

- Moor, W.A.M. de, & J. Thissen, 'Wie leest, leest zichzelf' in: *Moer* 1986/5, p. 20-29.
- Moor, W.A.M. de, 'Was Hamlet nou goed bij zijn hoofd of niet? In gesprek met Alan C. Purves' in: *Levende Talen* 424 (1987), p. 536-540.
- Parreren, C.F. van, *Ontwikkeld onderwijs*. Leuven/Amersfoort 1988.
- Peer, W. van, 'Het literatuuronderwijs: probleem-analyse en fundering' in: *Forum der Letteren* 28 (1987/3), p. 161-174.
- Purves, A.C., 'Evaluation of learning in literature' in: B.S. Bloom e.a., *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York 1971, p. 697-767.
- Ven, P.H. van de, *Het nut van het nutteloze! Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw*. Nijmegen 1990.
- WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeeringsbeleid), *Basisvorming in het onderwijs*. 's-Gravenhage 1986.

Rob Godfried

Functioneel taalonderwijs

Het begrip functionaliteit wordt erg veel gebruikt als het gaat om taalonderwijs. Niet alleen onderzoekers zijn met dit begrip bezig geweest. De VON heeft zich in het verleden uitgesproken voor 'normaal-functioneel' taalonderwijs; taalmethoden hanteren het begrip 'functioneel' en in de onderwijspraktijk zal menigeen wel eens te horen hebben gekregen dat een bepaalde aanpak niet functioneel is. Rob Godfried, leerkracht en directeur van een basisschool, heeft zich naar aanleiding van een viertal recente publikaties nog eens over het begrip gebogen en getracht een analyseschema te ontwerpen voor verschillende soorten functionaliteit.

Misverstanden over functionaliteit

Het is bij mij op school gebruik dat kinderen die hun handschrift reeds behoorlijk goed ontwikkeld hebben, geen aparte schrijfschriftjes van een methode meer krijgen, met zinnen als: 'Chocolade? Daar houd ik wel van.' Het kind dat helemaal niet van chocola houdt en deze zin moet schrijven, moet maar niet op de inhoud ervan letten. Het kind dat heel erg van chocola houdt, maar er allergisch voor is en het niet mag hebben, kan zich weer op een andere manier vreemd gaan voelen door zo'n zinnetje. En wie spreekt er nu van 'chocolade'?

Ik ga hier geen uitgebreide kritiek leveren op de inhoud van schrijfmethoden, maar bovenstaand voorbeeld geeft wel aan waarom wij zelf de zinnen voorschrijven, die de kinderen speciaal, in een schrijfschriftje, moeten oefenen. Wij kunnen ze dan zowel inhoudelijk als qua technische bagage op elk kind afzonderlijk afstemmen. Vaak ontstaat er zo via het schrijfschrift een speciale communicatie met een kind. Maar wij zijn niet in staat de zinnen die we voorschrijven goed genoeg op elk kind individueel af te stemmen. Dan verliest deze werkwijze dus helaas haar specifieke functie. Er zijn kinderen die je dat feilloos duidelijk kunnen maken en een van onze leerlingen deed dat

Derk wil graag naar huis.
 Derk wil graag naar huis.
 Derk wil graag naar huis.
 Derk wil naar huis toe lopen.
 Derk wil ook een heel veel groot ijs eten.
 Derk wil ook heel wat schellen.
 Derk wil heel veel erg stond zijn.
 Derk wil wat de deuren gooien.
 Derk wil heel veel vroeg maken.
 Derk wil in de pluis stampen.
 Derk wil heel veel heel hart gillen.
 Derk wil dan niet in de school stoppen.

Boos!
 !
 !

Dat willen we allemaal wel!
 Dat willen we allemaal wel!
 Doet wilen we allemaal wel!
 Duit waken we helemaal wuid!
 Dïet wïden wïe iallernal wuur
 Dïch wunen weeralernal weïch
 Daaekt wïrens weeraelnaar wïe
 Des wueken wïrs arkonant wen
 Duh weeren wen alahamal wee
 Deuntha wurs went alhnan wut
~~Wura~~ Dat willen we allemaal veit

geit + hurs is de haas.
 ook Boos!
 !
 !

