

INLEIDING

Het verleden: 1970-1985

Omstreeks 1970 kan de positie van het grammatica-onderwijs als omstreden worden gekenschetst. Zowel in het basis- als in het voortgezet onderwijs wordt het nut van zinsontleden en woordbenoemen niet langer vanzelfsprekend als iets nuttigs en zinvol ervaren. Hiervoor kunnen verschillende oorzaken worden aangewezen. In de eerste plaats is er de beperking van het grammatica-onderwijs tot zinsontleding en woordbenoeming. Deze typisch Nederlandse traditie keert zich tegen zichzelf. Als een intrinsiek interessant en rijk-geschakeerd onderwerp zo wordt ingeperkt, dan vervalt daarmee een aantal mogelijkheden om het bestaansrecht en het belang van het grammatica-onderwijs te motiveren. In de tweede plaats is er de opkomst van nieuwe taalkundige inzichten: de transformationeel-generatieve grammatica. De opgang die deze richting maakt, heeft ook een negatief effect. Deze inzichten zijn immers nog niet doorgedrongen tot het onderwijs en dat plaatst leerkrachten voor de vraag: 'Doen we het nog wel goed als we het op de oude manier doen?'. In de derde plaats is er een groeiende twijfel ten aanzien van het nut van het grammatica-onderwijs als doel en middel. Het positieve effect van het grammatica-onderwijs als middel tot verbetering van de taalvaardigheid wordt betwijfeld. Grammatica-onderwijs als oefening

reflectie

in logisch of abstract leren denken wordt betwist met de vraag of hier niet eerder een taak voor de exacte vakken ligt. Het belang van de kennis van grammaticale begrippen voor het vreemde-talenonderwijs wordt bestreden door op het gebrek aan samenwerking tussen de leraar Nederlands en de leraren vreemde talen te wijzen. En als cultuuroverdracht of het vergroten van de kennis over taal en taalgebruik het doel van het grammatica-onderwijs is, dan zijn zinsontleding en woordbenoeming wel een heel minimale opvatting van cultuur of kennis over taal en taalgebruik.

In dit klimaat, waar het grammatica-onderwijs zo omstreden is, kunnen alternatieven tot ontwikkeling komen. Taalbeschouwing is zo'n alternatief. Maar er is meer. Taalbeschouwing wordt niet alleen gezien als alternatief voor het grammatica-onderwijs maar ook als mogelijkheid om het vak Nederlands inhoudelijk te vernieuwen. In 1974 beantwoorden Aalberts, Van Calcar en Meddens de vraag 'Waarom taalbeschouwing?' als volgt:

Taalbeschouwing is een handelsmerk en -keur: zij vormt de waarborg dat het taalonderwijs zich niet beperkt tot het technische vlak, niet (uitsluitend) consumptief van aard is, niet blijft staan bij kennen en kunnen, [...] taalbeschouwing moet worden aangewend in dienst van het taalonderwijs, op het vlak van de leraar zowel als op het vlak van de leerling. Op het vlak van de leraar is zij een

motor tot vernieuwing van het taalonderwijs, [...]

Naast deze brede visie op taalbeschouwing, die aanvankelijk vertegenwoordigd werd door bijvoorbeeld Meddens en Van Calcar, is er een benadering waarin taalbeschouwing een beperktere rol wordt toegekend. Binnen die benadering staat de vraag centraal aan welke voorwaarden het taalbeschouwingsonderwijs moet voldoen om waar te maken waar het traditionele grammatica-onderwijs faalde ten aanzien van de verbetering van de taalvaardigheid (Lammers 1983, 1984). Ook deze beperktere opvatting leidt echter tot aanzienlijke consequenties voor het moedertaalonderwijs. Zo'n consequentie is bijvoorbeeld de volgende. Het is evident dat taalvaardigheid meer is dan grammaticaal correcte zinnen kunnen produceren. Een goed taalgebruiker moet in allerlei situaties adequaat kunnen handelen. Dit zou moeten leiden tot de integratie van pragmatolinguïstische inzichten in het moedertaalonderwijs, maar het probleem is natuurlijk wanneer, op welke manier en in welke mate?

Uit deze weergave van twee verschillende opvattingen mag niet geconcludeerd worden dat er verschillende, elkaar beconcurrerende stromingen zijn. Het is eerder een verschil in strategie, een verschil in benadering van het probleem wat taalbeschouwing is. Van Calcar c.s. schetsen eerst een globaal kader en ontwikkelen daarbinnen materiaal voor het taalbeschouwingsonderwijs. Anderen gaan uit van een deelprobleem om vervolgens de discussie te verbreden (Lentz e.a. 1984). Ook een auteur als Nieuwenhuijsen die de taalbeschouwing nadrukkelijk in dienst stelt van de verbetering van de taalvaardigheid, sluit taalbeschouwing als mogelijkheid tot vergroting van de kennis over taal niet uit (Nieuwenhuijsen 1978, p. 23-24).

