

OULDLEERLINGEN LBO EN MAVO
OVER HUN TAALGEBRUIK

taalgebruiks situaties

Welke taalgebruikssituaties komen we in ons dagelijks leven heel vaak tegen? In welke van die situaties voelen we ons prettig of niet? Een beetje vrij weergegeven zijn dit de vragen waar het in het onderzoek om draait, dat door H. Blok en K. de Glopper is uitgevoerd onder oudleerlingen van mavo en lbo. Eerst vond er een inventarisatie plaats van de taalgebruikssituaties en daarna konden genoemde oudleerlingen aangeven wat ze moeilijk en belangrijk, respectievelijk gemakkelijk en onbelangrijk, vonden. In de commentaren worden er aanbevelingen gedaan voor het onderwijs. Juist daarom hebben wij mensen uit de praktijk gevraagd om op dit onderzoekje te reageren. Na het artikel vindt u dus ook drie reacties.

Inleiding

Wat leren moedertaaldocenten hun leerlingen, en wat leren leerlingen van hun docent? Vormt het moedertaalonderwijs een nuttige en voldoende voorbereiding op het naschoolse leven? Of ondervinden schoolverlaters nog heel wat problemen op taalgebied? Wat zijn eigenlijk de eisen die het buitenschoolse leven aan leerlingen en schoolverlaters stelt?

Op dergelijke vragen kunnen de meesten van ons in globale zin nog wel een antwoord formuleren: een van de centrale taken van het moedertaalonderwijs is de leerlingen te helpen greep te krijgen op de eigen situatie. Dit betekent onder meer dat leerlingen weerbaar gemaakt moeten worden in de communicatieve situaties waarin zij zullen komen te verkeren.

Op een meer specifiek niveau ligt het antwoord minder voor de hand. Want, om welke taalgebruikssituaties draait het in het naschoolse leven nu precies? Is het belangrijk dat jonge mensen leren om voor zichzelf op te komen in conflictsituaties met hoger geplaatsten? Hoe vaak komen jonge mensen in een dergelijke situatie terecht? En zijn ze dan in staat zichzelf te redden? Dit zijn belangrijke vragen voor moedertaaldocenten die vinden dat ze hun leerlingen iets willen leren dat ze na school kunnen gebruiken. Helaas ontbreekt ons de kennis of het inzicht in de eisen die de samenleving aan de taalvaardigheid van haar leden stelt. Daardoor kunnen veel opvattingen over de doelen van het moedertaalonderwijs onvoldoende gefundeerd worden. Dit zorgt voor eindeloze discussies die betrokkenen vooral onzeker maken. Een van de manieren om uit de-

ze impasse te raken is om systematisch gegevens te verzamelen over het naschoolse leven en met name over het taalgebruik dat daarin plaatsvindt. In dit artikel wordt verslag gedaan van een project waarin het naschoolse taalgebruik wat meer gedetailleerd beschreven is. De resultaten van dit project zijn van belang voor alle docenten die zich afvragen wat zij met hun onderwijs bereiken en willen bereiken.

Beschrijving van het project

Het project is in 1982 uitgevoerd. Doel ervan was het inventariseren van de taalgebruikssituaties die van belang geacht kunnen worden in het dagelijks leven van oudleerlingen van het lbo en mavo. De inventarisatie is verricht met een apart beproefde lijst met vragen over de frequentie, de beheersing en het belang van de beheersing van 69 verschillende typen taalgebruikssituaties. De vragen zijn schriftelijk voorgelegd aan een steekproef van 800 leerlingen die één tot vijf jaar geleden het lbo of mavo met een diploma verlaten hebben om te gaan werken. Onder degenen die ook na lang aandringen nog niet geantwoord hebben, werd een apart onderzoek verricht. Daardoor kregen we enig inzicht in de redenen van niet-deelname en in de mate waarin weigeraars afwijken van deelnemers. Om de resultaten van het project naar waarde te kunnen schatten, gaan we onderstaand eerst wat uitvoeriger in op de dragende onderdelen van het project: de vragenlijst, de afnamewijze en de responsgroep.

De vragenlijst

De vragenlijst bevatte 69 verschillende typen van taalgebruikssituaties, die op drie aspecten beoordeeld konden worden:

- 1 Hoe *vaak* heb je dit gemiddeld gedaan?
- 2 Hoe *goed* denk je dat je dit nu kunt?
- 3 Hoe *belangrijk* vind je het om dit nu te kunnen?

De 69 taalgebruikssituaties zijn afgeleid uit een vooronderzoek. In dit vooronderzoek hebben we met 33 jonge volwassenen gesproken over de situaties waarin zij hun taal gebruiken. Alle door deze groep genoemde situaties zijn in de vragenlijst terechtgekomen, soms rechtstreeks, maar meestal na een proces van herformuleren en veralgemeniseren. Daarom kunnen we er zeker van zijn, dat de vragenlijst praktisch alle mogelijke typen taalgebruik omvat. De lezer kan dat voor

zichzelf nagaan, want de bijlage bevat de complete lijst van typen situaties. Ook zijn de drie kernvragen met hun antwoordalternatieven opgenomen.

De 69 typen zijn naar de aard van het taalgebruik verdeeld over drie categorieën: 17 *schrijfsituaties*, 22 *leessituaties* en 30 *spreek- & luistersituaties*. Omdat het beoordelen van 69 taalgebruikssituaties een wel erg omvangrijke taak zou zijn, hebben we de verzameling in twee min of meer gelijkwaardige helften gesplitst. Zo ontstond van de vragenlijst een A- en een B-versie die elk aan 400 respondenten toegezonden zijn.

De oordelen over de frequentie, de beheersing en het belang van beheersing van de verschillende typen taalgebruik vormden een uitwerking van de subjectieve behoefte aan taalvaardigheid. In navolging van anderen hebben wij het begrip 'behoefte' in twee betekenissen gehanteerd. Ten eerste spreken we van een behoefte als een situatie feitelijk vóórkomt. In de tweede plaats spreken we van een behoefte als er sprake is van een (door de leerling) ervaren tekort. Beide opvattingen van behoefte hebben we gemeend te bestrijken door juist déze drie oordelen te vragen.

Afname van de vragenlijst

De vragenlijsten zijn schriftelijk afgenomen, waarbij de respondenten zelf hun antwoorden noteerden. Met deze methode waren in het vooronderzoek bemoedigende ervaringen opgedaan. Gebleken was dat de taalgebruikssituaties duidelijk genoeg geformuleerd waren en dat de gevraagde oordelen, na een voldoende uitleg, geen onoverkomelijke problemen met zich meebrachten.

Toch is het nuttig om bij deze wijze van afnemen twee kanttekeningen te maken. Ten eerste hadden we de schriftelijke afnamen graag aangevuld met een aantal mondelinge vraaggесprekken. Dit zou ons in staat gesteld hebben om de verkregen resultaten, die overwegend kwantitatief zijn, meer diepte te geven. Helaas ontbraken ons voor deze uitbreiding de middelen.

