

Herman Verstraeten

EEN PLEIDOOI VOOR DE INTEGRATIE VAN EEN LEERLIJN ZAKELIJKE COMMUNICATIE IN HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Het is zinvol om het spreek- en schrijfvaardigheidsonderwijs op een gestructureerde manier aan te bieden aan leerlingen van het voorgezet/secundair onderwijs. Als dat onderwijs een concretere invulling en een duidelijker structuur krijgt dan nu het geval is, zullen jonge schoolverlaters op een efficiëntere en effectievere manier formele spreek- en schrijfoopdrachten uit kunnen voeren in de samenleving en in organisaties. Een dergelijk onderwijsaanbod zou ik een leerlijn zakelijke communicatie (LLZC) willen noemen.

In wat volgt, belicht ik enkel de schrijfvaardigheidscomponent van de LLZC. Daar zijn twee redenen voor: het onderzoek naar het beheersingsniveau van de taalvaardigheden richt zich hoofdzakelijk op de schrijfvaardigheid en jonge afgestudeerden ervaren de grootste tekorten bij het uitvoeren van schrijftaken.

1. Wat is het probleem?

Uit recent onderzoek in Nederland en Vlaanderen blijkt dat veel jonge schoolverlaters *ondermaats presteren in diverse taalgebruikssituaties*. Met name hun schrijfproducten vertonen manco's op het gebied van inhoud, structuur, samenhang en formulering. Toch hebben ze schrijfvaardigheidsonderwijs gekregen en zijn de taaltaken die hun na afstuderen te wachten staan, via onderzoek duidelijk geïnventariseerd.

2. Wat zijn de oorzaken van het probleem?

De oorzaken moeten we zoeken onder vrijwel alle onderwijsvariabelen. Over *de na te streven doelen van het schrijfvaardigheidsonderwijs* bestaat grote onduidelijkheid. Daardoor is er weinig overeenstemming onder de leraren over de gewenste vorm en inhoud van dat onderwijs.

In vele *handboeken* komt het schrijfvaardigheidsonderwijs niet goed uit de verf. Volgens onderzoek besteden leraren meer tijd aan de schrijfvaardigheid dan aan de spreekvaardigheid, maar ze vinden daar weinig ondersteuning voor in de handboeken. In vele methoden is het vak Nederlands sterk gericht op het beoefenen van de leesvaardigheid. Een tekst met vragen is meestal de kern van een

lessenreeks waaromheen andere vaardigheden geordend zijn. Wanneer een procesgeoriënteerde schrijfdidactiek in de methoden en in het onderwijs ontbreekt, zullen de leerlingen incompetent schrijfgedrag ontwikkelen. Uit onderzoek van schrijfprodukten is gebleken dat de aanpak van leerlingen getuigt van weinig planning en weinig revisie-activiteiten. Van de adviezen die de leraar hun meegaf, onthouden ze vooral deze: schrijf netjes, deel je tekst in alinea's in, denk om de spelling, gebruik hoofdletters en zet een punt aan het eind van een zin.

In verband met tekstopbouw herinneren ze zich dat een tekst bestaat uit een inleiding, een kern en een slot. Voor wie enkel met dit soort adviezen is toegerust, is en blijft schrijven een klus. Een negatieve schrijfattitude is daarvan het onvermijdelijke gevolg. Ook de beoefening van geschikte tekststructuren komt onvoldoende in het aandachtsveld van de leerboeken. Zowel de informatiestructuren als de argumentatiestructuren verdienen een vaste plaats in het curriculum Nederlands. Als we de leerlingen daar geen onderwijs in geven, overvragen we ze wanneer ze een reactie op een klachtenbrief moeten schrijven, of een samenvatting van een betogende tekst.

De onaangepaste *lerarenopleiding* voor de bovenbouw/hoger secundair is er de oorzaak van dat het onderwijs in functionele taalvaardigheid veelal beperkt blijft tot taalbeschouwingsonderwijs op micro-niveau. In Vlaanderen krijgen de leraren geen onderwijs in, bijvoorbeeld, tekstkunde. Het referentiekader van hun opleiding is vaak zuiver filologisch-linguïstisch en de directe voorbereiding op het onderwijs (aggregatie) is in vele gevallen beperkt tot de studie van de vakdidactieken.

Ten slotte, wie zijn onderwijs anders wil oriënteren, vindt weinig steun in de uitkomsten van *onderwijskundig onderzoek*. Het huidig SCO-CITO-onderzoek toetst vrijwel uitsluitend het beheersingsniveau en beperkt zich hoofdzakelijk tot het vaststellen van tekorten. Remediëring wordt niet geformuleerd, wel nu en dan aanbevelingen, zoals: let op de realiteitswaarde van de opdrachten, evalueer de inhoudelijke kwaliteiten van de tekst, reik adviezen aan in verband met inhoudsvinding, bezorg leerlingen een kritisch evaluatieapparaat. De leraar blijft zitten met de vraag hoe dat allemaal te operationaliseren is.

3. Wat is de oplossing van het probleem?

Het taalvaardigheidsonderwijs zal ongetwijfeld gebaat zijn bij de *constructie en integratie van een LLZC*. Die zou ik als volgt willen definiëren: een longitudinaal en latitudinaal onderwijsaanbod dat handvatten aanreikt om effectief en efficiënt te leren communiceren in formele situaties.

