
Repertorium taalvaardigheden moedertaal

Guido Ooghe

Repertorium van taalvaardigheden moedertaal: zo heet mijn werkstuk. Achteraf gezien niet zo direct een aantrekkelijke titel. Hij doet denken aan een van die stoffige turven van naslagwerken die door een stel duffe pannelikers in een ontoegankelijk taaltje bijeengeschreven zijn. Zo zie ik dit repertorium dus duidelijk niet. Wat ik u wil voorstellen lijkt veeleer op een stadskaart, een soort plattegrond van het taalonderricht met een uitgebreid register van straten en gebouwen, zodat je in dat labyrint je weg terug kunt vinden.

1 Het ontstaan van een modulair repertorium

Maar voor ik u bij de hand neem voor een rondleiding, lijkt het me nuttig u eerst even de omstandigheden te schetsen die me ertoe gebracht hebben om 'selfmade' gids van Babel te worden. Want allicht zult u zich al afgevraagd hebben hoe iemand het in zijn hoofd krijgt om aan een inventaris van taalvaardigheden te beginnen.

In het voorjaar van 1987 werd ik samen met mijn collega's van de centrale examencommissie voor een dringende opdracht naar Brussel geroepen. Nou, die opdracht was niet mis. Van ons werd verwacht dat wij in een zestal weken een cursus Nederlands zouden opstellen. Nu was dat op zich al een hele klus, maar daarbovenop kwam de vraag er een modulaire cursus van te maken. Wisten wij veel wat dat betekende, 'modulair onderwijs'! En wellicht geldt dat ook voor u. Daarom laat ik hier summier wat uitleg volgen.

In modulair onderwijs wordt de leerstof niet in leerjaren aangeboden, maar in afgeronde, bij elkaar aansluitende gehelen, die 'eenheden' genoemd worden. Zo'n eenheid begint met een instap-toets, die peilt naar de beginsituatie bij de cursist. Zoals u merkt, is het modulaire werken bij het beheersingsleren kind aan huis. Afhankelijk van zijn prestatie bij de instaptoets krijgt de cursist naar maat gesneden remediërings-, uitbreidings- of verdiepingsoefeningen. Het is dus duidelijk dat de instaptoets niet dient voor selectiedoeleinden, maar eerder een didactisch hulpmiddel is om een adequate differentiëring mogelijk te maken. Tussendoor zijn er ook nog vorderingstoetsen en afsluitend is er een eindtoets. Wie bij de eindtoets bewijst dat hij of zij de kerndoelen verworven heeft waarop de eenheid gericht is, krijgt een attest voor die eenheid. Eenheden worden gegroepeerd in modules en modules dan weer in submodules. Wie alle modules van een

bepaalde opleiding verzameld heeft, krijgt in ruil daarvoor het diploma. Een heel soepel systeem is dat, waarbij de eigen inbreng en de zelfwerkzaamheid van de cursist vrij belangrijk zijn.

Goed, daar kregen wij destijds prachtige voorbeelden van. Lassen bijvoorbeeld; met een heel mooi onderscheid tussen puntlassen, elektrisch lassen, lassen van ongelijksoortige metalen enzovoort. Wij aan de slag dus. Het probleem was dat 'taal' zich nu niet zo direct leende tot dat soort 'compartimenteren'. Om het een beetje plastisch uit te drukken: hoe verdeel je een bij uitstek geïntegreerde vaardigheid als taal in hapklare brokken? Hoe construeer je daar goed afgelijnde instap-, vorderings- en eindtoetsen bij? En hoe ontwerp je gerichte remediëring- of verdiepingstaken? Veel vragen en maar bitter weinig antwoorden.

Tot overmaat van ramp bleek al gauw dat er op het vlak van de doelstellingen in het moedertaalonderwijs weinig voorhanden was dat voldoende uitgewerkt was om het niveau van de 'natte vinger' te overschrijden. Maar de klus moest nu eenmaal geklaard. Noodgedwongen moesten ook wij daarbij dus voor een groot gedeelte een beroep doen op onze intuïtie.

