

# De saaiheid van de lessen Nederlands

Ides Callebaut

Het allerbelangrijkste is leren je te verbazen. (Chomsky)

## 1 Een absurd probleem

Ik denk dat er weinig dingen zijn die zo verbazingwekkend, zo ongelooflijk en zo belangrijk zijn als wat wij, mensen, allemaal blijken te kunnen: taal gebruiken om te spreken, te luisteren, te schrijven en te lezen. Als we taalgebruik proberen te beschrijven, komen we nooit klaar. Niet alleen omdat het zo ontzettend ingewikkeld is, maar ook omdat we sommige aspecten nog altijd niet begrijpen. Nochtans zijn de lessen Nederlands, die toch over taal en taalgebruik gaan, vaak vrij saai. Ondraaglijk saai, vind ik. Plezier in de studie, zegt Cornelis Verhoeven, kost nochtans niets en zou dus toch aardig passen in een tijd van bezuinigingen.

Ik heb lange tijd geprobeerd die boodschap aan anderen door te geven en ondertussen heb ik ook geprobeerd die saaiheid in mijn didactisch denken en handelen te doorbreken. Ik stuitte daarbij op allerlei problemen waar ik in het begin geen rekening mee gehouden had. Ik heb daaruit de conclusie getrokken dat het niet voldoende is erop te wijzen hoe saai de Nederlandse lessen zijn en mogelijkheden aan te reiken om ze boeiender te geven. Om anderen te overtuigen moest ik die saaiheid ook bewijzen en verklaren. Dat heb ik dan ook geprobeerd.

## 2 Het probleem is niet: hoe kunnen we de lessen Nederlands boeiend maken, maar: hoe kunnen ze toch zo saai zijn?

Ten eerste heb ik, via het bijwonen van allerlei stagelessen, opgemerkt dat niet alleen de lessen Nederlands saai zijn. Het bleek dus geen probleem te zijn dat typisch is voor ons vak, maar een algemeen onderwijsprobleem. Ik ben dan bij allerlei mensen te rade gegaan en heb in de vakliteratuur geneusd, maar heb eigenaardig genoeg niet erg veel over dit probleem gevonden. Het lijkt me een van die zaken waar bijna niet over gesproken wordt en die daardoor juist zo erg zijn.

Sommigen stellen dat veel leerkrachten niet intelligent genoeg zijn om de fantastische complexiteit van de werkelijkheid te begrijpen en/of weer te geven. Anderen geven de schuld aan de domme leerlingen die niet snappen hoe boeiend onze lessen eigenlijk wel zijn. Men wijst er vaak op hoe moeilijk het is voor leerkrachten om te concurreren met de media. Collega's pedagogen wijten de saaiheid soms aan een tekort aan variatie in werkvormen. Waarschijnlijk is het onderwijs ook minder aantrekkelijk geworden omdat het zo toegankelijk is en tot op een vrij hoge leeftijd zelfs verplicht. Sommige leerkrachten geven de schuld aan het gebrek aan materiële mogelijkheden. Er zullen ongetwijfeld nog meer oorzaken zijn die deels waar, deels onbevredigend zijn, maar er is er één die ik bijna overal tegengekomen ben en waar gelukkig ook iets aan te doen is. Daar wil ik dan ook wat dieper op ingaan.

We maken de lessen meestal onnodig saai, door de werkelijkheid waarover we het hebben, te reduceren tot een schools afkooksel ervan. "Ik kan verzekeren dat zelfs stenen, zodra zij als 'lesmateriaal' dienen, een vreemd onecht karakter krijgen. Zij leken 'gedresseerde' stenen", schreef de Catalaanse schrijver Josep Pla. Saaiheid is helaas een algemeen onderwijsprobleem en dat is des te erger, omdat jonge mensen zo van hun leerkrachten het verkeerde beeld krijgen van een wereld die niet alleen verschrikkelijk is -dat leren de media hen al- maar ook nog onuitstaanbaar saai.

### **3 Vanwaar zou die reductie komen?**

Vaak is die onvermijdelijk: wij kunnen de echte Vondel en zijn wereld niet meer in onze klas brengen, maar het is voor ons toch gemakkelijker dan voor onze collega's aardrijkskunde of biologie. Maar er is meer. Net zoals andere mensen houden leerkrachten van eenvoudige orde en daarom herleiden ze de werkelijkheid vaak tot een veel te simpele voorstelling ervan. Daarenboven is de schoolleerstof meestal gebaseerd op wetenschap. En die is juist van nature reductionistisch: de wetenschap is geïnteresseerd in wat meetbaar, verifieerbaar, rationeel verklaarbaar en voorstelbaar is. Op school krijgen de leerlingen dan nog heel vaak maar een afkooksel van die wetenschap, een reductie van een reductie van de werkelijkheid.

