

Is het nu een verrijking, dat deze nieuwe moeder-taaldidactieken geschreven zijn?

Ik heb hier toch mijn twijfels bij. Al eerder zei ik dat *Leren leven in taal* voor Vlamingen meer herkenbaar zal zijn dan de overige moedertaaldidactiekboeken. Het boek lijkt verder toch wel erg op het produkt van de Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. Ik zou hier wel de vraag willen stellen of moedertaaldidactieken eigenlijk niet teveel op één onderwijsstructuur worden afgestemd.

*Tegenspraak* heeft wel een consistente gedachtenlijn in zich, maar biedt in vergelijking met de tweede druk van *Zeggenschap* (1978) weinig nieuws en weinig uitwerking naar de praktijk.

Beide boeken gaan mijns inziens mank aan:

- het feit dat de vakdidactiek zich blijkbaar nog in zulk een pre-wetenschappelijk stadium bevindt, dat er nog voortdurend moet worden 'herkauwd'. Inzichten uit bijvoorbeeld de psychologie zouden toch veel sneller tot de theorievormers moeten doordringen;
- een hokjesgeest, die steeds tot een weinig succesvolle verkaveling van vakonderdelen leidt en die belemmerend werkt op de ontwikkeling van een integrale visie op en aanpak van het moedertaalonderwijs;

- uitsluiting van problemen die leerkrachten in het beroepsonderwijs en die met anderstalige leerlingen werken, hebben.

Ik ben me ervan bewust, dat zulke opmerkingen misschien wel weer tot nieuwe moedertaaldidactiekboeken zullen leiden ...

Fr. Daems, J. Pepermans & R. Roger *Leren leven in taal* Malle, De Sikkel, 1982, 387 blz.

J. Griffioen, m.m.v. H. Damsma & A.J. Evenboer *Tegenspraak* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982, 165 blz.

#### Noten

- 1 Griffioen schreef in 1975 de eerste druk van *Zeggenschap*. In 1978 verscheen de tweede druk van dit boek. H. Damsma fungeerde bij deze druk als mede-auteur.
- 2 Uitleg van het begrip autonomie is mijns inziens beter verwoord in: J. Griffioen en H. Damsma *Zeggenschap* Groningen 1978. Tweede druk.  
J. Griffioen 'Autonomie' in: Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (red.) *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* Muiderberg 1982
- 3 G.J. Westhoff *Voorspellend lezen*.

## Kees Sluis

### WAT BEGRIJP JE DAN NIET? ALLES NIET!

Vorig jaar september hebben de Stichting voor de Leerplanontwikkeling (SLO) en de Adviescommissie Leerplanontwikkeling Moedertaal (ACLO-M) een nieuwe publikatie het licht doen zien: *Leerlingen, taal en school*.

De schrijvers van dit 280 pagina's tellende boek zijn Maria van der Aalsvoort en Bart van der Leeuw. De verantwoording vermeldt, dat de auteurs het niet gemakkelijk hebben gehad. Het ging dan ook om een niet eenvoudig onderwerp: de rol van taal in elke onderwijsleersituatie.

Het is goed dat dit boek er gekomen is. Voortdurend word je als leerkracht geconfronteerd met de rol die de taal in het onderwijs speelt. De titel van deze bespreking duidt dat al aan. Maar: welke rol taal speelt in de klas en welke functies al dat gepraat, geluister, geschrijf en gelees heeft, dat is vaak niet zo duidelijk. Soms vind je in *Moer* er wat over; zie bijvoorbeeld het themanummer 'Interactie in de klas' (1979/3).

Van der Aalsvoort en Van der Leeuw gaan uit

van twee functies die taal in het concrete taalgebruik vervult: de cognitieve en de communicatieve functie. Die twee functies kun je wel onderscheiden, maar je moet er rekening mee houden, dat zij over het algemeen tegelijkertijd worden gerealiseerd. Als je het hebt over de rol van de taal in het leren (cognitieve functie), dan kun je er niet omheen dat dat leren plaatsvindt in een situatie, waarin communicatie verloopt volgens bepaalde rechten en plichten. Om dit te illustreren voeren de auteurs in het vijfde hoofdstuk het volgende beeldverhaalje ten tonele.



In tegenstelling tot de auteurs meen ik dat dit grapje niet behoeft te worden uitgelegd. Dat brengt me tegelijk op de wijze, waarop de schrijvers de lezer benaderen. Heel veel moeite getroosten zij zich om hem/haar duidelijk te maken wat ze bedoelen. Voorin het boek wordt een samenvatting gegeven van de verschillende hoofdstukken, dit wordt nog eens herhaald aan het begin van hoofdstuk 6, elk nieuw hoofdstuk begint met een terugblik op het voorafgaande en ook tussendoor zetten de schrijvers het voorafgaande regelmatig op een rijtje. Helaas komt hierdoor tegenover de goede bedoeling een groot nadeel van zo'n schrijfwijze aan het licht.

