonderwijs en wat we er aan zouden kunnen hebben voor de ontwikkeling van ons begrip Communicatief Taalonderwijs. Aanleiding hiertoe waren publikaties in het blad Spiegel van CITO-mensen (Ton Hendrix en Willem van Roosmalen) en een SCO-medewerker (Kees de Gloppe). De Gloppe deed daar het voorstel om onder een leerplan Communicatief Taalonderwijs een leerplan Functionele Taalvaardigheid te verstaan, dus de beide begrippen gelijk te stellen.

Ons onderzoekje bestond uit een analyse van alle omschrijvingen van Functionele Taalvaardigheid die te vinden waren in de publikaties van de Onderzoeksgroep Taalonderwijs van SCO, en uit interviews met vier SCO-medewerkers (De Glopper, Rijlaarsdam, Blok, en Van den Bergh) die actief met het begrip Functionele Taalvaardigheid werkten, binnen projecten zoals de examens LBO/MAVO, en de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau. Een eerste bevinding van het onderzoekje was dat er binnen de Onderzoeksgroep Taalonderwijs flinke meningsverschillen waren over wat Functionele Taalvaardigheid precies inhield. Aan de oppervlakte van de omschrijvingen van Functionele Taalvaardigheid zag je dat niet zo. Die waren allemaal varianten op: Functionele Taalvaardigheid is de taalvaardigheid die je nodig hebt in alledaagse taalgebruikssituaties. Maar de problemen zaten hem in de begrippen alledaagse taalgebruikssituaties en taalvaardigheid. Wat het eerste betreft waren er verschillende omschrijvingsproblemen. Alledaags suggereert: veel voorkomend. Maar er zijn ook situaties die van groot belang zijn in je leven, ook al komen ze maar een enkele keer voor (sollicitatiegesprek!) Dat maakt de term alledaags weinig gelukkig, vonden sommige leden van de Onderzoeksgroep Taalonderwijs. Een ander probleem was de vraag of schoolse taalgebruikssituaties nu ook deel uitmaken van alledaagse of niet. Aan de ene kant zijn schoolse taalgebruikssituaties voor leerlingen zeer alledaags. Aan de andere kant is de bedoeling van het begrip Functionele Taalvaardigheid nu juist om de aandacht te vestigen op het feit dat de school taal leert voor het leven na de school, en niet voor de school zelf.

Ook zo'n vraag was of beroepsgebonden taalgebruikssituaties alledaags genoemd kunnen worden of niet. De leden van de Onderzoeksgroep Taalonderwijs tenderden daar naar het antwoord dat dat van de leerlingenpopulatie afhing waarover gesproken werd. Ging het om basisvorming of om eind LBO/MAVO, dan vond men beroepsgebonden taalsituaties voor die leerlingen niet alledaags. Het gaat in zulke gevallen om communale einddoelstellingen van het onderwijs, en daarvan moeten specifieke beroepsvaardigheden worden uitgesloten. Maar gaat het om bijvoorbeeld een leerlingenpopulatie van MEAO'ers, dan zal alledaags een andere invulling moeten krijgen, zodat de toekomstige specifieke beroepsvaardigheden van MEAO'ers er wel deel van uitmaken, vonden de leden van de Onderzoeksgroep Taalonderwijs.

Tot zover over alledaagse taalgebruikssituaties. Een tweede boeiend, zij het meer theoretisch probleem was de vraag of Functionele Taalvaardigheid wel een vaardigheid is, in psychologische zin. Van den Bergh ging daarin het verst door te stellen dat wetenschappelijk-psychologisch het hele begrip Functionele Taalvaardigheid eigenlijk niet bestaat. Onder een vaardigheid verstaat Van den Bergh: een psychologisch kenmerk dat we aan iemand toeschrijven op grond van geleverde prestaties of geobserveerd gedrag, en dat relatief stabiel is. Maar tussen de leerlingprestaties op verschillende functionele taaltaken is tot op heden steeds te weinig samenhang geconstateerd om van zo'n stabiel kenmerk Functionele Taalvaardigheid te kunnen spreken. Leerlingen presteren steeds maar weer op de ene taak goed en op de andere taak slecht, terwijl

beide taken functioneel heten. Wat betekent Functionele Taalvaardigheid dan psychologisch gesproken nog? Blok, de uitvinder van het begrip Functionele Taalvaardigheid, is van dit argument van zijn collega weinig onder de indruk. Ook bij het begrip intelligentie is er weinig samenhang tussen prestaties op verbale taken en op ruimtelijke oriëntatietaken, zonder dat men daarin reden heeft gezien het begrip af te schaffen, zo stelt hij.