Voorts is het zo, dat de antwoorden op vragenlijsten in het algemeen niet perfect nauwkeurig zijn. Dit nadeel geldt voor schriftelijke afnamen evenzeer als voor mondelinge afnamen. Het is daarom verstandig bij de interpretatie van de resultaten rekening te houden met een onnauwkeurigheidsmarge. Bij de in de derde paragraaf gepresenteerde resultaten is dat overigens reeds gebeurd.

De respondenten

Elk van beide versies van de vragenlijst is aan 400 jonge volwassenen toegezonden. In totaal hebben we 513 formulieren terugontvangen die we voor verwerking konden gebruiken. Bij controle bleek dat de responsgroep een getrouwe afspiegeling vormde van de groep jongeren die één tot vijf jaar geleden het lbo of mavo met een diploma verlaten hadden om te gaan werken. Ex-mavo-leerlingen waren met 22 procent vertegenwoordigd, ex-lto-leerlingen met 40 procent, ex-lhno-leerlingen met 28 procent en 10 procent bestond uit ex-leerlingen van de overige lbo-typen.

We mogen aannemen dat de grote meerderheid de eerste belangrijke stappen op weg naar een zelfstandige maatschappelijke positie al gezet had: ongeveer 80 procent van de respondenten had gewerkt of was werkzoekend, 20 procent volgde op het moment van antwoorden een opleiding. Eveneens ongeveer 20 procent was inmiddels zelfstandig gehuisvest.

Om na te gaan of de groep niet-respondenten afweek van de zojuist beschreven responsgroep hebben we enkele aanvullende gegevens verzameld. Analyse daarvan heeft tot de conclusie geleid dat verschillen niet uitgesloten kunnen worden. Over verschillende typen taalgebruik wordt door niet-respondenten anders geoordeeld, maar de verschillen zijn overwegend klein. In dit artikel zullen we ze niet bespreken.

Enkele resultaten

Het project heeft een grote hoeveelheid boeiende resultaten opgeleverd. In dit artikel kunnen we hiervan slechts enkele fragmenten laten zien. We schenken aandacht aan vier groepen van taalgebruikssituaties die er om enige reden uitspringen. De lezer bedenke daarbij dat 'er uitspringen' een relatief begrip is. Wanneer hierna gesproken wordt over een taalgebruikssituatie die én moeilijk én belangrijk gevonden wordt, dan houdt dat geen absoluut oordeel in over deze situatie. Wij bedoelen: in verhouding tot de overige 68 situaties vindt men deze situatie moeilijk en belangrijk.

In verhouding moeilijk en belangrijk

- Een brief schrijven aan een officiële instantie waarin je gevraagde informatie verschaft of zelf om inlichtingen vraagt.
- Een sollicitatiebrief schrijven.

- Een lange/dikke handleiding lezen van een formulier dat je moet invullen.
- Zakelijke brieven lezen.
- Officiële brieven en stukken lezen van allerlei instanties.
- Meerkeuzevragen lezen en beantwoorden in een schriftelijk examen.
- Mondeling informatie vragen over kwesties die ingewikkeld kunnen zijn.
- Voor jezelf opkomen in conflictsituaties met hogergeplaatsten.
- Een mondeling tentamen of examen afleggen voor een cursus of opleiding.
- Een gesprek voeren met een huisarts, specialist of maatschappelijk werkster.

In deze groep treffen we tien taalgebruikssituaties aan. Wat de frequentie waarmee deze situaties vóórkomen betreft, geldt dat deze laag is: gemiddeld één of enkele malen per jaar of nog minder. Aangaande deze groep situaties zou men zich kunnen afvragen of het onderwijs hieraan voldoende aandacht besteedt.

In verhouding moeilijk en onbelangrijk

In deze groep treffen we de volgende situaties aan:

- Een ingezonden brief schrijven aan een krant waarin je reageert op iets dat je gelezen hebt.
- Een verslag of artikeltje schrijven voor een verenigingsblad of krantje.
- Rijmpjes of gedichten schrijven voor bekenden, familie of vrienden.
- Verhalen schrijven voor bekenden, vrienden of familie.
- Verkiezingsprogramma's van politieke partijen lezen.
- Een korte toespraak houden bij speciale gelegenheden.
- Luisteren naar een toespraak op een bijeenkomst van een politieke partij, een vakbond of het bedrijf.
- Gedicteerde brieven opnemen.

In deze groep treffen we acht situaties aan, die gemiddeld hoogstens één of enkele malen per jaar voorkomen. Van deze groep situaties kan men zich afvragen of het onderwijs hieraan niet ten onrechte veel aandacht besteedt. Voor zover men de bestede aandacht zou willen handhaven, kan geconstateerd worden dat oudleerlingen de situaties desondanks als moeilijk beleven.

In verhouding gemakkelijk en belangrijk

In deze groep treffen we de volgende situaties aan:

- Het algemene nieuws in de krant lezen.
- Informatie opzoeken in gidsen of naslagwerken.
- Met collega's een gesprek voeren over het werk: bespreking van de planning, knelpunten.
- Uitleg, instructie of informatie geven.
- Luisteren naar uitleg en instructies.

In deze groep treffen we vijf situaties aan, die gemiddeld tenminste één of enkele malen per maand voorkomen. Aangaande deze situaties zou geconcludeerd kunnen worden dat het onderwijs erin geslaagd is de leerlingen voldoende beheersing bij te brengen. Aannemende natuurlijk dat de beheersing inderdaad een gevolg is van het gegeven onderwijs. In elk geval ligt extra aandacht voor deze situaties minder voor de hand.

In verhouding gemakkelijk en onbelangrijk

In deze groep treffen we de volgende situaties aan:

- Allerlei tijdschriften lezen.
- Detectives, science-fiction, liefdesromans en dergelijke lezen.
- Strips of beeldromans lezen, of de ondertiteling van films.
- Een telefoongesprek voeren met een bekende over alledaagse dingen, koetjes en kalfjes.
- Luisteren (en kijken) naar onderhoudende programma's.

In deze groep treffen we vijf situaties aan, die gemiddeld tenminste een of enkele malen per maand voorkomen. Aangaande deze situaties zou men zich kunnen afvragen of het onderwijs hieraan niet ten onrechte veel aandacht besteedt.