Het jaar daarop werkte ik mee aan het Raamplan voor het Deeltijds Onderwijs. Al snel werd duidelijk dat ook dit varkentje niet zo gauw gewassen zou zijn. Hier was het vooral de attestering die voor de problemen zorgde. Aangezien je in het Deeltijds Onderwijs niet vooraf kon stellen wat een leerling op het eind van zijn schooltijd hoorde te kunnen, zat je met de vraag hoe je dan moest uitvissen wat hij dan wel al onder de knie had. Opnieuw werd ik geconfronteerd met het ontbreken van een inventaris van taalvaardigheden.

Dan schrijf ik er zelf maar een, dacht ik. Dat was sneller beslist dan uitgevoerd natuurlijk. Terwijl ik me door een berg bronnen heen las, begon het bij mij te dagen dat dit voor een man alleen een wat hoog gegrepen opgave was. Ik zag in dat mijn stadskaart onvermijdelijk een flink aantal witte vlekken zou bevatten. Maar aangezien ik een onvolledige inventaris zinvoller vond dan helemaal geen inventaris, besloot ik door te gaan en dus legde ik in het voorjaar van 1990 dan toch een – voorlopig – laatste hand aan het repertorium.

2 De opbouw van het repertorium

Het lijkt me het best dat ik nu eerst even toelicht hoe het repertorium eruitziet. Het spreekt vanzelf dat je om zo'n lijst te kunnen opstellen, moet uitgaan van een aantal ordeningsprincipes. Wie een kaart wil tekenen, moet ook eerst beslissen met welke schaal en met welke projectie hij zal werken. Om te beginnen heb ik mijn aandacht vooral gericht op die moedertaalvaardigheden die in het secundair onderwijs, van welke graad of richting dan ook, aan bod kunnen komen. Die vaardigheden heb ik dan uitgesplitst volgens de grote lijnen: mondelinge tegenover schriftelijke en produktieve tegenover receptieve vaardigheden. Binnen elk van die domeinen maak ik een onderscheid tussen drie niveaus: een technisch, een toegepast en een creatief niveau, waarbij telkens zowel cognitieve als affec-

tieve aspecten aan bod komen. Verder heb ik geprobeerd om de vaardigheden binnen elk niveau in stijgende orde van complexiteit aan te bieden. Om dat op een gefundeerde wijze te kunnen doen, ben ik gaan grasduinen in de bekende taxonomieën. Daaruit heb ik dan een soort taxonomie ad hoc gedestilleerd die als basis heeft gediend voor de indeling van mijn repertorium.

In de technische niveaus zijn die vaardigheden samengebracht die beschrijven wat het betekent te kunnen 'spreken, schrijven, luisteren en lezen'. Wel is het zo dat ik daarbij abstractie gemaakt heb van basisvaardigheden zoals het kunnen vasthouden van een pen en het kunnen vormen van letters, omdat ik aanneem dat die na de basisschool in elk geval verworven zijn.

Voor de toegepaste niveaus ben ik uitgegaan van de vraag wat de leerlingen met die technische vaardigheden moeten kunnen doen. En in de creatieve niveaus gaat de aandacht naar de vraag hoe de leerlingen met die vaardigheden kunnen omspringen. De klemtoon ligt hier dus vooral op het esthetische aspect.

Toch betekent dit niet dat er in elk niveau slechts één functie van taal belicht zou worden. Uiteraard komen zowel de conceptualiserende als de communicatieve, naast de expressieve en de esthetische functie van taal doorheen de drie niveaus aan bod, al ligt het zwaartepunt wat beide laatste functies betreft natuurlijk wel bij het creatieve niveau.

Zoals gezegd heb ik een poging ondernomen om de vaardigheden in stijgende orde van complexiteit te rangschikken. Toevallig is dat uiteraard niet. Sinds ik de modulaire onderwijsbenadering heb leren kennen, ben ik er immers meer dan ooit van overtuigd dat je een leerling maar goed vooruit kunt helpen als je precies zijn beginsituatie kent.

Daarom staan er bij bepaalde deelvaardigheden vaak aanduidingen die toelaten preciezer in te schatten hoe goed een leerling een bepaalde vaardigheid beheerst. Mogelijke criteria om het 'performantieniveau' van de leerlingen af te lijnen zijn bijvoorbeeld de fysische of psychische afstand die moet worden overbrugd of zijn autonomie, d.w.z. de mate van zelfstandigheid waarmee een leerling een bepaalde vaardigheid kan uitvoeren.