### **4 Reductie in de lessen Nederlands?**

Wordt de werkelijkheid in de Nederlandse lessen zo gigantisch gereduceerd? Nemen we eens de vraag onder de loep die we volgens mij moeten stellen vooraleer we nadenken over een didactiek van het vak Nederlands: waartoe dient taal? Antwoorden leraars Nederlands dan: taal dient om te communiceren? Of voegen ze ook toe: om te conceptualiseren? Als ze dat laatste er niet bij zeggen, vergeten ze een levensbelangrijke en misschien zelfs primaire functie van taal. Het is erg als mensen hun eigen ervaringen, gedachten en gevoelens niet kunnen verwoorden. Het is ook erg als leerlingen dat niet genoeg mogen oefenen. Ik heb de indruk dat Nederlandse kinderen dat meer mogen dan Vlaamse, maar ik weet niet of dat nu het effect is van verstandig didactisch handelen of van de Nederlandse cultuur in het algemeen.

Als leraars Nederlands communicatie heel belangrijk vinden, mag je ook verwachten dat ze die deskundig aanpakken. Maar is dat geen illusie? Leraars Nederlands denken, misschien nog meer dan gewone mensen, dat ze experts zijn in communicatie omdat ze, net als iedereen, hele dagen communiceren. Daarover hoeven ze dus niet meer na te denken. Denken ze. Maar ze vergeten dat iedereen heel vaak grove communicatiefouten maakt. Communicatie is nu eenmaal erg moeilijk en complex. Je zou dan ook verwachten dat leraars Nederlands systematisch met een communicatiemodel werken, dat ze ook met hun leerlingen inoefenen. Maar doen ze dat wel? Ik hoor wel vragen: wie heeft dat gezegd (of geschreven)? En: wat heeft hij nu eigenlijk gezegd? Maar ik hoor zelden vragen: klopt wat hij zegt met wat we weten over de werkelijkheid waarnaar hij verwijst? Zelden wordt nagegaan in hoeverre een tekst betrouwbaar is. Dat komt voor een deel omdat men vaak ten onrechte met de vraag 'waarover gaat het?' bedoelt 'wat heeft hij gezegd?' Ik kom ook niet zo vaak de vraag tegen: voor wie is dat bedoeld? Dus: waarvoor ziet de spreker of schrijver de

luisteraar of lezer aan? Terwijl juist dat vaak een bron van vreugde of irritatie is. Ik hoor meer en meer vragen wat de bedoeling van de spreker wel kan geweest zijn. En de vraag hoe hij het heeft gezegd, maar zelden: langs welke weg? Ik hoor ook wel in literatuurlessen de vraag: in welke omstandigheden? En tenslotte wordt de leerlingen zelden gevraagd hoe zij reageren en hoe de oorspronkelijke luisteraars of lezers gereageerd hebben. Nochtans kun je een communicatiesituatie niet volledig begrijpen als je die negen vragen niet gesteld hebt. En zelfs dan is het nog niet mogelijk.

Als leerlingen iets zeggen of schrijven, reageren de leerkrachten dan uitsluitend of hoofdzakelijk op stijl-, taal-, uitspraak- of spelfouten? Of geeft hij ook te kennen dat hij ook begrepen heeft wat de leerling geschreven heeft en reageert hij daar dan op als een normale mens? Gebeurt het nooit dat een leerling iets heel belangrijks zegt en de leerkracht daar alleen op reageert door op een futiele spelfout te wijzen?

Het is misschien leuk eventjes te kijken hoe het er in dat spraakkunstonderwijs aan toegaat. Gaat het er meestal aan toe zoals in het volgende voorbeeldje? De leerkracht schrijft een zin op het bord: *Joris heeft vorig weekend een prachtig boek gelezen.* Daarna ontleedt hij de zin op de structuralistische manier: hij legt de structuur bloot, kleeft op elk zinsdeel en op elk woord een etiketje en gaat naar de volgende zin. Als dat de gewone gang van zaken is, dan is het natuurlijk een absurde reductie van wat werkelijk gebeurt wanneer we een zin uitspreken. In dergelijke lessen ontbreekt immers wat normale mensen essentieel voor taal vinden, namelijk dat woorden en zinnen normaal gezien iets betekenen. De bovengenoemde zin betekent trouwens in de praktijk ook niet echt iets, want er zit natuurlijk in heel de klas geen enkele Joris en er is waarschijnlijk ook niemand die in het weekend een prachtig boek gelezen heeft. Maar denken veel collega's daaraan en is er nog een leerling die zich nog verbaast over het zonderlinge gedrag van zijn leerkracht? In dergelijke spraakkunstlessen doet men alsof betekenis van weinig belang is; zinnen worden gereduceerd tot een structuur van elementen die je een naam moet geven. Niet te verwonderen dat veel normale leerlingen er problemen mee hebben. Erasmus lachte in de zestiende eeuw al met de grammatici en het spraakkunstonderwijs. Als zinnen in spraakkunstlessen zelfs niets meer te betekenen hebben, is het nu echter nog absurder geworden.