Discussie

In de zojuist behandelde groepen zijn een paar belangwekkende regulariteiten op te merken. In de eerste plaats blijkt dat de drie beoordeelde aspecten, dat wil zeggen de kernvragen, niet los van elkaar staan. Zo bestaat er een tamelijk sterk verband tussen de moeilijkheid van een situatie en de frequentie waarmee deze zich voordoet. De als moeilijk beoordeelde situaties komen alle relatief weinig voor. En omgekeerd, alle als gemakkelijk beoordeelde situaties komen naar verhouding veel voor. Het onderzoek geeft geen nadere aan-

wijzing over het waarom van dit verband. Dat was ook onze bedoeling niet. Maar op grond van dagelijkse ervaringen kunnen we ons er wel iets bij voorstellen. Het verband zou bijvoorbeeld veroorzaakt kunnen zijn, doordat situaties die weinig voorkomen ook weinig gelegenheid bieden om ervaring op te doen. Om kunst te baren, is nu eenmaal oefening nodig. Ook het omgekeerde effect bestaat. Als moeilijke situaties vermeden worden, leidt dat eveneens tot een verband tussen moeilijkheid en frequentie. Dat dergelijk vermijdingsgedrag het opdoen van ervaring tegenwerkt, is een bekend verschijnsel. En dan is de cirkel rond: moeilijke situaties worden vermeden en omdat ze vermeden worden, blijven ze moeilijk. Men kan dus diverse mechanismen vermoeden achter het verband tussen moeilijkheid en frequentie.

Het verband tussen het belang dat men aan beheersing van een situatie hecht en de frequentie is veel minder sterk. Onder de belangrijk gevonden situaties treffen we zeldzame én frequente situaties aan. Kennelijk wordt het belang van situaties niet alleen aan de frequentie afgemeten. Andere factoren, zoals de wens een autonome maatschappelijke positie in te nemen of een succesvolle beroepsloopbaan op te bouwen, zijn hierbij waarschijnlijk eveneens van belang, al geeft het project hierover geen uitsluitsel.

Ook het verband tussen het belang dat men aan beheersing van een situatie hecht en de moeilijkheid is zwak. Belangrijk gevonden situaties kunnen tevens zowel moeilijk als gemakkelijk gevonden worden. Ook hier ligt het dus niet voor de hand om een direct causaal mechanisme te veronderstellen tussen de beide aspecten.

Wellicht is het aardig nog een tweede interessant resultaat te belichten. Er blijken bijna geen schrijfsituaties te zijn die er als gemakkelijk uitspringen. Hoewel dit resultaat in overeenstemming zal zijn met de ervaring van velen, kunnen we dit verschijnsel op grond van de onderzoeksresultaten wat nauwkeuriger beschrijven. Afgezien van twee uitzonderingen geldt voor alle schrijfsituaties dat tenminste 46 procent van de respondenten de mening is toegedaan dat deze situaties hen niet zo goed of zelfs nog slechter afgaan. De uitzonderingen zijn:

- Voor jezelf korte notities of aantekeningen maken.
- Een brief of briefkaart schrijven aan familie, vrienden of kennissen.

Dit zijn tevens de enige in het onderzoek betrokken situaties waarvoor nauwelijks formele eisen gesteld worden. Wetende hoeveel aandacht er in het onderwijs nog steeds besteed wordt aan met name de formele aspecten van de produktief schriftelijke taalbeheersing, heeft deze constatering een wat wrange bijmaak. Toch moeten we oppassen met al te vergaande conclusies. Het gaat immers niet om het feitelijke peil van beheersing. In ons onderzoek hebben wij alleen kunnen constateren dat vele respondenten het vertrouwen in de eigen schrijfvaardigheid ontberen.

Om nog een andere reden zijn we zelf terughoudend in onze conclusies. Er blijkt namelijk een aanzienlijke variatie te zijn in de individuele oordelen. Situaties die door sommigen als moeilijk, belangrijk of veel-voorkomend zijn beoordeeld, hebben van anderen het predicaat gemakkelijk, onbelangrijk of zeldzaam gekregen. Door alleen op de gemiddelde oordelen af te gaan, krijgen we een onvolledig beeld van wat er werkelijk aan de hand is. Helaas kunnen we hierop niet al te diep ingaan. De individuele variatie is evenwel zo groot, dat het afleiden van algemeen geldende conclusies op grond van het soort oordelen dat wij verzameld hebben, een hachelijke onderneming is.

We hebben pogingen ondernomen om de individuele variatie te relateren aan enkele achtergrondkenmerken van de respondenten: het geslacht, de woonsituatie, het behaalde diploma, het wel of niet gevolgd hebben van extra taalcurssussen en het aantal jaren naschoolse ervaring. Inderdaad blijken er diverse samenhangen te zijn tussen deze achtergrondkenmerken en de gegeven oordelen, maar deze zijn zonder uitzondering zwak. De sterkste samenhangen vonden we nog voor het kenmerk geslacht. Enkele voorbeelden: vrouwen schrijven vaker een brief of briefkaart aan familie en kennissen dan mannen; mannen lezen vaker uitgebreide gebruiksaanwijzingen met schema's en dergelijke; vrouwen voeren vaker een gesprek met een huisarts, specialist of maatschappelijk werk(st)er. In het algemeen hebben we evenwel nog bijzonder weinig vat op de achtergrond van de enorme individuele verschillen.

Gebruiksmogelijkheden

Bij de bespreking van de betekenis van de onderzoeksresultaten onderscheiden we twee perspectieven: dat van docenten en dat van onszelf.

We zijn ervan overtuigd dat vele docenten zich steeds weer afvragen waarom ze het onderwijs geven, dat ze geven. Centraal in deze steeds terugkerende reflectie staat de vraag naar de doelstellingen van het onderwijs. Nu kan geen enkel onderzoek daar een afdoend antwoord op geven, maar onderzoeksresultaten zijn wel relevant voor het doelstellingsvraagstuk. Zo blijkt uit een door ons verrichte literatuurstudie dat het onmogelijk is om een overzicht te geven van alle (taal-) eisen die in het dagelijks leven aan mensen gesteld worden. Dergelijke overzichten bestaan niet en het valt ook niet te verwachten dat ze binnen enkele jaren ontwikkeld kunnen worden. Toch is daarmee geen negatief oordeel uitgesproken over een benadering waarin veel aandacht bestaat voor de eisen van het dagelijks leven. Via de door ons gevolgde methode kan over deze eisen belangrijke informatie verkregen worden. In ons onderzoek bestaat deze informatie uit oordelen van oudleerlingen van het lbo en mavo over een aantal taalgebruikssituaties. De resultaten mogen zeker uniek genoemd worden, omdat er tot op heden nauwelijks gegevens zijn over de ervaringen van oudleerlingen. In de diverse onderwijsbladen, waaronder *Moer*, wordt regelmatig het standpunt beleden dat het onderwijs aan moet sluiten bij de ervaringen van de leerlingen en vooruit moet lopen op de situaties waarin ze na hun schooltijd terecht komen. Welnu, docenten die dit standpunt zijn toegedaan, zullen door dit onderzoek tot nadenken gebracht worden. Bereiden zij hun leerlingen voor op de taalgebruikssituaties die vaak vóórkomen of die oudleerlingen belangrijk vinden? Misschien vormen de resultaten een aanleiding hier en daar wat accenten te verleggen. Ook de door ons gebruikte vragenlijsten noemen we als een nuttige opbrengst van het project. Deze vragenlijsten zijn met grote zorg geconstrueerd en zij bestrijken alle taalgebruikssituaties waarmee jongeren de eerste jaren na hun schoolloopbaan in aanraking kunnen komen. Docenten uit het volwassenenonderwijs kunnen met behulp van deze lijsten op een eenvoudige doch doeltreffende wijze het inzicht vergroten in de taalproblemen van hun cursisten.