Waarom die aandacht voor het precieze 'performantieniveau' van de leerlingen? Een van de hoofdredenen daarvoor is dat ik ervan uitga dat er een aantal sociale drempels bestaan waar zij niet overheen kunnen omdat zij niet over het juiste 'taalschoeisel' beschikken. En hoe kunnen we onze leerlingen weerbaarder maken als we niet weten waar we hun taal moeten 'verzolen'?

Vandaar ook de grote aandacht in dit repertorium voor 'sociale vaardigheden'. Hoe kan je immers voor je rechten opkomen als je niet eens kunt formuleren waar het over gaat? Als je je frustratie niet kunt verwoorden, wat anders blijft je dan over dan het gebruik van geweld?

Taalbeheersing is m.a.w. onontbeerlijk voor 'sociaal leren'. Ook hier geldt immers dat kennis macht is en dat gebrek aan kennis dus leidt tot gebrek aan zelfvertrouwen. Nu is zelfvertrouwen volgens mij iets dat leerbaar is, maar daarvoor is wel succeservaring nodig. En dat is iets wat nogal wat leerlingen in de dagelijkse onderwijspraktijk te weinig te beurt valt.

Een van de oorzaken daarvan is dat de leerstof in de gewone klaspraktijk voor heel wat leerlingen niet 'overmeesterbaar' genoeg is. Wat in de lessen Nederlands in het secundair onderwijs aan bod komt, veronderstelt vaak dat de leerlingen verschillende taalvaardigheden geïntegreerd kunnen hanteren. Jammer genoeg is dat bij een flinke hap van onze schoolbevolking nog niet het geval. Het is ondermeer daarom dat ik mijn repertorium ontworpen heb. Het is de bedoeling dat het repertorium leerkracht en leerling in staat zal stellen te detecteren welke tussenstappen nog moeten worden gezet vooraleer het gewenste niveau van integratie bereikt is.

3 Toepassingsmogelijkheden

"Kan best interessant zijn, zo'n repertorium," zegt u nu wellicht bij uzelf, "maar wat moet ik ermee? Wat kan ik er concreet mee doen? Waar kan ik het voor gebruiken?" Enkele voor de hand liggende toepassingen heb ik al aangestipt. Neem nu de tandem 'evaluatie en remediëring'. We weten allemaal dat een accurate evaluatie functie is van een nauwgezette doelstellingenformulering. In de praktijk is het echter meer dan eens zo dat we wel ongeveer weten hoe het eindstation eruit ziet waar onze stadsbus moet aankomen, maar dat we nauwelijks een idee hebben van de haltes die onderweg moeten worden aangedaan. Met een dergelijke vage doelstellingsaflijning lijkt evalueren soms op geblinddoekt schieten in het donker.

Van toetsen, taken, opdrachten en oefeningen verwachten we dat ze doel treffen, dat ze meten wat we willen meten en dat ze oefenen wat we willen geoefend hebben. Een doelstellingslijst zoals dit repertorium laat toe precies die punten in het vizier te nemen waarop je met je opdracht wil mikken. Natuurlijk zijn er nog veel andere criteria waaraan opdrachten voor de leerlingen moeten voldoen, zoals het uitdagend karakter van de opdracht of de 'overmeesterbaarheid' ervan, maar dat is een ander verhaal.

Met remediëren is het net zo gesteld. Wat doe je als leraar als je vaststelt dat een leerling een bepaalde taalopdracht niet aankan? Je gaat spitten naar de onderliggende tekorten. Je probeert uit te zoeken welke deelvaardigheid de leerling niet onder de knie heeft. Maar dat is vaak niet zo eenvoudig. Als je leerling verloren gelopen is, zit er dikwijls niets anders op dan tastend en strompelend door de verduisterde stad de weg terug te zoeken. Nogal wiesdes dat zowel docent als leerling opzien tegen de hachelijke onderneming die remediëren in die omstandigheden is. Het hoeft dus geen betoog dat dit met de heldere straatlantaarns en de goed verlichte naamborden van het repertorium een veel haalbaarder kaart is. Je kunt immers maar echt aan 'beheersingsleren' doen als je nauwkeurig genoeg kunt vaststellen welke deelvaardigheden een leerling niet beheerst. Enkel dan kan je gerichte remediëringsoefeningen gaan uitwerken om de tekorten bij de leerling uit de weg te ruimen.