Het wezenlijk nieuws van elk hoofdstuk en van elke paragraaf wordt er behoorlijk mee verdoezeld. Onbedoeld versterken de auteurs dit door zich voortdurend te beroepen op 'grootheden' (in kapitalen) en steeds zinnen in te voegen om het voorafgaande te relativeren of te nuanceren. Dat is jammer, zeker als je bedenkt, dat niet iedere onderwijsgevende zo'n dik boek van de eerste tot de laatste letter zal lezen.

Een haastige lezer heeft, als hij/zij volstaat met het lezen van het inleidende hoofdstuk, de kern van het boek te pakken. Zo'n lezer mist dan wel de vele lesfragmenten die de auteurs gebruiken als uitgangspunt voor hun beschrijvingen. Ik vind deze aanpak van de auteurs te waarderen; het is alleen jammer dat de voorbeelden voornamelijk afkomstig zijn uit de mens- en maatschappijvakken en de natuurvakken in het voortgezet onderwijs. De expressievakken en het talenonderwijs (ook dat in de moedertaal!) blijven in de nota grotendeels buiten beschouwing. Het is waarschijnlijk zo, dat de geraadpleegde literatuur deze voorbeelden nauwelijks aanbood.

Terug naar de inhoud van deze studie. De hoofdstukken 1 t/m 4 gaan over de overdracht van wetenschappelijke kennis, hoofdstuk 5 over de communicatieve patronen in de interactie tussen leerkracht en leerlingen en hoofdstuk 6 wil een beschrijving geven van een andere rol van taal in de onderwijsleersituatie.

Wat is nu de kern van die hoofdstukken 1 t/m 4? In het begin van het eerste hoofdstuk maken Van der Aalsvoort en Van der Leeuw een onderscheid tussen alledaags leren en schools leren. Ze duiden dan vooral op het verschil in *wat* er geleerd wordt en *de manier waarop* dat leren is georganiseerd. Het alledaagse leren is een proces waarin de leren-

de voortdurend zelf een actieve rol speelt. Op basis van subjectieve ervaringen bouwt de lerende een voorstelling van zijn werkelijkheid. Hij of zij doet dat in samenspel met anderen. Door over de ervaringen te praten zijn de betrokkenen bezig hun voorstelling van de werkelijkheid te interpreteren en te toetsen. Dit betekent dat alledaagse kennis geen objectief ding is, maar aan interpretaties van mensen onderhevig is en dat kennis voortdurend verandert.

Voortbouwend op deze lijn kunnen we zeggen, dat veel leerlingen op school belangrijke leerervaringen zullen opdoen, als we ze veel ruimte geven om te praten, vragen te stellen en te discussiëren. Maar: wat is het geval? De auteurs citeren uit een lezing van Barnes in 1979, die terugkijkt op meer dan tien jaar onderzoek van klassensituaties:

'De lessen werden gedomineerd door gesloten vragen (de leraar wist wat het antwoord moest zijn). Zelfs in de natuurwetenschappen waren er meer vragen naar feiten dan redeneervragen. Zeer weinig vragen werden door de leerlingen zelf gesteld. Veel antwoorden bestonden slechts uit één woord of waren tenminste erg kort. Het denken werd door de leraar gedaan. Dit alles impliceert, dat de leerling in de klas een rol toebedeeld kreeg van passieve ontvanger; niet die van actief lerende die taal gebruikt om zijn denken te organiseren. Leerlingen moesten taal gebruiken voor presenterende doeleinden, bijvoorbeeld om het juiste antwoord te geven. Er was nauwelijks sprake van taalgebruik om dingen uit te proberen, te herorganiseren, te weifelen, hypothesen op te zetten, etc.' (p. 74).

Deze rol van taal hangt nauw samen met algemene opvattingen over leren en kennis. Als leraar/lerares ben je aangesteld om een bepaald stuk kennis aan de leerlingen over te dragen. Van de leerlingen verwacht je dat zij zich de door jou verwoorde kennis eigen maken en reproduceren als je een toets geeft. Er is in dit model weinig ruimte voor leerlingen om te twijfelen, om zelf ervaringen op te doen, te interpreteren en te verwoorden. Daarmee ontstaat het gevaar, dat geen kennis maar woordvormen aan de lerende worden overgedragen.