Ons onderzoekje maakte aldus duidelijk dat het begrip Functionele Taalvaardigheid nog allerm minst uitgekristalliseerd was en dat wij dus onze eigen definitieproblemen niet zouden oplossen als we Communicatief Taalonderwijs door Functionele Taalvaardigheid vervingen. Maar er waren nog meer goede redenen om dat niet te doen.

Het werd ons duidelijk door het bewuste onderzoekje dat de begrippen Functionele Taalvaardigheid en Communicatief Taalonderwijs, voor zover ontwikkeld, bepaald niet hetzelfde inhielden. Functionele Taalvaardigheid richt zich expliciet op alledaagse communicatieve situaties en op doelstellingen die leerlingen in hun buitenschoolse of naschoolse leven nodig hebben.

Communicatief Taalonderwijs richt zich op een breder spectrum van communicatieve situaties en functies van taal en geeft bovendien aandacht aan reflectie. Functionele Taalvaardigheid baseert zich op een empirische definitie: met welke taalsituaties komen mensen volgens eigen zeggen in aanraking en welke daarvan achten ze belangrijk. De definitie van Communicatief Taalonderwijs in ons Project heeft sterk normatieve elementen, als het gaat om de noodzakelijke gevarieerdheid van functies en communicatieve situaties, en om reflectie.

Daar zit namelijk een normatieve gedachte achter die luidt: niet iedereen komt ermee in aanraking (met al die functies, al die communicatieve situaties, en met reflectie) maar het is juist de taak van het onderwijs mensen ermee in aanraking te brengen. Deze verklaring danken we overigens voor een groot deel aan De Glopper, die aan het eind van dit onderzoek ook zelf een simpele gelijkstelling Communicatief Taalonderwijs - Functionele Taalvaardigheid niet meer wenselijk achtte. Zo'n gelijkstelling zou namelijk het risico inhouden dat het leerplanontwikkelingswerk Nederlands verschaalt tot alleen maar functionele taken in alledaagse situaties, waarbij zaken als conceptualiseren, reflecteren, fictie lezen uit de boot vallen.

Dat zo'n gevaar niet denkbeeldig is, illustreert een boekje van Rijlaarsdam over basisvorming voor Nederlands (1989). Laat ik allereerst de sterke punten aangeven van dit boekje. Rijlaarsdam biedt een heel interessant model voor de kern van het vak Nederlands, waarin taalgebruiksfuncties en competenties (linguïstisch, pragmatisch, textueel, socio-cultureel, meta-communicatief, en fluency ofwel vlotheid) en de verschillende modi van taalgebruik (spreken/luisteren, enzovoort) met elkaar verbonden worden. Hij geeft daarmee het belang aan dat hij hecht aan een onderliggende theoretische structuur voor het vak Nederlands, vooral om "los situatie-onderwijs" tegen te gaan. Het gevaar van de opvatting van Functionele Taalvaardigheid, ook onderkend door de mensen van de Onderzoeksgroep Taalonderwijs, is namelijk dat er een onderwijsprogramma ontstaat, dat bestaat uit een aantal te oefenen situaties

die op zichzelf heel praktisch zijn maar vakinhoudelijk niet met elkaar verbonden worden: een cursus aantekeningen maken, een cursus brief schrijven, een cursus mondeling voor je rechten opkomen, enzovoort. Rijlaarsdam is op zoek naar de overeenkomsten en verschillen tussen deze taalsituaties, en vooral naar de vaardigheden die ten grondslag liggen aan het kunnen aanpakken van vergelijkbare taaltaken. Die theorie-ontwikkeling bij Rijlaarsdam interesseert ons zeer in het Project Nederlands.