Uit het oefenschrift van Derk: hij had moeite met de hoofdletter D en moest die dus oefenen. Even eerder had hij een aanvaring met de leerkracht gehad.

onlangs ook. Hij zorgde er zelf wel voor dat de oefening functioneel werd – voor hem (zie p.141) – en maakte zo op fraaie wijze duidelijk dat voor hem iets heel anders functioneel was op dat moment, dan de oefening, hoe adequaat van inhoud dan ook. Dit voorbeeld laat zien hoe ontoepasselijk het begrip 'functioneel' kan zijn, vooral gezien vanuit het kind, zelfs wanneer de leerkracht bewust heeft nagedacht over een functionele opdracht.

De laatste tijd lijkt het begrip 'functioneel', in diverse gedaanten, weer meer opgang te maken. Voorstanders van functioneel taalonderwijs roeren zich. Hoewel ook ik een voorstander ben van functioneel (taal)onderwijs, zie ik in die opgang een hoop onduidelijkheden en mogelijk ook ongewenste effecten. Ik baseer mijn betoog op een viertal publikaties van de laatste tijd.

De school is geen eiland

Lammers heeft een artikel gepubliceerd over 'Functionele taalvaardigheden' (1989), waar ik het niet helemaal mee eens ben. Hij geeft daarin aan hoe het begrip functionele taalvaardigheid in Nederland geïntroduceerd en verder ontwikkeld is, vooral door onderzoekers van de SCO (Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam). Voor een nadere analyse van het begrip maakt Lammers vervolgens gebruik van werk van Bonset, die een uitgebreide studie naar de begripsomschrijving heeft gedaan. Uit die analyse blijkt, dat het eigenlijk draait om 'alledaagse vaardigheden' en dat de filosofie achter de functionaliteitsopvatting is, dat 'voorbereiding op deelname aan communicatieve situaties in «het echte leven» beter gediend is met oefening in realistische taken dan met taaltechnische oefeningen: het juiste gebruik van voorzetsels, correcte spelling'. Verderop stelt Lammers:

'Tegelijkertijd moeten we echter accepteren dat het nooit mogelijk is het «echte» leven in de classesituatie te reproduceren. In de klas kan in het gunstigste geval een afspiegeling van levensechte taalgebruikssituaties gecreëerd worden. Ten eerste zijn in de klas gereconstrueerde communicatieve situaties altijd belangeloos. [...] In schoolse communicatieve situaties wor-

den (die) consequenties vervangen door het al dan niet halen van een voldoende' (p.260-261).

Juist. En daar zit 'm nou net de kneep! Welk belang voelt een kind bij datgene wat hij of zij aan taal oefening moet doen? Licht daar niet de essentie van elke functionaliteit? Het is helemaal niet waar dat het echte leven niet bestaat in de classesituatie. De school is het echte leven, of gelooft iemand dat een kind denkt van niet? Zolang wij zo'n onderscheid blijven maken tussen nu en later, tussen school en samenleving, tussen leren en beleven, blijven we kinderen vervreemden van hun eigen werkelijkheid. Bovendien is het helemaal niet waar wat Lammers beweert. Er zijn talloze situaties op school die onmiddellijke, en door kinderen als eigen belang gevoelde, functionele taal'oefeningen' opleveren. Als je daar maar op gespitst bent en het onderwijs erop inricht. Aan het eind van dit artikel zal ik daar voorbeelden van geven.

Overigens is het onderscheid dat Lammers aangeeft tussen openbare en privé-communicatie in dit verband heel nuttig: elk kind kan (leren) zien dat dat verschil er is. En het is van belang dat je, ook als kind, weet dat je kan kiezen voor een bepaald soort communicatie. Als je van een volwassene iets gedaan wilt krijgen, kan je die meestal maar beter anders aanspreken dan je vriendje. Ook gaat Lammers in op de keuze van taalgebruikssituaties: hoe selecteer je relevante communicatieve situaties? Dit lijkt vooral voor toetsers een relevante vraag, waarop ik inga in een volgend gedeelte van dit artikel.

Aan het eind van zijn artikel, waar hij aanbevelingen doet voor de praktijk, spreekt Lammers zichzelf gelukkig flink tegen. Waar hij eerst stelde dat 'het nooit mogelijk is het «echte» leven in de classesituatie te reproduceren', stelt hij nu:

'Breng «het echte leven» in de klas. Dit is een afgezwakte formulering van het ideaal «creëer authentieke communicatieve situaties in de klas». Dat ideaal is onbereikbaar maar er kan wel op gevarieerd worden. Moet er correspondentie gevoerd worden om een werkweek te organiseren? *Laat leerlingen de brieven schrijven.* Het aantal mogelijkheden is hier beperkt omdat de leerlingen zich wel moeten kunnen *inleven in de situatie*. Dergelijke opdrachten verworden al snel tot schoolse oefeningen als er geen

belang is dat ook de leerlingen betreft' (p. 263 – cursivering van mij).