De stand van zaken

De huidige stand van zaken kan goed beschreven worden aan de hand van de twee dimensies die het taalbeschouwingsonderwijs heeft. Aan de ene kant duidt het begrip op een methode of strategie: een beschouwelijke reflectieve manier van werken. Aan de andere kant duidt het een object van beschouwing aan: de reflectie richt zich op taal.

Reflectie

De ontwikkeling van die eerste dimensie — reflectiviteit — is niet uniek voor het vakgebied Nederlands. We zien eenzelfde tendens bijvoorbeeld in het wiskunde-onderwijs. In zijn inaugurele rede bij de aanvaarding van een bijzonder hoogleraarschap aan de Universiteit van Amsterdam, zet Goffree zich af tegen een door hem als middeleeuws gekenschetst wiskunde-onderwijs dat hij als volgt typeert:

Rekenen, formeel opgevat, bestaat dan slechts uit rekenregels, door een of andere knappe geleerde (man!) opgesteld die je alleen maar hoeft over te nemen, waaraan niet te tornen valt, waarover niets is te discussiëren en die je stomweg uit het hoofd moet leren.

Een kritiek die frappant veel lijkt op de rond 1975 geformuleerde kritiek op het grammatica-onderwijs. Goffree propageert het leren door reflectie en anticiperen op wiskundige activiteiten in de realiteit, 'een blikwisseling van technische rationaliteit naar reflection in action'. Ook hier de sleutelwoorden: reflectie, handelen, context. Deze ontwikkeling waarbij reflectie opgevat wordt als een methode die op elk willekeurig object toegepast kan worden, heeft verschillende consequenties. Ten eerste zien we een uitbreiding van de inhoud waarop gereflecteerd wordt. De taalbeschouwing richt zich niet langer uitsluitend op het taalsysteem en het (zakelijk) gebruik van de moedertaal maar ook op de vreemde talen, culturele verschillen, argumentatie en literatuur. Ten tweede heeft een reflectieve methode consequenties voor de didactiek. Op een reflectieve manier werken betekent niet langer vanuit een superieure kennispositie informatie overdragen, maar samen met de leerlingen op onderzoek uitgaan. Zo'n werkwijze heeft gevolgen voor de rol van de leerkracht en de houding van de leerlingen. Welke vragen moet een leerkracht stellen om dat onderzoek zo indringend mogelijk te laten zijn? Hoe kan een afwachtende of afwijzende houding van de leerlingen tegenover deze manier van werken overwonnen worden? Krijgt een reflectieve benadering het best gestalte in afzonderlijke lessen of moet zij toegepast worden als de situatie daartoe aanleiding geeft? Hoe komt een cijfer tot stand?

Taal als object

Taalbeschouwing is dus niet hetzelfde als reflectie omdat de reflectie op ieder willekeurig object gericht kan worden. Van Gelderen verwijst in zijn bespreking van *Taalbeschouwing als reflectiviteit* (Damsma e.a. 1985) de auteurs dan ook terecht dat zij beide begrippen door elkaar halen. Bij taalbeschouwing is het object van reflectie taal. Er zijn verschillende pogingen gedaan dat object verder in kaart te brengen. Die pogingen kunnen op tweeërlei wijze gemotiveerd zijn. Ten eerste vanuit de behoefte inzichten uit de taalhandelingstheorie, de sociolinguïstiek of de monitortheorie tot hun recht te laten komen. Ten tweede is er het besef dat taalbeschouwing een mogelijkheid tot vernieuwing van het moedertaalonderwijs biedt. Dat noodzaakt tot een herbezinning op de inhoud van dat onderwijs. Gezien deze uiteenlopende motieven, of combinaties daarvan, is het niet verwonderlijk dat er ook zeer uiteenlopende voorstellen geformuleerd zijn. Aalberts, Van Calcar en Meddens (1974) ontwikkelen een model voor het taalbeschouwingsonderwijs dat uit vijf niveaus (syntaxis, semantiek, pragmatiek, psycholinguïstiek, sociolinguïstiek) en vier vaardigheden (lezen, schrijven, spreken, luisteren) bestaat. Hubers (1979) schetst een taaltheorie voor de school waarbij hij ingaat op de verhouding theorie-praktijk en de consequenties voor het leerplan. Daems, Pepermans en Roger (1982) presenteren een 'atoomstructuur' van het moedertaalonderwijs waarbij een taalvisie als kern omgeven wordt door de schillen taalbeschouwing en taalgebruik. Als inhoud van het taalbeschouwingsonderwijs noemen zij het taalsysteem en het taalgebruik waarbij onder meer onderwerpen als taalhandelings- en pragmatiek, taalattitudes, taalpolitiek, dierlijke en menselijke communicatie, en taalverwerving aan de orde komen. Lammers (1983) stelt dat behalve het taalsysteem en het taalgebruik ook de taalgebruiker object kan zijn omdat talige handelingsmogelijkheden nu eenmaal nauw samenhangen met de functie, status of rol van de taalgebruiker. Hagen (1984) baseert zich op zijn monitortheorie en komt tot een driedeling: het formeel-normatieve aspect (grammatica, tekstopbouw, spelling, uitspraak); het referentiële aspect (lexicale, zins- en tekstsemantiek); het interactionele aspect (context en situatie, taalverscheidenheid, pragmatische conventies).