Voor ons vervolgonderzoek zijn de zojuist besproken onderzoeksresultaten van groot belang gebleken. In dit vervolgonderzoek werken we aan de ontwikkeling van evaluatieprogramma's voor de functionele taalvaardigheid van eindleerplichtige lbo- en mavo-leerlingen. In deze programma's

zijn een aantal opgaven ingebouwd die de leerlingen uitnodigen tot diverse typen taalgebruik die in het naschoolse leven van belang gebleken zijn. De programma's bevatten zowel situaties die blijken die resultaten frequent voorkomen als situaties die belangrijk en moeilijk gevonden worden. Voorbeelden van het eerste type zijn: het maken van aantekeningen, het lezen van de krant en het geven van instructies. Voorbeelden van het tweede type zijn: het schrijven van een officiële brief, het invullen van formulieren en het mondeling

inwinnen van inlichtingen. Door een thematische opbouw wordt de realistische waarde van de programma's nog vergroot. Als de programma's klaar zijn, zullen ze gebruikt worden bij een poging het niveau van het moedertaalonderwijs te beschrijven. Uit deze beschrijving kunnen conclusies getrokken worden naar aanleiding van de vraag of eindleerplichtige leerlingen voorbereid zijn op het taalgebruik dat in het dagelijks leven van belang is. Voordat we zo ver zijn, is er echter nog een lange weg te gaan.

Bijlage

MONDELINGE SITUATIES

- | | |
|--|--|
| <p>M 1. MONDELING EENVOUDIGE INFORMATIE VRAGEN.
Bijvoorbeeld op een reisbureau, op het postkantoor of in een winkel.</p> <p>M 2. MONDELING INFORMATIE VRAGEN OVER KWESTIES DIE INGEWIKKELD KUNNEN ZIJN.
Bijvoorbeeld over hypotheek, verzekeringen of regels en voorschriften van de overheid.</p> <p>M 3. VOOR JEZELF OPKOMEN IN CONFLICTSITUATIES MET HOGERGEPLAATSTEN.
Bijvoorbeeld een klacht indienen of protesteren bij je werkgever, chef, schooldirecteur.</p> <p>M 4. SERIEUZE DISCUSSIES VOEREN MET FAMILIELEDEN, VRIENDEN OF BEKENDEN WAARIN JE ZE WILT OVERTUIGEN VAN JOUW STANDPUNT.
Bijvoorbeeld over kernwapens, emancipatie of verkiezingen.</p> <p>M 5. VRAGEN STELLEN, OPMERKINGEN MAKEN OF JE MENING NAAR VOREN BRENGEN IN EEN VERGADERING.
Bijvoorbeeld tijdens een werkbespreking of een vergadering van een partij, vereniging of vakbond.</p> <p>M 6. EEN SOLlicitatieGESPRAK VOEREN MET IEMAND VAN EEN BEDRIJF WAAR JE WILT GAAN WERKEN.</p> <p>M 7. EEN ZAKELIJK GESPREK VOEREN OF ONDERHANDELEN.
Bijvoorbeeld met een leverancier, een winkelier, een garagehouder en dergelijke.</p> <p>M 8. ALS VERKOPER MET KLANTEN OF KOPERS ONDERHANDELEN, JE ZAKEN AANPRIJZEN.
Op je werk of in je vrije tijd.</p> <p>M 9. EEN ZAKELIJK TELEFOONGESPRAK VOEREN.
Bijvoorbeeld om informatie te vragen, afspraken te maken, opdrachten te geven of te krijgen.</p> | <p>M10. DEELNEMEN AAN EEN WERKOVERLEG MET HOGERGEPLAATSTEN.
Zoals bijvoorbeeld de afdelingschef of directeur.</p> <p>M11. MET COLLEGA'S EEN GESPREK VOEREN OVER HET WERK: BESPREKING VAN DE PLANNING, KNELPUNTEN.</p> <p>M12. UITLEG, INSTRUCTIES OF INFORMATIE GEVEN.
Tijdens het werk (aan klanten, patiënten of collega's), thuis (aan de vakman) of in de vrije tijd.</p> <p>M13. LUISTEREN NAAR UITLEG EN INSTRUCTIES.
Bijvoorbeeld van je baas of collega's over het werk of tijdens een mondelinge cursus of training.</p> <p>M14. EEN BOODSCHAP OF INSTRUCTIES OVERBRENGEN.
Bijvoorbeeld van een dokter, een onderwijzer, een ambtenaar of een vakman aan je huisgenoten.</p> <p>M15. UITLEG VRAGEN EN VRAGEN BEANTWOORDEN TIJDENS EEN MONDELINGE CURSUS OF OPLEIDING.</p> <p>M16. EEN MONDELING TENTAMEN OF EXAMEN AFLEGGEN VOOR EEN CURSUS OF OPLEIDING.</p> <p>M17. EEN GESPREK VOEREN MET EEN HUISARTS, SPECIALIST OF MAATSCHAPPELIJK WERKSTER.</p> <p>M18. PERSOONLIJKE EN OPENHARTIGE GESPREKKEN VOEREN.
Bijvoorbeeld over je eigen of anderen's problemen.</p> <p>M19. EEN GESPREK VOEREN OVER ALLEDAGSE DINGEN MET BEKENDEN IN EEN ONGEDWONGEN SFEER.
Bijvoorbeeld met familie, burens, kennissen of op het werk met collega's en klanten.</p> <p>M20. EEN TELEFOONGESPRAK VOEREN MET EEN BEKENDE OVER ALLEDAGSE DINGEN, KOETJES EN KALFJES.</p> |
|--|--|

MONDELINGE SITUATIES (vervolg)

M21. VERHALEN UITWISSELEN MET VRIENDEN, FAMILIELEDEN OF KENNISSEN.
Bijvoorbeeld over vakanties, bijzondere gebeurtenissen.

M22. PRATEN MET KINDEREN OVER WAT ZIJ BELEEFD HEBBEN OP SCHOOL, OP STRAAT, IN DE VAKANTIE EN DERGELIJKE.

M23. PRATEN MET EN LUISTEREN NAAR HEEL JONGE KINDEREN, DIE ZELF NOG MAAR NAUWELIJKS KUNNEN PRATEN.

M24. EEN KORTE TOESPRAAK HOUDEN BIJ SPECIALE GELEGENHEDEN.
Zoals bijvoorbeeld een feest, een huwelijk, een jubileum of een afscheid.