Dus 'schools' is niet goed?! Leerlingen voelen dat belang natuurlijk als ze zelf ook (mede)verantwoordelijk zijn voor die werkweek. Dan hoeft niemand de leerlingen te 'laten' schrijven: als ze niet schrijven gaat de werkweek gewoon niet door. Er wordt in dit geval dus ten onrechte een tegenstelling geschetst tussen 'schools' en het belang van leerlingen.

Reproductie of reconstrueren is helemaal niet nodig. De werkelijkheid is er en vraagt om productie. Ik realiseer me heel goed, dat Lammers vooral het voortgezet onderwijs voor ogen had en ik me in het basisonderwijs beweeg. Toch lijkt me dat een principiële stellingname voor beide onderwijsniveaus van toepassing is.

Doen alsof of echt?

Het volgende probleem bespreek ik aan de hand van *Functioneel stellen* (Beernink 1989). De auteur, werkzaam bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling, de SLO, heeft, zo blijkt uit deze uitgave, geworsteld met het dilemma van een ieder die zich met onderwijsverandering 'van bovenaf' bezighoudt: hoe te schipperen tussen ideaal en huidige praktijk? Het begrip functioneel wordt op diverse plaatsen gedefinieerd:

'Met *functioneel* bedoelen we: situaties waarin kinderen kennis en vaardigheden kunnen toepassen. [Waarom hier het woord *kunnen* wordt gebruikt, zal later blijken.] [...] We definiëren [...] functionele schriftelijke taalvaardigheid als: de mate waarin iemand zijn kennis en vaardigheden in het schrijven effectief kan toepassen in alledaagse situaties [...] Functioneel schrijven is dus gericht op:

- toepassen van (schoolse) kennis en vaardigheden
- in situaties buiten en in de school, nu en later' (p. 5, 10).

De ondertitel van de uitgave, *Een modelleergang voor het stelonderwijs...*, doet vermoeden dat het hier gaat om een werkelijk model voor functioneel stellen: zo zou het moeten. Dat is echter niet zo. Op verschillende plaatsen roept de auteur de leerkracht op het materiaal slechts als een idee te hanteren:

'We stellen in de didactische aanwijzingen dan ook steeds voor, de opdrachten te «vertalen» naar de eigen situatie, opdat ze levensechter, zo men wil: «communicatiever» worden, omdat het in onze suggesties voor aanpassingen steeds gaat om schrijfprodukten die écht door anderen gelezen zullen worden. [...] De 15 schrijftaken in de hoofdlessen hebben, als u ze zonder meer laat uitvoeren, een «doe-alsof»-karakter: kinderen verplaatsen zich in de situatie van leeftijdsgenoten, die situatie is denkbeeldig maar voorstelbaar. Dat is niet bijzonder, veel lessen in alle leergebieden doen een beroep op «doen alsof». Bij deze lessen geven we suggesties die u mogelijkheden bieden de onderwerpen zo aan te passen aan uw situatie, dat er minder of helemaal geen sprake is van een denkbeeldige situatie, maar van een omstandigheid waarin schrijven echt functioneert, waarin kinderen zich werkelijk richten tot lezers die ze willen informeren, overtuigen, iets willen vragen, kortom, waarin schrijven communiceren is' (p. 11, 13-14).

Er zijn nog zeker vijf citaten te vinden waarin de leerkracht wordt opgeroepen de opdrachten 'echt' te maken, in plaats van te 'doen alsof'. Daarnaast echter:

'De meeste basisscholen geven hun taalonderwijs met een taalmethode. Die methode geeft, naast oefeningen voor andere onderdelen van het gehele taalonderwijs, lessen voor schrijven (of «stellen»). Invoering van deze leergang zou kunnen betekenen dat leerkrachten meer tijd aan schrijfonderwijs gaan besteden dan ze nu al doen. En er is al zoveel te doen en de tijd is beperkt' (p. 15).

Hierna volgen suggesties over: het verdelen van de lessen over drie leerjaren, het analyseren van de gehanteerde methode en de suggestie alle schrijfopdrachten uit de methode aan te laten sluiten bij de werkwijze in de modelleergang of te laten vervallen. Om zo efficiënter gebruik van de beschikbare tijd te maken. Hieruit blijkt dus het dilemma waarvoor de auteur zich kennelijk gesteld zag: eigenlijk wil hij alle schoolse communicatieve taaloefeningen ook *echte* communicatie laten zijn, maar veel leerkrachten hebben geen idee hoe dat kan; dus geeft hij ze voorbeelden die zo dicht mogelijk bij een mogelijke

werkelijkheid liggen, in de hoop dat ze die herkennen en toepassen; maar daar is hij niet gerust op, dus zegt hij vaak dat ze dat moeten doen; bovendien laat hij andere dingen die ze (volgens de methode moeten) doen met rust, zodat hij geen te groot beroep op ze doet.