Evaluatie en remediëring bevinden zich aan het ene uiteinde van het didactisch proces, curriculumopbouw en leerplanontwikkeling zitten er aan het andere eind

van. Voor het opbouwen van een echte 'leerlijn' is het essentieel dat je beide uitersten voortdurend in de gaten houdt en elkaar wederzijds laat beïnvloeden. Daarbij kan zo'n 'doelstellingenklapper' als dit repertorium natuurlijk een handig werkinstrument zijn. Maar ook voor de leerkracht die zich doorgaans niet zo intens met leerplanontwikkeling bezighoudt, kan zo'n inventaris een nuttig hulpmiddel zijn. Allemaal raken we bij het maken van onze lesvoorbereidingen wel eens het noorden kwijt. Met een checklist als het repertorium als kompas weten we beter waar we willen uitkomen.

Dat is zeker zo wanneer we ons op de moeilijker begaanbare en maar half afgebakende terreinen van het projectonderwijs en het thematisch taalonderricht begeven. Vakkenintegratie bijvoorbeeld is mooi als principe maar zonder een doelstellingeninventaris biedt het evenveel kansen op succes als een wandeling door een mijnenveld zonder metaaldetector. Met een stafkaart als het repertorium bij de hand is het een stuk doenbaarder om zo'n dropping tot een goed einde te brengen.

"Dat kan hij allemaal wel mooi zeggen," denkt u nu allicht bij uzelf, "maar valt dit repertorium ook echt te gebruiken?" Dat is dus al uitgeprobeerd. Heel wat oefeningen die ik de afgelopen jaren heb 'uitgevonden', steunen rechtstreeks op dit document. De leerplancommissie 'Communicatie' voor het Onderwijs voor Sociale Promotie heeft dankbaar gebruik gemaakt van mijn tekst. En vanzelfsprekend heb ik mij bij mijn medewerking aan de ontwikkeling van de eindtermen op het repertorium gebaseerd. Het is nu dus al een behoorlijk beduimelde Baedeker geworden.

4 Geen versnippering of reductionisme

Misschien is dit het juiste ogenblik om de legende van die Baedeker eens te raadplegen. Hier zijn immers enkele belangrijke toelichtingen bij het repertorium op hun plaats.

De opsplitsing in niveaus en deelvaardigheden zou aanleiding kunnen geven tot een aantal misvattingen. De indeling in luistervaardigheid, spreekvaardigheid, leesvaardigheid en schrijfvaardigheid impliceert geen scheiding, geen splitsing tussen die vaardigheden. Het is niet mijn bedoeling het vak Nederlands op te delen in een aantal met prikkeldraad omzoomde kavels. Natuurlijk is het zo dat je die vaardigheden doorgaans vermengd gebruikt. Als je telefoneert, heb je wellicht eerst het nummer opgezocht in de telefoongids – lezen dus –, je luistert en je praat en misschien noteer je ondertussen nog een aantal dingen. De indeling in niveaus betekent evenmin dat die streng gescheiden zouden zijn. Ze glijden veeleer in elkaar over, zoals 'kunnen' in 'integreren' en in 'zijn' overgaat.

Deze lijst bevat zeer veel vaardigheden. Vaardigheden die we als even zovele doelstellingen kunnen zien. Het spreekt vanzelf dat het niet de bedoeling is dat de leerlingen die allemaal halen. Dit is geen minimumleerplan, maar een catalo-

gus van vaardigheden, waaruit gekozen kan worden in functie van het opleidingsdoel.

Uit het voorgaande moge blijken dat ik met dit repertorium geen volledigheid pretendeer, gesteld dat die al haalbaar zou zijn. Een 'volledige' inventaris van alle taalvaardigheden is, zelfs voor een groep vorschers, sowieso al een utopie, laat staan voor een solo spelende, voltijds lesgevende leerkracht. De tekst die momenteel voorligt, is dus een voorlopige lijst. Een lijst die ondertussen al zou moeten worden aangepast. Mocht een academische werkgroep er zich over willen buigen, dan kan die op mijn volle medewerking rekenen.

Het feit dat 'spelling, notioneel lezen, spraakkunst, zinsbouw' en andere meer klassieke inhoud van het vak Nederlands in deze lijst niet zo veel gewicht lijken te krijgen, wil niet zeggen dat ze niet belangrijk zouden zijn. Uiteraard zijn ze dat wel, maar ik zie ze eerder als vehikel voor een goede communicatie. Het zijn dienende vaardigheden, ingebed in de te verwerven algemene taalvaardigheid.