M25. EEN LEZING, SPREEKBEURT OF TOESPRAAK HOUDEN OVER EEN ONDERWERP WAAR JE VEEL VAN AFWEET.
Bijvoorbeeld tijdens een vergadering of op een bijeenkomst van een vereniging.

M26. LUISTEREN (EN KIJKEN) NAAR ONDERHOUDENDE PROGRAMMA'S.
Zoals bijvoorbeeld sportuitzendingen, cabaret, toneelstukken, t.v.-series, hoorspelen en dergelijke.

M27. LUISTEREN (EN KIJKEN) NAAR INFORMATIEVE PROGRAMMA'S.
Zoals bijvoorbeeld nieuwsuitzendingen, actualiteitenrubrieken, documentaires, teleac-uitzendingen en dergelijke.

M28. LUISTEREN NAAR EEN TOESPRAAK OP EEN BIJeenKOMST VAN EEN POLITIEKE PARTIJ, EEN VAKBOND OF HET BEDRIJF.
Bijvoorbeeld van een politicus over algemene problemen of van een vakbondsvertegenwoordiger of lid van de bedrijfsleiding over een reorganisatie.

M29. LUISTEREN NAAR EEN LEZING OF TOESPRAAK WAARIN JE MEER HOORT OVER EEN ONDERWERP WAAR JE BELANGSTELLING VOOR HEBT.
Bijvoorbeeld een reisverslag, een preek.

M30. GEDICTEERDE BRIEVEN OPNEMEN.

DE DRIE KERNVRAGEN PLUS ANTWOORDALTERNATIEVEN

vraag A : HOE VAAK heb jij dit gemiddeld gedaan?

antwoord :	<input type="checkbox"/> zelden of nooit	.....	minder dan één keer per jaar
	<input type="checkbox"/> jaarlijks	.....	één of enkele malen per jaar
	<input type="checkbox"/> maandelijks	.....	één of enkele malen per maand
	<input type="checkbox"/> wekelijks	.....	één of enkele malen per week
	<input type="checkbox"/> dagelijks	.....	één of enkele malen per dag

vraag B : HOE GOED denk je dat je dit nu kunt?

antwoord :	<input type="checkbox"/> goed	.....	het gaat me goed af
	<input type="checkbox"/> matig	.....	het gaat niet zo goed
	<input type="checkbox"/> slecht	.....	ik breng er weinig van terecht

vraag C : HOE BELANGRIJK vind je het om dit nu te kunnen?

antwoord :	<input type="checkbox"/> erg belangrijk	.....	als ik het niet kan, is dat heel lastig
	<input type="checkbox"/> belangrijk	.....	het is wel handig, maar ik kan het wel missen
	<input type="checkbox"/> onbelangrijk	.....	het maakt me niet uit

LEESSITUATIES

L 1. EENVOUDIGE FORMULIEREN LEZEN EN INVULLEN.
Bijvoorbeeld een bestelformulier of een inschrijfformulier voor een cursus.

L 2. EEN LANGE/DIKKE HANDLEIDING LEZEN VAN EEN FORMULIER DAT JE MOET INVULLEN.
Bijvoorbeeld bij een belastingformulier.

L 3. ZAKELIJKE BRIEVEN LEZEN.
Bijvoorbeeld over afspraken, contracten, leveringsvoorwaarden en dergelijke.

L 4. OFFICIËLE BRIEVEN EN STUKKEN LEZEN VAN ALLERLEI INSTANTIES.
Bijvoorbeeld verzekeringspolissen, contracten, CAO's, dwangbevelen van een rechtbank, of het huishoudelijk reglement van een bedrijf.

L 5. HET ALGEMENE NIEUWS IN DE KRANT LEZEN.
Zoals bijvoorbeeld artikelen over sport, ongelukken, kapingen, plaatselijk nieuws, recensies en dergelijke.

L 6. HET POLITIEKE NIEUWS, ACHTERGRONDARTIKELN EN DE COMMENTAREN IN DE KRANT LEZEN.

L 7. VERKIEZINGSPROGRAMMA'S VAN POLITIEKE PARTIJEN LEZEN.

L 8. ALLERLEI TIJDSCHRIFTEN LEZEN.
Zoals bijvoorbeeld dames- en modebladen, gezinsbladen, hobbybladen, weekbladen en verenigingsbladen.

L 9. DETECTIVES, SCIENCE-FICTION, LIEFDESROMANS EN DERGELIJKE LEZEN.

L10. STRIPS OF BEELDROMANS LEZEN, OF DE ONDERTITELING VAN FILMS.

L11. INFORMATIE OPZOEKEN IN GIDSEN OF IN NASLAGWERKEN.
Zoals bijvoorbeeld in woordenboeken, de telefoongids, adresboeken en dergelijke.

L12. HET NASLAAN VAN VAKKENNIS IN HANDBOEKEN.
Bijvoorbeeld jurisprudentie, arbeidsvoorschriften, farmaceutische recepturen, e.d. Ook het opzoeken van algemene kennis in encyclopediën.

L13. VERSLAGEN OF RAPPORTEN LEZEN TER VOORBEREIDING VAN EEN VERGADERING OP JE WERK.

L14. VAKLITERATUUR LEZEN.
Bijvoorbeeld tijdschriften die met je beroep te maken hebben.

L15. SCHRIFTELIJK CURSUSMATERIAAL BESTUDEREN.
Bijvoorbeeld het theorieboekje voor het rijexamen of materiaal voor een EHBO-cursus.

L16. MEERKEUZEVRAGEN LEZEN EN BEANTWOORDEN IN EEN SCHRIFTELIJK EXAMEN.

L17. VOORLICHTINGS- OF RECLAMEMATERIAAL LEZEN.
Zoals bijvoorbeeld folders, pamfletten, advertenties, interne bedrijfsmededelingen, gebruiksvorschriften medicijnen.

L18. HET LEZEN VAN TAMELIJK UITGEBREIDE GEBRUIKSAANWIJZINGEN WAARIN SCHEMA'S EN DERGELIJKE VERWERKT ZIJN.
Bijvoorbeeld voor de installatie of het onderhoud van geluidssapparaat, huishoudelijke apparaten.

L19. TECHNISCHE TEKENINGEN MET INSTRUCTIES LEZEN.
Bijvoorbeeld bouwtekeningen, montagevoorschriften.

L20. AANTEKENINGEN ONTCIJFEREN DIE JE ZELF IN HAAST VERVAARDIGD HEBT.

L21. HARDOP VOORLEZEN.
Bijvoorbeeld rapporten of verslagen aan collega's, krantesrukjes, banden inlezen voor blinden.

L22. AANGEBODEN TIKWERK OF TAALFOUTEN CONTROLEREN.