Dergelijke voorstellen zijn zinvol als bijdragen aan de discussie over de identiteit van het moedertaalonderwijs en bieden een kader voor programmatische artikelen, onderzoeksplannen en schoolwerkplannen. Maar ze hebben nog niet tot een algemeen geaccepteerd, uniform theoretisch kader voor de inhoud van het taalbeschouwingsonderwijs geleid. Dat mag niet zonder meer als negatief worden gezien. Afgezien van de haalbaarheid is het zelfs de vraag of zo'n uniforme inhoud wel wenselijk is. In het concrete onderwijs zal immers eerder de samenhang dan het onderscheid tussen deelobjecten als, bijvoorbeeld, taalsysteem, taalgebruik en taalgebruiker benadrukt worden. Hoe die samenhang er in concreto uit ziet en welke onderwerpen op de voorgrond worden geplaatst, moet bepaald worden door het soort les (vreemde talen, intercultureel of Nederlands) en het niveau waarop de les gegeven wordt. Gezien deze factoren is een uniform kader eerder een dwingend keurslijf dan een steuntje in de rug.

De toekomst

Hoe zal het taalbeschouwingsonderwijs er in de toekomst uitzien? Hoe zou het er uit moeten zien? Over het antwoord op beide vragen kunnen we alleen speculeren. Het is heel goed mogelijk dat kwesties die op dit moment van belang lijken te zijn, achterhaald worden door nieuwe ontwikkelingen. In ieder geval denken we nu dat de volgende punten van belang zijn voor de verdere ontwikkeling van het taalbeschouwingsonderwijs.

Monitoring, metacommunicatie en taalbeschouwing

Hagen (1984) stelt dat in een optimaal taalleerproces er geen conflict is tussen het natuurlijke taalleren en het schoolse taalleren. Voor het taalbeschouwingsonderwijs betekent dit dat de verhouding tussen monitoring, metacommunicatie en taalbeschouwing verder onderzocht en uitgewerkt moet worden. Wij vatten monitoring op als een natuurlijke, zij het zeer impliciete vorm van taalbeschouwing. Monitoring is het aanpassen van het taalgebruik aan normatieve, referentiële of interactionele eisen. Dit proces kan in verschillende gradaties verwoord worden. Als taalgebruikers hun uitingen succesvol in overeenstemming brengen met formele eisen (normatief), met

hetgeen ze bedoelen te zeggen (referentieel), of met de communicatieve situatie (interactioneel), dan gebeurt dat zonder dat de hoorder daar iets van merkt. Soms is een uiting echter al gedeeltelijk geproduceerd voor de spreker merkt dat hij op het verkeerde spoor zit. In dat geval wordt de monitoring zichtbaar in een zelfcorrectie; de spreker herneemt zich. Zulke correcties hoeven niet maar kunnen wel toegevoegd worden: 'Ik bedoel eigenlijk ...', 'Ik wilde je niet beledigen door het zo te zeggen'. Dergelijke toelichtingen zijn altijd metacommunicatief van aard. Het zijn taaluitingen over taaluitingen. Van metacommunicatie naar taalbeschouwing is het nog maar een kleine stap. Deze lijn — van monitoring als aspect van het natuurlijke taalgebruik naar taalbeschouwing als een vorm van het schoolse taalleren — biedt mogelijkheden het schoolse taalleren aan te laten sluiten op het natuurlijke taalgebruik en taalleerproces. Een voorbeeld. Door de inventarisatie van (zelf)correcties en metacommunicatieve uitingen van bijvoorbeeld achtjarigen kan vastgesteld worden in welke fase van het natuurlijke taalleren zij zich bevinden zodat in het taalbeschouwingsonderwijs daarbij aangesloten kan worden.