De structuralistische opvatting van taal past echter perfect bij een filosofische richting die in West-Europa vrij veel aanhangers heeft: het deconstructionisme of deconstructivisme (Van Dale heeft het woord nog niet opgenomen). De aanhangers van die filosofie stellen dat we eigenlijk niks kunnen zeggen over de betekenis van iemands woorden. Het enige wat je met filosofische zekerheid kunt zeggen, is dat woorden juist niet zijn waarnaar ze verwijzen: het woord *stoel* kan alles zijn, maar zeker geen stoel, want je kunt er niet op zitten. Ik denk dat weinig mensen met zo'n filosofische theorie willen leven, al zit er natuurlijk wel een kern van waarheid in. Maar als je een filosofische achtergrond van veel van de spraakkunstlessen zoekt, dan is het deze...

Het kan echter veel zinvoller en leuker, veel normaal-functioneler, kortom veel waarachtiger. Ik hoop dat het al vaak op die manier gebeurt. De leerkracht vertrekt dan van een zin die een leerling gezegd heeft en die hij om de een of andere reden interessant vindt. Die zin heeft wel degelijk een echte, concrete betekenis, zeker voor die leerling, maar ook voor de anderen. Over die zin valt heel veel te zeggen. Ten eerste hoe die leerling erop gekomen is. Bewust of onbewust heeft hij daarbij al of niet gedacht aan: wie hij zelf is; wat zijn bedoeling is; aan wie hij het zal zeggen en

waarvoor hij dus die andere aanziet; waarover hij iets wil zeggen, want hij wil misschien betrouwbaar zijn; hoe hij het zal zeggen; wat de omstandigheden zijn; langs welke weg hij het zal zeggen (mondeling? schriftelijk? dialect? AN? ...); wat de eventuele reactie kan zijn van degene aan wie hij het zal zeggen. Tenslotte heeft hij dan beslist wat hij zou zeggen. Daarbij kan de leerling dus telkens communicatiefouten gemaakt hebben. Het is dan ook interessant de leerlingen daarop te wijzen. Meestal maakt de leerling daarbij weinig of geen fouten, wat toch knap is, want hij heeft daar meestal maar een fractie van een seconde over nagedacht.

Wat hij wilde zeggen, moest hij nog in een zin 'gieten'. Waarschijnlijk is hij begonnen met de structuur van de zin te kiezen: een mededeling, een vraag, een bevel, een uitroep... Die structuur vulde hij dan op. Daarvoor moest hij uit zijn voorraad woorden (ongeveer 8000?) precies die woorden kiezen die hij nodig had, wat hij waarschijnlijk feilloos gedaan heeft en wat toch weer knap is, niet? Mijn computer zou dat niet kunnen. Maar van die woorden moest hij nog de juiste vorm kiezen en dat was niet zo simpel: werkwoorden hebben wel acht vormen, andere woorden passen zich vaak aan aan het woord dat erna of ervoor komt. Vaak bevindt dat andere woord zich op een vrij grote afstand. Daar kan dus weer heel wat mislopen, maar dat is waarschijnlijk weer niet gebeurd. Toch prachtig, hè? Maar daarmee is de kous nog lang niet af: de woorden horen samen in zinsdelen en die mogen niet zomaar willekeurig in de zin gerangschikt worden. Geen nood, wedden dat de leerling dat weer feilloos gedaan heeft? Nu zit die zin nog altijd in zijn hoofd. Maar hoe moet die er nu uit? De leerling haalt op de een of andere manier de klanken op die hij voor die woorden nodig heeft en geeft zijn hersenen de opdracht zenuwen en spieren in werking te zetten die de zin met de juiste klanken en intonatie, het passende volume en de juiste pauzes moeten verklanken. Dat is een echte heksentoer: niemand weet precies hoe dat gaat en daar is een geweldig fijne motoriek voor nodig, want de kleinste vergissing betekent een totaal andere klank. Ongelooflijk maar waar: de leerling speelt dat toch klaar en dat allemaal in een fractie van een seconde! Dat is toch om achterover te vallen van verbazing en bewondering? Is zo'n taalbeschouwing niet veel leuker, boeiender en waarachtiger dan die saaie spraakkunst van daarnet?