SCHRIJFSITUATIES

- S 1. **EEN BRIEFJE SCHRIJVEN MET EEN KORTE OF EENVOUDIGE MEDEDELING.**
Bijvoorbeeld aan je werkgever, het hoofd van een school, klanten of leveranciers.
- S 2. **BRIEVEN EN BRIEFJES SCHRIJVEN IN VERBAND MET JE WERK, WAARBIJ JE EEN VOORBEELDBRIEF KUNT GEBRUIKEN.**
Bijvoorbeeld brieven aan zakenrelaties, cliënten en dergelijke.
- S 3. **EEN BRIEF SCHRIJVEN AAN EEN OFFICIËLE INSTANTIE WAARIN JE GEVRAAGDE INFORMATIE VERSCHAFT OF ZELF OM INLICHTINGEN VRAAGT.**
Bijvoorbeeld een brief aan een verzekeringsmaatschappij, de belastingdienst of aan de gemeente.
- S 4. **EEN VERZOEKESCHRIFT, EEN BEZWAARSCHRIFT OF EEN PROTESTBRIEF SCHRIJVEN AAN OFFICIËLE INSTANTIES WAARIN JE JE STANDPUNT MET ARGUMENTEN ONDERBOUWT.**
Bijvoorbeeld gericht aan een verzekeringsmaatschappij, de belastingdienst of aan de gemeente.
- S 5. **EEN SOLLICITATIEBRIEF SCHRIJVEN.**
- S 6. **EEN VERSLAG OF SAMENVATTING SCHRIJVEN AAN DE HAND VAN AANTEKENINGEN OF EEN REEKS GEGEVENS.**
Bijvoorbeeld het uitwerken van een verslag van een vergadering of het samenstellen van een productieoverzicht.
- S 7. **EEN VERSLAG SCHRIJVEN OVER EEN VERGADERING, DISCUSSIE OF WERKBESPREKING.**
- S 8. **VOOR JEZELF KORTE NOTITIES OF AANTEKENINGEN MAKEN.**
Bijvoorbeeld van een (telefonisch) gesprek.
- S 9. **KORTE NOTITIES OF AANTEKENINGEN MAKEN DIE VOOR ANDEREN BESTEMD ZIJN.**
Bijvoorbeeld aanwijzingen voor collega's, lijsten of balansen.
- S10. **EEN INGEZONDEN STUK SCHRIJVEN AAN EEN KRANT, WAARIN JE REAGEERT OP IETS DAT JE GELEZEN HEBT.**
- S11. **EEN VERSLAG OF ARTIKELTJE SCHRIJVEN VOOR EEN VERENIGINGSBLAD OF KRANTJE.**
Bijvoorbeeld een blad van een personeelsvereniging, een sportvereniging of een buurthuis.
- S12. **AANTEKENINGEN MAKEN VAN EEN MONDELINGE CURSUS OF OPLEIDING.**
- S13. **SCHRIJFTELIJK VRAGEN BEANTWOORDEN OF OPDRACHTEN UITWERKEN VOOR EEN CURSUS OF OPLEIDING.**
- S14. **ANTWOORDEN FORMULEREN TIJDENS EEN SCHRIJFTELIJK EXAMEN, EEN TENTAMEN OF EEN PROEFWERK.**
- S15. **EEN BRIEF OF BRIEFKAART SCHRIJVEN AAN FAMILIE, VRIENDEN OF KENNISSEN.**
Bijvoorbeeld over familiegebeurtenissen of vakanties.
- S16. **RIJMPJES OF GEDICHTEN SCHRIJVEN VOOR BEKENDEN, FAMILIE OF VRIENDEN.**
Bijvoorbeeld ter gelegenheid van Sinterklaas of voor een feest.
- S17. **VERHALEN SCHRIJVEN VOOR BEKENDEN, VRIENDEN OF FAMILIE.**
Bijvoorbeeld over dingen die je zelf hebt meegemaakt of over gefantaseerde gebeurtenissen.

Reactie 1

Als moedertaaldocente in het hoger beroepsonderwijs 15-18-jarigen — met in elke klas slechts twee lesuren Nederlands per week — zit ik voortdurend met de vraag: Wat geef ik? en Hoe geef ik het? Vandaar mijn grote belangstelling voor dit artikel.

Gaandeweg raakte ik teleurgesteld over het onderzoek, de resultaten en vooral de conclusies die de schrijvers daaraan vastknoepen.

Om te beginnen verbaast het me dat de schrijvers herhaaldelijk beweren: 'Helaas ontbreekt ons de kennis of het inzicht in de eisen, die de samenleving aan de taalvaardigheden van haar leden stelt.' Zij en ik zijn toch leden van die samenleving en wij ervaren toch welke eisen er vaak of weinig aan onze taalvaardigheid worden gesteld? Trouwens de indrukwekkende vragenlijst spreekt hun bewering tegen. Al de daarin opgesomde taalgebruikssituaties voor jonge afgestudeerden zijn me vertrouwd. Dat deze inventaris tot stand kwam — in overleg met jongeren — is dan ook de grote verdienste van het project.

Het onderzoek zelf met de drie kernvragen: Hoe vaak doe je ...? Hoe goed kan je ...? Hoe belangrijk vind je ...? is erg gesloten en biedt geen mogelijkheid tot commentaar of nuancering. Daarop kom ik nog terug in mijn besluit.

Ik vraag me af welke betekenis de ondervraagden geven aan de woorden moeilijk, gemakkelijk — belangrijk, onbelangrijk. Hanteren zij hier een objectieve of subjectieve maatstaf? Spreken zij een eigen of een aangepraat oordeel uit?

Graag wil ik deze bedenkingen illustreren met wat voorbeelden die betrekking hebben op de eerste groep: moeilijk en belangrijk, en op de vierde groep: gemakkelijk en onbelangrijk. Een belastingformulier invullen, een sollicitatiebrief schrijven, is objectief belangrijk, maar dat kan ik best onbelangrijk vinden. Voor mijn belastingaangifte ga ik met alle documenten naar het kantoor, ik schuif aan in het rijtje en wordt op vijftien minuten gratis geholpen. Voor het schrijven van een sollicitatiebrief koop ik een boekje 'Brieven schrijven'.

Zo kan ik in vele situaties 'hulp vinden'. Na jaren gewoog op de sollicitatiebrief en dergelijke kom ik tot die conclusie. Slechts 10 procent van mijn leerlingen brengt er wat van terecht, de rest blijft stuntelige brouwsels maken.

Het is ondoenbaar en onnodig je leerlingen het taalregister van allerlei officiële instanties te leren beheersen. Het is wel nodig dat ze 'weten' dat zulke taalregisters bestaan, dat ze zakelijke stukken lezen, dat ze vreesdrempels overschrijden en uitleg vragen. Hierbij merk ik op, dat er in het onderzoek veel situaties voorkomen waarin niet de moedertaal docent, wel de vakdocenten (die ook moedertaal geven!) de 'nodige' taalbeheersing kunnen en moeten bijbrengen. Zo gaat mijn collega Maatschappelijke Vorming met de leerlingen naar de Rijksdienst voor de Arbeidsvoorziening om het ingewikkelde stempelsysteem voor te bereiden.