Kennis

Er is naar ons idee een ontwikkeling gaande waarin het begrip 'kennis' aan een fundamentele verandering onderhevig is. We nemen aan dat de zich snel ontwikkelende informatietechnologie hier niet vreemd aan is. Die technologie maakt het immers mogelijk grote hoeveelheden informatie vast te leggen. Het probleem wordt daardoor niet hoe kennis onthouden kan worden maar hoe ze toegankelijk gemaakt en gehanteerd kan worden. De aandacht verschuift van kennis verwerven naar weten of leren hoe je met kennis moet omgaan. In het tijdsgewricht van de informatietechnologie lijkt het een zinloos streven om zoveel mogelijk kennis in het menselijk geheugen te willen opslaan. Daarvoor zijn andere, technologische, geheugens tot onze beschikking. We moeten het menselijk geheugen en de menselijke kennis benutten om van die technologie gebruik te maken. De aandacht verschuift van kennis naar reflectie op kennis.

Als deze voorstelling van zaken juist is, dan is in verband met taalbeschouwing enige terughoudendheid geboden. Taalbeschouwing, voor zover die zich richt op het verbeteren van de

taalvaardigheid, heeft immers betrekking op handelingskennis en niet op feitenkennis. Dat betekent dat de kennis niet vastgelegd kan worden in een computer om op het geëigende moment geraadpleegd te worden. Die kennis moet onmiddellijk beschikbaar zijn, ze moet geïntegreerd zijn in het handelen van de taalgebruiker. Met andere woorden, taalbeschouwing kan wel een methode zijn om interessante taalfeiten te ontdekken, maar op zich leidt kennis van die wetenswaardigheden nog niet tot een betere taalbeheersing. Voor de praktijk van het onderwijs zou dit betekenen dat taalbeschouwing wel een eerste, maar geen voldoende stap is in het verbeteren van de taalvaardigheid en dat er aanvullende activiteiten nodig zijn om het geleerde ook daadwerkelijk in de vingers te krijgen.

Taalcultuur en taalvaardigheid

We kunnen taalbeschouwing onderwijzen in de hoop dat op die manier de taalvaardigheid van de leerlingen vergroot wordt. We kunnen ook aan taalbeschouwing doen om de leerlingen kennis te laten maken met het verschijnsel taalcultuur. Wij pleiten voor een opvatting van taalbeschouwing waarin beide benaderingen aan bod komen. Taal vervult in ons leven een belangrijke rol en als het taalbeschouwingsonderwijs uitsluitend ten dienste wordt gesteld van het verbeteren van de taalvaardigheid, dan leidt dit tot een onnodige en onwenselijke vershraling van het moedertaalonderwijs. Dan zou er in de klas geen aandacht besteed kunnen worden aan de taalcultuur van onze samenleving. Daartoe rekenen we bijvoorbeeld discussies over de normen van de standaardtaal; de taalvaardigheid van scholieren; verhandelingen over spellinghervorming; taalrubrieken in kranten en tijdschriften; literaire recensies; evaluaties van verkiezingsdebatten. Deze onderwerpen zullen niet iedereen boeien en dat is op zich ook niet erg. Maar moedertaalonderwijs waarin bij voorbaat geen poging wordt gedaan voor deze facetten van onze talige samenleving belangstelling te wekken, dát is geen goed moedertaalonderwijs.

Over dit nummer

Als inventarisatie van de stand van zaken bevat dit themanummer artikelen over zeer verscheiden onderwerpen. De bijdragen van Diephuis, Rasenberg & Kroon, De Moor & Thissen,

Snoeck Henkemans, en Evenboer, zijn voorbeelden van het toepassen van een reflectieve methode op nieuwe inhoud.

Reflectie op vreemde talen is het onderwerp waarover Rob Diephuis schrijft. Hij geeft aan hoe in een oriëntatieperiode op onderwijs in vreemde talen de leerlingen reflecteren op het object van een vreemde taal. Vergelijken, zoeken naar overeenkomsten en verschillen tussen talen, houdingen ten opzichte van talen, hoe leer je een taal, zijn onderwerpen die aan de orde komen. Een interessant grensgebied tussen het onderwijs Nederlands en het vreemde-talenonderwijs.

Anita Rasenberg en Sjaak Kroon beschrijven een ander grensgebied, namelijk dat tussen intercultureel onderwijs en taalonderwijs. Bij hen is het object van reflectie: taal en (minderheids)cultuur. Zij werken aan een intercultureel taalbeschouwingspakket voor het basisonderwijs en beschrijven de opzet en achtergronden van dat materiaal.