Tot nu toe hebben we het vooral gehad over *de manier waarop* de leraren kennis overdragen. Het boek besteedt ook twee hoofdstukken aan *wat* leraren overdragen.

De auteurs benadrukken, dat de kennis die we

overdragen via het academisch leerplan in het onderwijs terechtkomt. Het feit dat we met een soort van wetenschappelijke kennis omgaan, heeft een aantal nadelen:

— In de wetenschap bestaat een strenge vakken-scheiding. Er bestaan daardoor verschillende soorten kennis die verschillende aspecten van de werkelijkheid interpreteren: kennis over de natuur, over de geschiedenis, over taal, over sociale verhoudingen.

— Nauw samenhangend met het vorige punt is de verzelfstandiging van de vakken. Elk vak heeft zijn eigen begrippenapparaat. De wetenschappers werken onafhankelijk van elkaar in verschillende disciplines.

— Wetenschappelijke kennis wordt 'gemaakt' door de specialisten aan de universiteit, die vaak onvoldoende rekening kunnen houden met de mens en concrete alledaagse situaties.

Wetenschappelijke kennis komt meestal van intellectuelen, zelden van handarbeiders met inzicht in hun eigen arbeidsproces.

Wetenschappelijke kennis wordt geformuleerd in wetenschapstaal. Deze taal onderscheidt zich van de omgangstaal in onder meer de bijzondere woordenschat of terminologie, de zinsbouw (veel passief-constructies) en het gecompliceerde karakter van de zinnen. Dit verschijnsel kan ertoe leiden dat de leerlingen wetenschapstaal die de leraar/lerares gebruikt, niet begrijpen. Wat denk je van het volgende beroemde voorbeeld van een scheikundeleraar die uitlegt dat melk een voorbeeld is van een suspensie van vaste stof in een vloeistof:

*Leraar:*

*Je krijgt het witte ... wat we caseïne noemen ... dat is ... eh ... proteïne ... dat is goed voor je ... het helpt bij het vormen van botten ... en het witte is voornamelijk de caseïne en daarom is het eigenlijk dus geen oplossing ... het is een suspensie van hele fijne deeltjes samen met water en verschillende andere dingen die in het water zijn verspreid.*

*Jan:*

*Meneer, op mijn oude school schudde ik mijn melkflesje op en neer en toen ik er weer naar keek, was de hele wand bedekt met ... eh ... zo iets als deeltjes en ... eh ... zouden dat de witte deeltjes in de melk kunnen zijn?*

*Pieter:*

*Ja, en naar verloop van tijd zullen ze naar bene-*

*den zakken, naar de bodem. Dat is toch zo?*

*Albert:*

*Als melk erg zuur wordt dan ruikt het toch naar kaas hè?*

*Hans:*

*Nou, maar het is dan toch kaas, als je het lang genoeg laat staan. Of niet?*

*Leraar:*

*Goed, kunnen we doorgaan? We zullen een paar vragen voor later bewaren.*

*(Barnes 1971, p. 28)*

Van der Aalsvoort en Van der Leeuw geven vervolgens aan wat de gevolgen zijn van de overdracht van die wetenschappelijke kennis en het daarbij behorende taalgebruik op school.

Op de eerste plaats de kwestie van het vaktaalgebruik.

Vaak merk je als leerkracht dat leerlingen (vooral in de brugklas?) moeite hebben met de verwerking van de (leer)teksten van aardrijkskunde-, geschiedenis- of biologieboeken. Het makkelijkste zou zijn om te zeggen: 'vertaal even die tekst in gewoon Nederlands'. Maar vaak is het niet eenvoudig een kwestie van vertalen. Het taalgebruik bevat ook een kijk (van de schrijver) op de werkelijkheid, een zingeving, en die kun je niet zomaar vertalen. Sleutelen aan de vaktaal betekent dus ook vaak sleutelen aan het vak zelf.

Een tweede gevolg is de verdeling van de werkelijkheid in zo'n 18 stukjes, 'vakken'. Men had ook een verdeling naar thema's kunnen invoeren, maar de correspondentie met wetenschappelijke disciplines heeft de doorslag gegeven.