Zich 'afvragen of het onderwijs hieraan voldoende aandacht besteedt' berust nergens op. De vraag is, dunkt me: 'Hoe besteed je er aandacht aan?'

Leerlingen die uit het algemeen vormend onderwijs 'afgezakt' zijn bij mij in het beroepsonderwijs, eisen nogal eens zinsontleding. Hun vroegere lerares heeft hun ingeprent 'Daarmee ga je later taal kennen=kunnen.' Het ontleden van zinnen 'en zonder fouten schrijven' en 'geleerde woorden kennen' hebben voor mij een aangepaste belangrijkheid.

In de groep 'gemakkelijk en onbelangrijk' worden de antwoorden nog twijfelachtiger als ik de voorgeschotelde situaties lees. Naar 'schoolse' en 'maatschappelijke' maatstaven is tijdschriften (en welkel!), detectives, liefdesromans lezen, over koetjes en kalfjes praten erg onbelangrijk. En eerlijk, laten we niet ontkennen dat het voor velen — ook niet-beroepsschoolmensen — belangrijk is. Dat het onderwijs hier ten onrechte veel aandacht aan besteedt zou ik een ondoordachte grappige conclusie noemen. Zou de school hier de taalvaardigheid hebben bijgebracht? Een vraag van werkelijk belang lijkt me: 'Helpt het onderwijs en lukt het erin om kritisch te lezen en te kijken?'

Verder mis ik in dit artikel de resultaten bij situaties die wat meer in de gevoels sfeer zitten: omgang met je partner, kinderen, burens, vrienden. In mijn omgang met de leerlingen ervaar ik dat het heel belangrijke levensgebieden zijn. Hoe gaat het onderwijs daarmee om?

Ergens tussenin, onopvallend, lees ik dat de onderzoekers hebben kunnen 'constateren dat vele respondenten het vertrouwen in de eigen schrijfvaardigheden ontberen'. Waar zij concluderen bij de tweede groep 'moeilijk en onbelangrijk': 'ten onrechte veel aandacht' voor verhalen, verslagen, artikeltjes, rijmpjes, korte toespraken — zou ik integendeel het gemis aan zelfvertrouwen zoeken in ten onrechte te weinig aandacht voor verhalen ... vóór de tijd dat zakelijke papieren een noodzaak worden. Ik ken die reactie ook wel: mijn leerlingen hebben ook veel weerstand als we eraan beginnen. Maar als er — zonder kritiek — stap na stap — met veel aanmoediging — producten groeien, is dat een heel bevestigende, prettige ervaring.

Het moet me ook van het hart: onderhuids word ik bij de onderzoekers gewaar — in de vraagstelling én in de conclusies — dat zij het gevoelige, ook het speelse in de taal uit de weg gaan. Mag je aan taal ook plezier beleven? En mag ze je leven prettig maken?

Tot slot: de inventaris hou ik wel bij. Met het onderzoek kom ik niet verder.

Gelukkig loopt door het verslag een voorzichtige relativiserende draad: 'de kwantitatieve resultaten missen diepte' — 'de individuele variatie is evenwel zo groot'.

Zo hoop ik dat de schrijvers er rekening mee houden bij hun conclusies, het vervolgonderzoek en de te verwachten evaluatieprogramma's.

*Lieve Vlamincx
docent beroepsonderwijs in Antwerpen*

Reactie 2

Allereerst ben ik erg blij met het initiatief van beide onderzoekers. Deze aanzet zal mijn inziens het begin moeten zijn van een grootschalig onderzoek om het rendement van het moedertaalonderwijs te meten.

Wat het onderzoek zelf betreft: Ik vind het jammer dat, door gebrek aan middelen, het onderzoek uitsluitend schriftelijk is afgenomen (een situatie die door de ondervraagden zelf gekwalificeerd is als 'moeilijk'). Vooral, omdat in de vier genoemde groepen er een duidelijke scheiding is aan te brengen tussen schriftelijke en mondelinge taalvaardigheidsaspecten. Dit onderscheid is van fundamenteel belang en mijn inziens een wezenlijk aspect bij de uitselctering na de lagere

school (onder meer door de CITO-toets).

Als moedertaaldocent op een lts en al tien jaar klasseleraar van brugklassen vraag ik mij elk jaar weer af: wat is er in de voorgaande zes jaar met die kinderen gedaan? Waarom, als voorbeeld, hebben ze zo'n moeite met schriftelijke instructie, vragen ze constant: 'Wat moet ik doen?', terwijl als er letterlijk *gezegd* wordt, wat er *staat* het plotseling duidelijk wordt. Hoe komt het dat de meeste leerlingen een hekel hebben aan het lezen van een boek, terwijl als er voorgelezen wordt, ze geen enkele moeite hebben om in het verhaal te 'kruipen'?

Is het mogelijk dat de leerling *zelf* het antwoord geeft door zijn gedrag? Zo van: lees jij maar voor, dat kun je veel beter dan ik. Voordat ik het verhaal begrijp, moet ik zinnen twee, drie maal lezen/spellen en dan vind ik er niks meer aan. Ik hou wel van verhalen, geef mij daarom maar strips, dan *zie* ik wat er gebeurt.

In het onderzoek wordt bij elke groep de frequentie genoemd: komt vaak voor, komt zelden voor. Geeft de leerling ook hier niet aan door zijn gedrag: 'dat wat ik niet kan, ga ik uit de weg'? Met andere woorden bepaalt een leerling (bewust of onbewust) waar hij wel of niet mee te maken wil hebben? Een ingezonden stuk schrijven aan een krant, waarin je reageert op iets dat je gelezen hebt, wordt als moeilijk maar onbelangrijk gekwalificeerd. Natuurlijk moet je dan wel regelmatig de krant *lezen*. Bij het vak maatschappijleer probeer ik die onderwerpen te behandelen, waarvoor de meerderheid zich interesseert. Als je dan vraagt: 'Lees de krant en knip alles uit wat met het onderwerp te maken heeft', dan schijnt de interesse te dalen, of is het lezen hier opnieuw een blokkade? Ontstaan interesses spontaan of geselecteerd naar bijvoorbeeld beheersing van taalvaardigheidsaspecten?

Vanuit het bovenstaande geloof ik niet in de stelling, dat situaties die weinig voorkomen ook weinig gelegenheid bieden om ervaring op te doen. De onderzoekers constateren dat vele respondenten het vertrouwen in eigen schrijfvaardigheid (en mijns inziens ook leesvaardigheid) ontberen. Daarom is mijn suggestie: onderzoek, waarom leerlingen na tien jaar lees- en schrijfonderwijs (zes jaar lagere school / vier jaar lbo) nog zo onzeker zijn.

Ikzelf denk niet te kunnen volstaan met hier en daar accenten te verleggen. Wel heb ik behoefte aan verdergaande contacten met collega's op dit

gebied.