Maar wat Rijlaarsdam de kern noemt van het vak Nederlands (in de basisvorming) is voor ons toch ook te zeer een uitwerking van het begrip Functionele Taalvaardigheid. Dat zit hem vooral in de invulling die Rijlaarsdam geeft aan functies en communicatieve situaties. (Over het belang van reflectie is er geen enkel verschil van mening tussen Rijlaarsdam en het Project.) Rijlaarsdams invulling van functies beperkt zich tot de transactionele (= zakelijk-communicatieve) functies: rapporteren, beschouwen, dirigeren, argumenteren. Het gaat dan om taalhandelingen als beschrijven, reflecteren, instrueren, argumenteren. Communicatie-onderwijs noemt Rijlaarsdam met zoveel woorden: onderwijs in transactionele teksten. Maar andere functies van taalgebruik, met name de expressieve en de esthetische, horen voor Rijlaarsdam niet tot de kern van het vak Nederlands. Het gevolg is onder andere dat het lezen van fictie in de marge belandt. Rijlaarsdam ruimt daar geen plaats voor in, in de eindtermen die hij opstelt voor het vak Nederlands in de basisvorming. Leraren moeten er maar tijd aan besteden, naar individuele voorkeur, in de ruimte die er overblijft naast de eindtermen. Het normatieve argument, dat de school er juist voor zou kunnen zijn om leerlingen met fictie in contact te brengen, op een manier die de kwaliteit van hun leesstof en van hun leeswijze vergroot, signaleert Rijlaarsdam, maar kennelijk weegt dat voor hem toch niet zwaar genoeg. Wij hebben daar in het Project een andere opvatting over: fictie en fictiekunde dienen deel uit te maken van de kern van het vak Nederlands.

Ook Rijlaarsdams invulling van communicatieve situaties waarop onderwijs moet voorbereiden, is niet de onze. Die situaties worden bij Rijlaarsdam vrijwel exclusief bepaald door oordelen van taalgebruikers-respondenten (bijvoorbeeld leerlingen, oudleerlingen). Situaties die deze als belangrijk en moeilijk rapporteren in onderzoek, maken deel uit van de kern van het vak Nederlands, andere niet. Het gevolg is dat een situatie als het politieke nieuws en achtergrondartikelen in de krant lezen, uit het vak Nederlands dreigt te verdwijnen, omdat jongeren dat weliswaar moeilijk maar niet belangrijk vinden. Weer signaleert Rijlaarsdam het normatieve probleem ("Verzaken we onze pedagogische taak niet als we niet onderwijzen wat we misschien als opvoeders belangrijke zaken vinden?"), maar kiest hij tenslotte toch voor verwijzing van deze en dergelijke zaken naar de "pedagogische ruimte" van de individuele leraar; de ruimte voor docenten om niet alleen onderwijs te geven in de voorgeschreven eindtermen maar ook eigen zaken aan de orde te stellen. Het idee van het bestaan van een pedagogische ruimte onderschrijven we graag in het Project, maar niet het idee om vanuit normatief oogpunt voor iedereen belangrijke communicatieve situaties uit het vak Nederlands daarheen te verschuiven, ter beoordeling aan de individuele docent.

Mijn conclusie luidt als volgt: Communicatief Taalonderwijs valt niet gelijk te stellen aan Functionele Taalvaardigheid. Communicatief Taalonderwijs rekent meer taalfuncties en taalsituaties tot zijn domein dan Functionele Taalvaardigheid, en baseert zich hiervoor op normatieve argumenten, die door de Functionele Taalvaardigheid-stroming te weinig gewicht worden toegekend.

2. De opbouw van Communicatief Taalonderwijs

Ik ga nu over tot de behandeling van de tweede vraag: wat houdt het begrip opbouw van Communicatief Taalonderwijs in?