Wam de Moor en Joost Thissen richten zich op reflectie in het literatuuronderwijs. Zij bepleiten een nauwe samenhang tussen reflectie op de literaire tekst en reflectie op jezelf. Een subjectieve manier van lezen en tekstonderzoek, waarbij de lezer zelf niet buiten spel staat.

Francisca Snoeck Henkemans betoogt dat reflectie op argumentatie niet alleen van belang is voor het maatschappelijk functioneren van de leerling, maar ook zinvol is voor de schrijfvaardigheid en een kritische manier van lezen. Zij bespreekt verschillende voorstellen voor het onderwijs in de oriëntatieleer.

Arend-Jan Evenboer heeft meegewerkt aan het project reflectie (Damsma e.a. 1985). Hij beschrijft hoe hij daarna is doorgegaan met wat hij zelf noemt reflectiebevorderend onderwijs waarbij hij geen scherpe grens trekt tussen taalbeschouwing en reflectie. In een lesproject over 'opvoeding' gaan reflectie op taal en reflectie in het algemeen hand in hand.

In de artikelen van Rijlaarsdam, Van Faassen & Lentz, Nieuwenhuijsen, en Van Wessel & Beernink, richt de reflectie zich op taalvaardigheid. In de bijdrage van Gert Rijlaarsdam gaat het om reflecteren op schrijven. Hij beschrijft een cursus voor het voortgezet onderwijs waarin leerlingen teksten schrijven en daar telkens in een logboek op reflecteren.

Frederice van Faassen en Leo Lentz laten zien

hoe leerlingen van een basisschool elkaars teksten bespreken en herschrijven. Herschrijven als resultaat van reflectie op de eigen tekst.

Peter Nieuwenhuijsen richt zich niet op een van de vier vaardigheden maar op het verschijnsel 'negatie'. De auteur verzamelt in zijn artikel een aantal voorbeelden van missers door een verkeerd of onhandig gebruik van negatie en geeft suggesties hoe je daar in de klas mee om zou kunnen gaan. Taalbeschouwing met als doel vergroting van de taalvaardigheid.

Hans van Wessel en Rudy Beernink geven praktische voorbeelden van taalbeschouwingsonderwijs op de basisschool. Teams die een begin willen maken met de ontwikkeling van taalbeschouwing vinden in dit artikel zeven stappen die zij kunnen zetten op weg naar de invoering van dit onderdeel.

Tenslotte vindt u in een bibliografie, die is samengesteld door Henk Lammers en Therese van de Berg, literatuur die sinds 1973 over taalbeschouwing gepubliceerd is.

Literatuur

- Aalberts, H., W. van Calcar, H. Meddens 'Taalbeheersing + taalbeschouwing = onderwijs in het Nederlands' in: *Moer* 1974/3, p. 134-146
- Daems, F. J. Pepermans, R. Roger *Leren leven in taal. Een moedertaal didactiek* Antwerpen, De Sikkel, 1982
- Damsma, H., J. Griffioen, B. Prins, e.a. *Taalbeschouwing als reflectiviteit* Enschede, SLO, 1985 [Studies in leerplanontwikkeling 4]
- Gelderen, A. van 'Reflectie in het onderwijs. Een bespreking van *Taalbeschouwing als reflectiviteit*' in: *Spiegel* 1986, 2, p. 67-76
- Goffree, T. *Rekenen, realiteit en rationaliteit* Enschede 1986
- Hagen, A. 'Monitoring en taalbeschouwing' in: Lammers, Lentz & Van Tuijl (red.) 1984, p. 88-94
- Hubers, G. 'Taalbeschouwing' in: *Moer* 1979/4, p. 8-20
- Lammers, H. 'Taalbeschouwing en communicatieve competentie' in: *Levende Talen* 1983, 387, p. 376-380
- Lammers, H. 'De praktijk van het taalbeschouwingsonderwijs' in: *Levende Talen* 1984, 388, p. 24-29
- Lammers, H., L. Lentz, H. van Tuijl (red.) *Taalbeschouwing ter discussie* Enschede, SLO, 1984
- Lentz, L., W. Herrlitz, H. Lammers 'Taalbeschouwing, een kinderspel' in: Lammers, Lentz & Van Tuijl (red.) 1984, p. 11-23
- Nieuwenhuijsen, P.M. *Gerichte taalbeschouwing* Groningen, Wolters-Noordhoff, 1978 [Spektator Cahiers nr 1]