Kees Faas
leraar lts te Amsterdam

Reactie 3

Na lezing van het verslag van het onderzoek naar taalvaardigheidssituaties blijf ik met een overheersend gevoel van onvrede zitten. Waar zijn de schrijvers eigenlijk mee bezig geweest?

Het materiële antwoord op deze vraag kan ieder zelf in het stuk lezen. Maar ik bedoel meer vanuit welke optiek of innerlijke noodzaak zetten zij dat onderzoek op?

In de inleiding geven zij daarop hun antwoord: welke taalgebruikssituaties komen mensen in het dagelijks leven tegen en bereidt de school ze daar in voldoende mate op voor? Zij vinden die vragen belangrijk, omdat docenten leerlingen iets willen leren waar ze na hun schooltijd iets aan hebben. Precies! Daar ben ik het roerend mee eens, maar als ik dan het artikel lees, word ik een beetje kriebelig.

De twee belangrijkste criteria 'moeilijkheidsgraad' en 'belangrijkheid' worden ingevuld met ervaringen door oudleerlingen opgedaan in het maatschappelijk leven en die maatschappij stelt eisen en legt bovendien waarden en normen op. De samenleving wil dat je brieven kunt schrijven aan officiële instanties, dat je sollicitatiebrieven kunt schrijven, dat je ingewikkelde formulieren kunt invullen en wat al niet meer. Lees er de eerste groep 'moeilijk en belangrijk' maar op na. Maatgevend zijn dus de eisen die de samenleving stelt. In het kleine stukje commentaar onder deze tien situaties stellen Blok & De Glopper, dat we ons dus moeten afvragen of het onderwijs hieraan voldoende aandacht besteedt. Door het stellen van deze vraag op deze manier krijg ik de stellige indruk dat de opstellers van de enquête vinden, dat het onderwijs *niet* genoeg aandacht aan die eisen besteedt. Ik laat hier maar in het midden wat er bedoeld wordt met 'het onderwijs'.

We gaan nog even door met lezen: de groep 'moeilijk en onbelangrijk'. Moeilijk en onbelangrijk voor schoolverlaters dan, die al in de maatschappij staan, want zij konden alleen hun mening geven. Conclusie van de schrijvers: omdat deze mensen, dus de maatschappij, deze situaties onbelangrijk vindt, moeten wij ons afvragen of het onderwijs daar niet teveel aandacht aan be-

steedt.

Over de andere twee groepen 'gemakkelijk en belangrijk' en 'gemakkelijk en onbelangrijk' zouden dezelfde soort opmerkingen te maken zijn, dus doe ik dat dan maar niet.

Ik hoop, dat de strekking duidelijk is: wij moeten de leerlingen leren wat de samenleving van ons vraagt. Wie doordenkt weet dan wel wat voor onderwijs ons te wachten staat: oefenen, oefenen en nog eens oefenen om dingen te leren, die relatief weinig voorkomen. Is het wel altijd nuttig om brieven aan officiële instanties te leren schrijven, om ingewikkelde formulieren in te vullen of, om eens iets te noemen waar al jaren onvrede over bestaat, om meerkeuzetoetsen op een examen te leren lezen en beantwoorden? Het is natuurlijk wel nuttig dat die brieven in voorkomen de gevallen worden geschreven of dat die formulieren worden ingevuld. Maar juist omdat dat zo weinig voorkomt, moet je leerlingen ook iets heel anders leren. Leer ze de weg naar sociale raadslieden, wetswinkels en belastingkantoren. Daar kunnen ze hulp vragen, als ze er niet uit kunnen komen. Maak ze zo taalvaardig en zelfbewust, dat ze naar buiten kunnen treden zonder bang te zijn voor het maken van fouten. Dat is 'weerbaar-zijn': weten wat je wel en niet kunt en van daaruit keuzes maken voor wat je wel en niet wil leren.

Leerlingen bewust maken waarin hun kracht ligt, als het gaat om gebruiken van taal, dat is nu juist te leren door heel vaak dingen te doen, die hier als onbelangrijk genoteerd staan: rijmpjes of gedichtjes schrijven, een ingezonden stuk schrijven, een korte toespraak houden bij een bijzondere gelegenheid, een telefoongesprek voeren, tijdschriften lezen. Deze zogenaamde taalgebruikssituaties zijn juist van groot belang als het gaat om vorming van de leerling, want behalve de weinige keren, dat er belangrijke brieven of formulieren behandeld moeten worden, heeft het na-schoolse leven nog een paar aspecten die van een niet te verwaarlozen belang zijn.

Hoe besteden mensen bijvoorbeeld een groot gedeelte van hun vrije tijd? Met lezen en televisie-

kijken. Alle taalgebruikssituaties die daarmee samenhangen vind ik terug in de groep 'gemakkelijk en onbelangrijk'. Dat het gemakkelijk gevonden wordt, is mooi meegenomen, maar hier komt iets naar voren wat, denk ik, niet onderzocht is: de kwaliteit van al die taalgebruikssituaties.

Je zou het lezen van allerlei tijdschriften kunnen gebruiken om leerlingen wat kritischer te leren zijn ten opzichte van wat ze lezen. Verder is van groot belang de eigen meningsvorming. Dus de opmerking, dat hier misschien teveel tijd aan wordt gegeven in het onderwijs, slaat nergens op, omdat de kwaliteit er (bewust?) buiten gelaten is. Die meningsvormende functie komt heel duidelijk naar voren bij het lezen van verkiezingsprogramma's of bij het luisteren naar toespraken van politieke leiders of vakbondsmensen. Maar hier staat dit onder 'moeilijk en onbelangrijk'. Ik hoef niet verder te gaan met het noemen van voorbeelden.

Recapitulerend, denk ik, dat dit artikel geschreven is vanuit een bepaalde maatschappijvisie. Dat spreekt niet in de eerste plaats uit de items en de beoordeling daarvan op genoemde criteria, maar vooral uit de stukjes commentaar die verkapt aanbevelingen bevatten. Dat die oudleerlingen zo reageren, komt omdat ze over het algemeen ook onderwijs hebben gehad, dat vanuit diezelfde maatschappijvisie is gegeven: leerlingen moeten allerlei weetjes, kunstjes en feiten tot hun beschikking hebben, want de maatschappij vraagt dat. Kortom, de nadruk ligt op het cognitieve. Bovendien is het onderzoek reproducerend. De zeer gesloten vraagstelling maakt het niet mogelijk andere antwoorden te geven. Daardoor bevestigt het onderzoek zichzelf.

Ik probeer juist de dingen die hier als minder belangrijk worden aangegeven, in mijn onderwijs te stoppen, omdat ik denk dat leerlingen daar veel meer aan hebben: ze worden er weerbaarder en zelfbewuster van, ze zijn er emotioneler bij betrokken, ze voelen zich er veel beter bij en ze vinden het veel leuker.

Addie Gerritsen