Het belang van deze vraag is voor ons het volgende. In het Projectplan 1987 hebben we gekozen voor een sterk gestructureerd vakleerplan en voor daarbinnen eveneens gestructureerde onderwijsleerpakketten. Onder gestructureerd verstonden we dat het leerplan een duidelijke volgorde van leerinhouden en een daaraan gekoppelde tijdsbesteding moest voorstellen. We kozen hiervoor op grond van literatuuronderzoek: werk van Ax (1985) over planningsgedrag van leraren, van Van Batenburg en anderen (1986) over het omgaan van leraren basisonderwijs met taalmethoden, en het al genoemde onderzoek van Kroon (1985) naar leraren Nederlands en communicatie-onderwijs. Op grond van die literatuur denken wij dat een leerplan met veel structuur het leraren beter mogelijk maakt om routinematig te plannen, nieuwe routines te ontwikkelen voor Communicatief Taalonderwijs. Daar komt bij dat we de opvatting van Ten Brinke uit 1983 (zijn oratie: Bij Nederlands leer je iets!) delen dat ook leerlingen gebaat zijn bij een gestructureerd leerplan, omdat hun dan duidelijk is wat ze eigenlijk leren bij Nederlands.

Een gestructureerd deelleerplan Communicatief Taalonderwijs willen ontwikkelen roept de vraag op: wat houdt dat in, opbouw/structuur van zo'n leerplan? Uiteraard ligt het praktische leerplanontwikkelingswerk niet stil tot deze vraag beantwoord is; ook leerplanontwikkelaars kennen de onvermijdelijke discrepantie tussen praktijk en retoriek. Maar de bewuste vraag heeft ons wel gemotiveerd om wat verkenningen uit te (laten) voeren.

Een eerste verkenning was al eerder gestart in opdracht van de VALO-Moedertaal, en heet Leerlijnen. (1989). De aanleiding vormden de hoge verwachtingen die in het Spiegelcurriculum (een intussen ingetrokken veldaanvraag voor leerplanontwikkeling Nederlands in de 1e fase van het Voortgezet Onderwijs) werden uitgesproken ten aanzien van het begrip Leerlijn. Leerlijnen zouden houvast moeten bieden aan docenten bij het plannen van vakinhouden en leeractiviteiten binnen Communicatief Taalonderwijs, zowel ten behoeve van een les, als van een periode, als van een volledig leerjaar. Ze zouden moeten helpen om het fragmentarische beeld te herstellen dat veel leraren en leerlingen hebben van Communicatief Taalonderwijs, en dat in sfeer ligt van "Feiertags"-onderwijs, een extraatje naast het echte Nederlands. Ze zouden ook een volwaardig alternatief moeten helpen vormen voor het schoolboek. Maar gek genoeg werd de term leerlijn in het Spiegelcurriculum wel veel gebruikt maar nergens omschreven, net als in

andere stukken. De VALO-Moedertaal wilde daarom het begrip eens proberen te verhelderen: wat is eigenlijk een leerlijn?

In opdracht van de VALO-Moedertaal heb ik toen acht personen geïnterviewd (drie uit het basisonderwijs, drie uit het voortgezet onderwijs en twee leerplanontwikkelaars) over hun gebruik van en betekenistoekenning aan de term leerlijn, en over de herkomst ervan zoals zij die waarnamen. De interviewvragen waren gebaseerd op twee typen signifiante begripsanalyse: van De Groot en Medendorp (1986) en van Wilson (1976). Daarnaast heb ik een semantische analyse uitgevoerd met behulp van Van Dale met betrekking tot de termen leren en lijn. Het doel was om een voorlopige definitie van leerlijn op te stellen, gebaseerd op analyses van de interviews en het woordenboek. Die vindt U hieronder.

Een leerlijn is een beschrijving op een meso- of micro-niveau van

- a. de gemotiveerde volgorde waarin, en momenten waarop de onderwijsgevende leerstof en leeractiviteiten moet aanbieden, opdat de leerlingen een reeks van samenhangende taalvaardigheidsdoelen bereiken;
- b. de met a. corresponderende gemotiveerde volgorde waarin, en momenten waarop leerlingen (deel-)taalvaardigheden moeten verwerven.

Het gaat nu niet om de merites van deze definitie, maar wel om twee dingen die mij bij dit onderzoek zijn opgevallen.