Enkele toelichtingen. Longitudinaal slaat op de duur van de instructie (van het eerste tot het laatste jaar van het voortgezet/secundair onderwijs). Latitudinaal betreft het bereik van de LLZC (mavo, havo, vwo/algemeen vormend en technisch secundair onderwijs). Met handvatten zijn bedoeld de bruikbare inzichten, adviezen

en procedures ontwikkeld in de tekstwetenschap. Effectief betekent dat de doelstellingen van de mondelinge of schriftelijke boodschap optimaal worden gerealiseerd, en efficiënt dat dit gebeurt met minimale investering in tijd en moeite. Formele situaties zijn die in de zakelijke sfeer (bijvoorbeeld het schrijven van een vergaderverslag of het houden van een mondelinge presentatie).

De LLZC moet een weloverwogen invulling en opbouw krijgen, concreet in leerplannen en eindtermen beschreven zijn, in leerboeken Nederlands geoperationaliseerd zijn, deskundig onderwezen worden en geëxamineerd. Wetenschappelijk onderzoek moet voor evaluatie en bijsturing zorgen.

De concrete invulling van de LLZC moet voortvloeien uit een analyse van *de na te streven leerdoelen*. Voor het schrijfonderwijs kunnen we die distilleren uit de meest voorkomende formele communicatiesituaties waarin afstudeerders terecht zullen komen in de samenleving en in organisaties. Daarop hebben we, via onderzoek, al een gedeeltelijke kijk gekregen. Volgens een UIA-onderzoek (Daems 1990) ervaren jongeren in organisaties vooral een tekort bij het schrijven van o.a. de volgende tekstsoorten: verslag van een vergadering/discussie, reclametekst, voorstel, activerende tekst, gebruiksaanwijzing/handleiding, uitnodiging, weigerbrief, klachtenbrief. Een SCO-onderzoek (Janssen 1987) naar naschoolse schrijftaken van jonge schoolverlaters komt uit op o.a. zakelijke brief, verslag van vergadering/werkbespreking, rapport over werkzaamheden, onderzoeksverslag. Een inventaris die goed aansluit bij de uitkomsten van een vergelijkbaar, zij het kleinschaliger, onderzoek uitgevoerd door het Provinciaal Onderwijs van Oost-Vlaanderen (Lemaitre 1989).

Vervolgens moeten we nagaan welke *onderwijsinhouden* nodig zijn om de leerlingen te brengen tot adequate mondelinge en schriftelijke tekstproductie. Bij wijze van voorbeeld volgen hieronder enkele inhoudsonderdelen voor de component schrijfvaardigheidsonderwijs in de LLZC : tekstsoorten (persuasieve, informatieve, instructieve), analyse van de communicatiesituatie (publieksanalyse, doelspecificering), tekstinhoud (inhoudsvinding, -groepering, -sanering, -hiërarchisering), argumentatiestructuren en beoordelvingsvragen, informatiestructuren (standaardbouwplannen, stappenplannen), tekstsamenhang (soorten alinea's, alinea-indeling, markering, verbanden, verwijzingen), formulering (contactuele aspect, toegankelijkheid, effect van de formulering), tekstrevisie (controlelijst, commentaarformulier).

De longitudinale opbouw van de inhouden en de ontwikkeling van gepaste didactieken kunnen het beste tot stand komen met de medewerking van veldwerkers, tekstwetenschappers, moedertaaldidactici en ontwikkelingspsychologen. Zo ontstaat een curriculum, dat in *leerplannen* en *eindtermen* beschreven moet worden en geoperationaliseerd in *leerboeken*.

Ter ondersteuning van dit gestructureerd taalvaardigheidsonderwijs zijn *effectonderzoek* nodig (periodieke peiling van het beheersingsniveau van het vernieuwde onderwijsaanbod) en *remediërend onderzoek* (uitwerking en toetsing van gewenste

bijsturingen).

Opdat leraren op een deskundige manier zakelijke communicatie zouden kunnen onderwijzen, is een *verruiming van het referentiekader van de lerarenopleiding* wenselijk. Verantwoorde opleidingscomponenten zijn tekstkunde (tekstgrammatica, formuleerkunde, argumentatieleer, teksttypologie), communicatiekunde (communicatiepatronen, interculturele communicatie, communicatie met publiek, communicatiekanalen, communicatiebeleid, grafische communicatie, nonverbale communicatie, marketing communicatie, interne communicatie) en kennis van de sociale interactie (organisatiekunde en organisatiecultuur).

In Vlaanderen gaat straks de Dienst Onderwijsontwikkeling (DOO) van start. Tot zijn taken behoort o.a. het ontwikkelen van minimumleerplannen en van evaluatie-instrumenten. Het is aangewezen dat een samenwerkingsverband tot stand komt tussen de Nederlandse verzorgingsinstituten SCO en SLO, en de Vlaamse DOO.

Noot

De spreker is taleninspecteur bij het Provinciaal Onderwijs van Oost-Vlaanderen en voorzitter van de Vlaamse Vereniging voor Zakelijke Communicatie (VVZC)

Bibliografie

Daems, Fr., R. Rymenans & G. Leroy, *Taalvaardigheid van afgestudeerden van het secundair onderwijs : wat vindt "men" ervan?* Interimrapport 1, Antwerpen : UIA, 1990.

Janssen, T., *Kenmerken van schoolse en naschoolse schrijftaken: een analyse van schoolboekopdrachten, examenopdrachten, en naschoolse schrijftaken*, Amsterdam: SCO (SCO-rapport nr. 137).

Lemaitre, A., *CVPO-navormingsproject: Communicatieve vaardigheden in het beroepsgerichte secundair (moeder)taalonderwijs*, Gent: Inspectie Provinciaal Onderwijs Oost-Vlaanderen, 1989.