Trouwens, doen leerkrachten dat nog, van verbazing en bewondering achterovervallen, omdat een doodgewone leerling een doodgewone zin (bijna) correct produceert? Of gebeurt het meer dat ze, als hun leerlingen eens een uitspraakfoutje maken of een woord uit een ander register gebruiken, erop springen alsof die leerlingen de grootste domoren zijn? Zijn die leerkrachten dan eigenlijk niet de domoren? Hadden zij niet moeten beseffen dat de leerlingen in een fractie van een seconde wellicht honderd of meer fouten hadden kunnen maken, en er maar één gemaakt hebben? En dan nog!

Leraren Nederlands ergeren zich vaak dood aan taalfouten van hun leerlingen omdat ze weinig van taal weten. De moderne taalwetenschap leert ons immers dat het verschil tussen een goede en een slechte taalgebruiker oneindig veel kleiner is dan de gelijkenissen. Daarenboven kan iemand die correct Nederlands hanteert, geweldige communicatiefouten maken en dat wordt hem door die leraren veel minder kwalijk genomen. In het normale leven is dat echter helemaal anders. Ik moet eerlijk zeggen dat ik niet weet hoe het er in de spraakkunsten in Nederland aan toegaat. Misschien beter: hier bestaat een taalboek met de titel *Je weet niet wat je weet* en dat is in alle geval een heel toepasselijke naam voor wat ik een goed taalboek vind.

Het leesonderwijs wordt gelukkig niet meer gereduceerd tot het lezen van fictie. Maar is er toch geen reductie van de werkelijkheid als teksten niet systematisch in hun volledige communicatiesituatie behandeld worden omdat de leerkrachten niet systematisch met een communicatiemodel werken? Veel leerkrachten zeggen waarschijnlijk dat de voornaamste doelstelling van hun literatuuronderwijs is dat leerlingen ook na hun schooltijd nog graag en goed lezen en dat ze ook dan nog goede, boeiende, interessante dingen lezen. Maar hoe komt het dan dat de Europese ministers van cultuur een campagne opgezet hebben om het lezen te bevorderen?

Hoeveel mensen ervaren op school dat kunnen lezen toch iets ongelooflijks is? Velen zouden er wat voor over hebben om eens de hand te mogen drukken van mensen als Einstein, Van Gogh, Da Vinci, terwijl ze er niet aan denken hun geschriften te lezen. Maar door te lezen kun je hun diepste gedachten en gevoelens vernemen, die ze je in een los babbeltje toch niet verteld zouden hebben! Door in een hoekje te zitten lezen kun je een beetje begrijpen hoe Basho, Singer, Shakespeare, Marquez, Rushdie, Irving of Anne Frank tegen het leven aankeken. Fantastisch toch! Op die manier kun je ook een beetje voelen wat het moet geweest zijn om in een concentratiekamp opgesloten te zitten, zonder dat je zelf al die ellende hebt moeten meemaken. Is dat niet prachtig? Waarom lezen dan zo weinig mensen Dostojewski, Bodifée, Wildiers, Petrarca, Prigogine...? Waarom lezen ze wel het t.v.-blad en de aanbiedingen van de supermarkt? Dat hebben ze toch op school niet geleerd? Hebben ze op school misschien de pest gekregen aan het lezen van 'serieuze' literatuur?

Hoeveel leerkrachten beseffen dat ze door hun leeslessen kunnen bijdragen tot een betere verstandhouding tussen mensen en tot het voorkomen van toestanden zoals in ex-Joegoslavië? Mensen die zich echt hebben leren inleven in de schrijver en in de personages van een tekst, kunnen het toch-over hun hart niet meer krijgen andere mensen pijn te doen, te vervolgen, te verkrachten, te vermoorden? Maar hoe vaak zou er op de voorbereiding van een leesles staan: 'doelstelling onder meer het bevorderen van een betere verstandhouding tussen mensen door het oefenen van persoonsgericht lezen'? Maar waarom lees je literatuur, als het niet is om jezelf en andere mensen, situaties en gebeurtenissen beter te begrijpen en aan te voelen?