Dat laatste geldt in feite bij uitbreiding voor het geheel van het repertorium. Deze lijst is niet opgesteld vanuit een reductionistische benadering. De bedoeling is niet de taal te fragmenteren tot kleine geïsoleerd te oefenen deelvaardigheden. We kunnen ze wel om pedagogisch-didactische redenen eerst als het ware in laboratoriumomstandigheden, quasi apart ter oefening aanbieden, maar van meet af aan, vind ik, moeten we aandacht besteden aan de integratie ervan in het geheel van de taal. Het spreekt immers vanzelf dat, zoals synthese logisch volgt op analyse maar er tegelijk samenhang en synergie aan toevoegt, ook in taal het geheel meer is dan de samenstellende delen. Anders gezegd: taal is geen gecompartmenteerde constructie maar een complex conglomeraat van vaardigheden met een eigen dynamiek, dat uitstijgt boven het louter optellen van de onderdelen. Taal is een open systeem waarin en waarrond complexe processen en interacties aan de gang zijn. Vandaar dat in dit repertorium zoveel bruggen geslagen zijn naar de randgebieden van de taal, naar vaardigheden zoals probleemoplossend en creatief denken, naar sociale vaardigheden; fenomenen die weliswaar niet direct binnen de taal liggen maar die taal nodig hebben om tot expressie te komen.

5 Niet waardenvrij

U merkt het: dit repertorium is niet waardenvrij. Onderwijsdoelen opstellen is nooit een vrijblijvende bezigheid. Zelfs als je jezelf voorhoudt dat je enkel wilt inventariseren, ben je bezig met een selectie, een keuze. En dat is zeker zo als je, zoals ik, ook affectieve doelen mee opneemt in je inventaris. Je vertrekt immers altijd vanuit een aantal principes, vanuit een bepaalde filosofie, vanuit een visie op een bepaalde output. Wie probeert vast te stellen wat leerlingen zouden moeten kunnen, stelt daarmee impliciet hoe ze zouden moeten zijn. Onvermijdelijk begeef je je daarbij niet alleen op het pedagogische maar ook op het maatschappijkritische vlak.

6 Functionaliteit

Een laatste belangrijke toelichting bij het repertorium heeft te maken met de nadruk die erin gelegd wordt op functionaliteit. Ik ben een voorstander van goed begrepen functionaliteit. Functionaliteit bij de keuze van de te oefenen vaardigheden, functionaliteit ook bij de keuze van teksten, leermiddelen en werkvormen. Hier is echter een waarschuwing op haar plaats. Klemtoon op functionaliteit betekent niet dat 'kunnen' 'zijn' mag gaan vervangen. Het aanleren van deelvaardigheden is nuttig en nodig, maar voor het bereiken van een niveau dat hoger ligt dan de middelmaat onvoldoende. Neem nu briefschrijven. De beste brieven worden niet geschreven door hen die feilloos de formules, patronen en schema's kunnen toepassen die daaraan ten grondslag liggen, maar door hen die daarmee met zwier kunnen omspringen. Die daaraan nog iets toevoegen en dat iets is de persoonlijke noot, het oorspronkelijke tintje. Je zou in zekere zin dus kunnen stellen dat de beste brieven geschreven worden ondanks de formules en de patronen. Dat is dan ook een van de redenen waarom een computer nooit een schitterende brief zal kunnen schrijven.

Nee, met 'technieken aanleren' alleen loop je als leerkracht het gevaar enkel vakidioten, of in het geval van deelvaardigheden, vakjesidioten te kweken. Wil je die deelvaardigheden laten bijdragen tot de volle ontplooiing van de lerende mens, dan zal je ze moeten integreren, niet alleen onderling, maar evenzeer met de achterliggende, de overkoepelende cultuur. Een te star vasthouden aan zuiver functionele, gesegregeerde vaardigheidstraining zal nooit complete mensen vormen. Onderwijs moet meer zijn dan louter utilitair gericht onderricht. Vandaar nogmaals het belang van de affectieve doelstellingen in dit repertorium. Cultuur en persoonlijkheid gedijen immers het best waar het nut en het voordeel wijken voor de verwondering en de creativiteit.