Het tweede gevolg heeft ook consequenties voor het derde. In het basisonderwijs of in het lbo (gedeeltelijk) weten de onderwijsgevenden van alles een beetje. In het havo en vwo zijn de onderwijsgevenden vakdeskundigen, die de leerlingen alleen kunnen inleiden in hun eigen wetenschappelijke discipline. Voor de leerlingen betekent dit dat zij een wereld in fragmenten voorgeschoteld krijgen. Dat leidt tot situaties als de volgende:

*Biologie of scheikunde?*

*Leraar: (wijst naar een wandkaart met elementensystemen)*

*Wie weet wat dat voorstelt?*

*Leerling:*

*Atomen.*

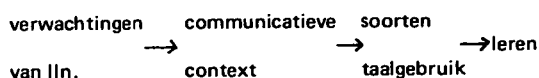
*Leraar: (duidelijk verbazing tonend over deze*

kennis)

*Maar over atomen hebben we het dit jaar nog niet, want dat is scheikunde.*

*(Paulusproject 1981)*

We komen dan bij hoofdstuk 5: 'de onderwijsleersituatie is een institutioneel gestuurde communicatiesituatie'. Hier komt dan de tweede functie van taal, de communicatieve, aan bod. Om de reeds eerder genoemde samenhang tussen de cognitieve en de communicatieve functie van taal in de school te onderbouwen, beroepen de auteurs zich op een werkstuk van Barnes uit 1972. Daarin beschouwt deze de klas als een 'communicatieve context'. Een theorie over taal en leren in de klas zou dan vier aspecten van interactie moeten bevatten:



In dit schema laat Barnes — mijns inziens geheel ten onrechte — de verwachtingen van de leraar/lerares buiten beschouwing.

Op basis van dit uitgangspunt van Barnes vinden de auteurs van de nota dat eerst een analyse van de factoren die het (taal)gedrag van de leerlingen inperken, moet worden gemaakt. Daarna zou dit (taal)gedrag gerelateerd moeten worden aan soorten leren. Vele bladzijden besteden Van der Aalsvoort en Van der Leeuw daarna aan de analyse van de factoren die het taalgebruik in de klas beïnvloeden. Dit taalgebruik brengen zij tot een aantal patronen terug die inherent zijn aan de institutie 'school':

- 1 de leraar/lerares is voor het grootste deel van de tijd aan het woord;
- 2 iedereen moet luisteren;
- 3 'onofficieel' taalgebruik wordt soms wel, meestal niet getolereerd;
- 4 de leraar/lerares maakt zeer veel meta-communicatieve opmerkingen, bedoeld om de communicatie in de klas te regelen;
- 5 na iedere opmerking van de leerling neemt de leraar/lerares weer de (spreek)beurt over of geeft die door;
- 6 de bijdragen van de leerlingen aan het gesprek zijn meestal kort;
- 7 in tegenstelling tot de leerkracht hebben leerlingen niet het recht om andere leerlingen te onderbreken;

8 initiatieven komen vrijwel alle van de leraar/lerares;

9 niet de lerende maar de leerkracht stelt de meeste vragen;

10 de meeste vragen zijn gesloten en dienen ter controle of toetsing;

11 het vraag-en-antwoord-beoordelingspatroon komt wel reeds in de instructiefase voor, maar stelt de leraar juist in staat het verloop van het gesprek zelf te bepalen.

Zo'n opsomming wekt de indruk, dat de leraar/lerares volledig het werktuig is van het institutionele kader van de school. Dit sombere beeld doet mijns inziens geen recht aan de eigen invulling van hun rol — zij het in beperkte mate — van de interactanten (leerkracht en leerlingen) in de meeste lessituaties. De auteurs onderkennen dit waarschijnlijk zelf want ze nemen steeds ook voorbeelden op van verzet tegen deze schoolse patronen.

De wat karikaturaal aandoende beschrijving van de schoolse communicatiesituatie komt misschien ook voort uit de keuze voor enigszins gedateerde literatuur over dit onderwerp: Cazden 1972, Goffman 1961 en Young 1971. Het aanhalen van bijvoorbeeld (delen van) boeken van Gloy & Presch 1976 en Woods 1980 a en b en uit de ethnografische richting (zie Kusters & Sluis 1982) had waarschijnlijk een genuanceerder beeld opgeleverd (noot 2).

De schrijvers compenseren deze nalatigheid weer enigszins met een beschrijving van de samenhang tussen interactiepatronen en sekserollen. Hoewel hierover nog niet zoveel bekend is, hebben de auteurs wel de belangrijkste gegevens bij elkaar gezet. Met name het feit, dat jongens door hun nadrukkelijke aanwezigheid meer van de school meepikken dan meisjes, wordt uitvoerig toegelicht.