Het eerste is de dubbele betekenis die leren heeft in onze taal: onderwijs aanbieden, maar ook kennis en vaardigheden verwerven. Dat kwam niet alleen heel duidelijk naar voren uit het woordenboek, maar ook uit de omschrijvingen die de geïnterviewden gaven van leerlijn, sommigen in de sfeer van onderwijzen, anderen in de sfeer van leren (in engere zin). U vindt deze tweeledigheid terug in de definitie van leerlijn die ik voorstel. Het tweede wat me opviel was dat veel geïnterviewden het hadden over de "logische" of "systematische" volgorde in de leerinhouden, waar een leerlijn voor zou moeten zorgen. Maar waar die logica of systematiek dan vandaan moest komen, waarop die gebaseerd moest zijn, daar zeiden ze niets over. U vindt hun "logica" of "systematiek" terug in de definitie in het element "gemotiveerde volgorde". Dat geeft duidelijker aan dat de gekozen leerstof, leeractiviteiten en leerinhouden door iets te motiveren moeten zijn. Maar door wat?

Door een goede theorie, denk ik persoonlijk. Als we terugkijken naar de dubbele betekenis van leren (a en b) wordt duidelijk dat zo'n theorie niet exclusief uit de sfeer van het onderwijzen (dus de didactiek) hoeft te komen. Hij kan ook heel goed komen uit de sfeer van het leren in engere zin (de leerpsychologie) of meer in het bijzonder van het taal leren (de psycholinguïstiek), of van beide.

Als je leerlijn nu eens even zou zien als een andere term voor opbouw/structuur, dan zou de conclusie uit dit onderzoekje kunnen luiden:

Opbouw aanbrengen in een curriculum Communicatief Taalonderwijs betekent méér dan alleen het onderwijsaanbod verdelen over de lessen en de leerjaren. Het betekent ook uitspraken doen over de ontvangstkant: de verwerving van kennis, vaardigheden en attitudes door de leerlingen. Daarvoor is nodig dat het curriculum stoelt op een goede theorie (of meerdere), waarvoor leerpsychologie en psycho-linguïstiek zeker in aanmerking komen.

Een tweede en laatste onderzoekje waarover ik het wil hebben in het kader van de opbouwvraag is gedaan in opdracht van onze Projectgroep, maar ten behoeve van de Eindtermencommissie Nederlands. Het is gedaan door Annemiek Hogendorp en Marijke Koppers en heet Afstand en het niveau-onderscheid van eindtermen (1988).

Op een VALO-conferentie had Ten Brinke, voorzitter van de Eindtermencommissie, de suggestie gedaan dat het afstandsprincipe van Van Peer en Tielemans (Instrumentaal, 1984) bruikbaar zou kunnen zijn voor het niveau-onderscheid in de eindtermen. Hogendorp en Koppers hebben het boek Instrumentaal bestudeerd en geanalyseerd, en aanvullend Van Peer geïnterviewd. Ze concluderen dat het afstandsprincipe inderdaad mogelijkheden biedt voor niveau-onderscheid in eindtermen. De Eindtermencommissie heeft die uiteindelijk niet zo sterk benut. Een toepassing ervan vindt u wel in het boekje van Rijlaarsdam over basisvorming.

Het gaat mij nu niet om eindtermen, én daar ga ik dus ook niet verder op in. Het gaat mij erom dat via dit onderzoekje het bewuste afstandsprincipe voor ons weer in de aandacht kwam, en graag breng ik het ook hier opnieuw onder uw aandacht. Wat houdt het in?

Van Peer en Tielemans zien afstand als indicator van de graad van abstractie van taalgebruik. Hoe groter de afstand, hoe hoger de abstractiegraad van het taalgebruik. Het gaat dan ten eerste om de afstand tussen spreker en hoorder; die kan ruimtelijk, temporeel, en psycho-sociaal variëren. Verder weg, langer geleden, meer sociale afstand (formeler), maakt de communicatie minder direct en meer abstract. Ten tweede gaat het om de afstand tussen communicatiedeelnemers en hun onderwerp. Waarnemen van iets is de minst abstracte mentale operatie; daarna volgen resp. herinneren, begrijpen en categoriseren, en abstraheren. Die mentale operaties uiten zich in bijpassend taalgebruik.