Ik twijfel eraan of de meeste mensen op school echt leren lezen. Veel echte lezers hebben het immers elders of alleen geleerd? Hoe komt dat? Zou literatuuronderwijs nog vaak gereduceerd worden tot etiketten plakken, namen van auteurs, stromingen, stijlmiddelen kennen, structuren begrijpen, psychologische verklaringen kennen, biografieën kennen? Zou het zo zijn dat met gedichten en verhalen niet altijd gedaan wordt waarvoor ze eigenlijk bedoeld zijn? Zouden de literatuurlessen al net zo literatuur- en wereldvreemd zijn als de literatuurwetenschap waarop ze gebaseerd zijn? Toch stel ik vast dat twee van de auteurs die de laatste jaren de grootste indruk op mij gemaakt hebben, George Steiner en René Girard, literatuurwetenschappers zijn. En die houden zich volgens mij niet met wereldvreemde zaken bezig.

Leren leerlingen het verschil tussen goede literatuur en brol? Of wordt daar nog altijd niet over gesproken omdat dat niet wetenschappelijk is en dus ook niet schools? Geven literatuurlessen nog vaak de verkeerde indruk dat we die prachtige gedichten en verhalen kunnen begrijpen en uitleggen? Onze collega's weten toch dat gedichten en verhalen natuurlijk nooit hetzelfde zijn als de uitleg die eraan gegeven wordt.

Anders hadden de schrijvers onmiddellijk de uitleg geschreven en niet hun gedicht of hun verhaal. Daarmee wil ik niet zeggen dat uitleg niet kan helpen, maar hij mag nooit in de plaats van de tekst komen of in de weg gaan staan, zoals vaak gebeurt.

## 5 Hoe komt het dat leerkrachten zo blind zijn en wat kunnen we eraan doen?

Een bevredigend antwoord op de vraag waarom leerkrachten zo blind zijn, vond ik bij de filosoof Cornelis Verhoeven: door onze behoefte om alles rationeel te verklaren, door onze behoefte om alle nieuwe dingen in te passen in de denkschema's die we al hebben en er zo macht over te krijgen, hebben we verleerd de dingen te bekijken zoals ze zijn. Daarom pleit Verhoeven voor een houding van 'beschouwelijkheid': de werkelijkheid met verwondering bekijken zoals ze zich aan ons voordoet. Zo'n manier van kijken helpt ons minder blind te zijn, en maakt ons nog gelukkiger ook: als we zo kijken, vinden we niets meer gewoon en banaal.

Wat eraan te doen? Ik zou met Lucebert zeggen: "de ruimte van het volledig leven tot uitdrukking brengen". Wat dus ook goede kunstenaars, wetenschapsmensen en filosofen proberen te doen. We leren onze leerlingen dan niet alleen taal gebruiken om te communiceren, maar ook om te conceptualiseren. Als we onze leerlingen laten oefenen, vertrekken we zoveel mogelijk van reële situaties en als we vanuit gefingeerde situaties vertrekken, roepen we die eerst in al hun facetten op. Taalgebruik bespreken en beoordelen we niet alleen wat de taalsystematiek betreft, maar we betrekken er de hele communicatiesituatie in.

Wat taalbeschouwing betreft, bekijken we niet alleen schriftelijke maar ook mondelinge taal, zowel van de leerlingen zelf als van andere mensen, niet alleen schools AN, maar ook andere registers en dialecten. We onderzoeken niet alleen de taalsystematiek, maar ook het taalgebruik en we bekijken daarbij dan zoveel mogelijk de volledige communicatiesituatie. We beperken literatuur niet alleen tot fictie, maar we lezen alles wat onze leerlingen vaak onder de ogen krijgen. We benaderen elke tekst met gepaste aandacht en hoffelijkheid en proberen daarbij de gehele communicatiesituatie van de tekst te begrijpen, maar we beseffen dat dat eigenlijk nooit helemaal kan. Dat uitleggen dus soms een uiting is van niet begrijpen. Dat ver- en bewondering soms gepaster zijn dan vals begrip. We beseffen dat leren lezen ook betekent andere mensen op een menselijke manier leren benaderen. Ik ben er zeker van dat zo'n onderwijs veel, veel leuker en waarachtiger is dan wat men er nu van maakt.

Troostend is misschien het besef dat saaiheid waarschijnlijk minder een kwestie is van talent, aanleg of humeur dan een kwestie van echter kijken, weten, begrijpen. En dat is geen onbegonnen zaak en het heeft ook niets met bezuinigen te maken, wel met kwaliteitsverbetering. Ik hoop dat ook deze voorstelling van zaken geen te simpele reductie is van een complex probleem...