Het zesde en laatste hoofdstuk kondigt voor de lezer aan hoe het wél zou moeten: 'Naar een andere rol van taal in de onderwijsleersituatie'. Mijns inziens gaat het hier niet om een andere 'rol', maar een andere 'invulling van de rol'. Belangrijker is hoe zij die andere invulling zien. De slogan in dit hoofdstuk is: *leren door praten en schrijven in groepswork*. Deze vondst is niet nieuw — in 1974 publiceerde Jan Sturm er al over in *Moer* — maar blijkbaar waardevol genoeg om nog eens van stal te worden gehaald. In deze situatie wordt leren gezien als een actief proces.

De nieuwe indrukken worden geïnterpreteerd in termen van de reeds aanwezige kennis, terwijl de oude kennis wordt geherinterpreteerd op basis van nieuwe ervaringen en informatie. Taal is dan het middel, waarmee leerkracht en leerlingen elkaars beeld van de werkelijkheid kunnen interpreteren. Voorwaarde hiervoor is wel, dat zij beiden de gelegenheid krijgen om over hun eigen beeld van de werkelijkheid te schrijven en te spreken.

Hoe organiseer je zulk onderwijs nu? Dat is niet zo eenvoudig; de drie voorbeeldprojecten in het boek (het Abraham Moss Center, de Werkgroep Empirische Inleiding Scheikunde en het Bullock-project in Engeland) geven dit al aan. Dit betekent, dat de leraar/lerares in het voortgezet onderwijs na het lezen van dit boek nog met vrijwel lege handen staat. Ik vind dit een ernstige tekortkoming. Ik denk dat leraren die zo'n boek lezen behoefte hebben aan meningsvorming in contrast met hun eigen schoolpraktijk. Daarbij moet de schrijver mijns inziens inhaken op de vermoedens die er bij de onderwijsgeevenden over hun eigen (taal)gedrag bestaan. Met een aantal aangrijpingspunten voor zelfdiagnose kunnen leraren dan een start maken met het zoeken naar een andere invulling van de rol van taal in de onderwijsleersituatie in hun klas. Nu ontbreken perspectieven en voorbeelden, die een oplossing voor de gestelde problematiek bieden. De schrijvers kiezen voor een beschrijving vanuit het standpunt van leerlingen (p. 17). Tesaamen met de reeds genoemde breedsprakigheid is de nota daardoor voor leraren niet erg publiekgericht. Volgens mij zouden de schrijvers hun boodschap voor leraren heel kernachtig kunnen samenvatten in drie punten:

- a leraren/leraressen zijn sterker stofgericht dan

kindgericht bezig;

- b leraren/leraressen zijn in het algemeen slecht in staat een klasgesprek of dialoog zo op te bouwen, dat leerlingen de kans krijgen om echt mee te denken;
- c leraren/leraressen onderschatten de moeilijkheid van het vakjargon.

Toch wil ik stellen, dat ik het al sprokkelend bijeenzetten van vele publikaties over dit onderwerp in één boek een knap stuk werk vind. Men zegt immers dat actie meestal bij bewustwording begint en daar kan deze nota zeker toe bijdragen. Ik hoop dat de nota niet alleen binnen, maar ook (beter gezegd: juist) buiten de kring van de neerlandici bekendheid zal krijgen.

Maria van der Aalsvoort & Bart van der Leeuw  
*Leerlingen, taal en school. De rol van taal in elke onderwijsleersituatie* Enschede, SLO, 1982.  
Besteladres: SLO-winkel, Postbus 2041, 7500 CA Enschede, tel. 053 – 840840; prijs f 17,50.

#### Noten

- 1 Ik dank mijn collega's Geurt van Hierden en Siel van der Ree voor de aangename gesprekken die ik vóór deze bespreking met hen over dit boek had.
- 2 K. Gloy & G. Presch (hersg.) *Sprachnormen III. Kommunikationsorientierte Linguistik – Didaktik* Stuttgart 1976  
P. Woods (ed.) *Pupil strategies. Explorations in the sociology of the school* London 1980  
P. Woods (ed.) *Teacher strategies. Explorations in the sociology of the school* London 1980  
Ton Kusters & Kees Sluis 'Onderzoek op het gebied van de analyse van klasinteractie' in: Leidse Werkgroep Moedertaal Didactiek *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling*. Een overzicht van onderzoek tot 1981. Muiderberg 1982.

#### Adressen van de auteurs in dit nummer

Hanneke de Bode, Herenstraat 10 I, 1015 CA Amsterdam  
Peter Dekkers, Nijenheim 24-26, 3704 VK Zeist  
Sander van Gangelen, Kralenbeek 41, 1104 KH Amsterdam  
Albert Loman, Nassaulaan 51A, 9717 CH Groningen  
Paul Tack, Overwijs 60, 3810 Westerlo, België  
Jack de Vroomen, Zeesweg 2, 5975 PP Sevenum