Op grond van dit afstandsprincipe onderscheiden Van Peer en Tielemans vier soorten onderwijsleeractiviteiten, met toenemende afstand en dus abstractie:

1. intern taalgebruik (binnen de grenzen van de persoon);
2. interactie (gesprekken met anderen);
3. tekst (deelnemers aan de schriftelijke interactie zijn niet fysiek bij elkaar aanwezig);
4. kritiek (tekst wordt geproblematiseerd; grotere afstand tussen communicatiedeelnemers en het onderwerp van de tekst).

Volgens mij is dit afstandsprincipe potentieel heel interessant in het kader van de opbouwproblematiek. Van Peer en Tielemans bieden duidelijk méér dan voorstellen om het onderwijsaanbod te verdelen over lessen en leerjaren. Ze geven ook een theorie over vaardigheidsverwerving door leerlingen die ze zowel leerpsychologisch funderen (Vygotsky, Piaget, en Kohlberg), als psycholinguïstisch (Hilgard/Atkinson), als didactisch (Moffett). In concreto: het afstandsprincipe zou mijns inziens gebruikt kunnen worden om communicatieve situaties in een curriculum te ordenen, en vanuit die ordening op zoek te gaan naar (deel)vaardigheden die ten grondslag liggen aan groepen van overeenkomstige communicatieve situaties. Het afstandsprincipe functioneert dan als een leerlijn in de hiervoor beschreven zin.

Tot zover mijn behandeling van de beide vragen waarmee ik deze lezing begon. Wij hopen via ons Project, naast het werk aan concrete ontwikkelthema's als spreken/luisteren, informatief lezen, en procesgericht schrijven, in de toekomst nog meer bijdragen te kunnen leveren aan de zo hoog nodige verheldering van het begrip Communicatief Taalonderwijs. Daarvan zult u dan zeker vernemen.

Literatuur

Ax, J., Planningsonderzoek van leraren. Een empirisch onderzoek naar de onderwijsplanning door leraren in het voortgezet onderwijs, Lisse, 1985 (diss.)

Batenburg, D.H. A. van, Vergelijking van taalmethoden in het basisonderwijs, Eindrapport deel 1, RION, Haren, 1986.

Bonset, Helge, Functionele taalvaardigheid onderzocht, SLO, Enschede, 1989 (Studie en Onderzoek, deel 2).

Bonset, Helge en Martien de Boer, Leerlijnen. Een onderzoek naar de begripsterm leerlijn, en een voorstel voor een voorlopige accoorddefinitie, VALO-M, Enschede, 1989.

Brinke, J.S. ten, Bij Nederlands leer je iets! Groningen, 1983 (Oratie KUN).

Daems, F.J. e.a., Leren leven in taal. Een moedertaal didactiek, Malle 1982.

Damhuis, R. e.a., Het stelonderwijs. Theorie en praktijk van het opstelonderwijs in het LHNO, LTO, MAVO, HAVO, VWO, SCO, Amsterdam, 1983.

Groot, A.D. de en F.L. Medendorp, Term, begrip, theorie. Inleiding tot signifi sche begripsanalyse, Meppel, 1986.

Hogendorp, A. en M. Koppers, Afstand en het niveau-onderscheid van eindtermen, SLO, Enschede, 1988 (interne publikatie).

Janssen, Tanja en Helge Bonset, Empirisch onderzoek naar het voortgezet moedertaalonderwijs in Nederland, in: Een conferentieverslag van het schoolvak Nederlands, Antwerpen, 1987, pag. 100 - 111.

Kroon, Sjaak, Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands, Groningen, 1985. (diss.)

Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek, Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs. Muiderberg, 1986 (4e herziene druk).

Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, Taaldidactiek aan de basis. Groningen, 1978 (2e herziene druk).

Peer, W. van, en J. Tielemans, Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs. Leuven/Amersfoort, 1984 (2 delen).

Projectgroep Nederlands VO-I, Projectplan, SLO, Enschede, 1987.

Projectgroep Nederlands VO-I, Inhoudselementen Nederlands nader onderzocht, SLO, Enschede, 1988 (Studie en Onderzoek, deel 1).

Rijlaarsdam, G.C.W., Basisvorming Nederlands, Leiden, 1989.

Wilson, John, Thinking with concepts, Cambridge 1976.