Zoals reeds gesteld, dat is het eeuwige dilemma van iedereen die 'van bovenaf' het onderwijs wil veranderen. Hoe schipper ik tussen mijn eigen veranderingsdoelen, een gewenst ideaal, en de dagelijkse praktijk van het onderwijs? Beernink heeft geprobeerd materiaal te maken met een voorbeeldfunctie. Ik vraag me af of dat helpt.

Een leerkracht die er niet vanuit zichzelf van doordrongen is dat communicatie slechts in de werkelijkheid functioneert en dat de rest fictie is, doen-alsof, zal met dit materiaal net zo vervreemdend omgaan als met elk ander. En misschien werkt het zelf contraproductief, op twee manieren: het materiaal is zoals het er ligt prima bruikbaar en van een hoger werkelijkheidsgehalte dan wat in de methodes voorkomt. Wie zal werkelijk de moeite nemen het aan te passen? Een kind dat 'geleerd' heeft hoe je een brief moet schrijven, kan geen pen meer op papier krijgen als het zich werkelijk ergens boos over maakt, of als er iets uitgelegd moet worden weet het ineens niet meer hoe dat moet, want dat doet het altijd mondeling!

Ook al zijn veel van de lessen erg herkenbaar en praktijkgericht en lokken ze uit tot directe toepassing (wat ik erg goed vind en wat het materiaal voor mij ook interessant maakt), ze leiden, ook bij aanpassing, tot een soort incidentaanpak, als ze niet voortkomen uit een onderwijsopvatting, een totale schoolcultuur die zowel organisatorisch als inhoudelijk waarmaakt dat kinderen *hier en nu* communiceren, dat de werkelijkheid niet alleen buiten school ligt en dat kinderen verantwoordelijke wezens zijn. Zo kan dit materiaal tot een situatie leiden, waarin van kinderen zeer tegenstrijdige dingen worden verwacht: als we functioneel stellen, mag het echt zijn. Verder moet je maar doen alsof.

Een tweede bezwaar dat ik tegen die leergang heb, is dat verhalen, als zijnde niet zakelijk, buiten de functionaliteit gezet worden en ook niet als communicatief worden gezien.

'Sommige schrijftaken hebben we gecombineerd, twee hebben we *niet* opgenomen: het verhaal en de informele notitie. Verhalen zijn, menen wij, van een andere orde dan de zakelijke opdrachten: ze doen een beroep op subjectief taalgebruik dat een sfeer oproept. [...] Verder menen we dat verhalen minder functioneel zijn in de betekenis die wij aan dat begrip toekennen; ze zijn niet alledaags, zeker niet *buiten school*' (p.13).

Zo wordt er een schot gezet tussen fictie en non-fictie, een schot waarvan ik de functie in *dit verband* niet zie. Dat verhalen niet alledaags zijn en zeker niet buiten de school, waag ik te betwijfelen. Is dan alleen functioneel wat 'de samenleving' vraagt? Is alleen functioneel wat naar buiten is gericht? Ik vind van niet en zal in het laatste deel van dit artikel duidelijk maken waarom niet.

PPON-taalonderwijs

Onlangs is het tweede rapport verschenen in het kader van de periodieke peilingen van het Nederlandse onderwijsniveau (Zwarts 1990). Na een eerste rapport over rekenen in het basisonderwijs, nu een rapport over het onderwijs in het Nederlands op de basisschool. Hier wil ik ingaan op een in het rapport gepresenteerde nieuwe term: 'communicatief effectief'.

Kennelijk vonden de onderzoekers de in het vooronderzoek gebruikte term 'functionele taalvaardigheid' ongeschikt, anders hadden ze geen nieuwe term gehanteerd. De toetsing in het peilingsonderzoek heeft alleen betrekking gehad op zakelijke taalvaardigheid, zoals: rapporteren, beschouwen, beïnvloeden, argumenteren, zowel in receptieve zin (lezen en luisteren) als in produktieve zin (spreken en schrijven). Dat is logisch. Bij toetsing moet iets goed of niet goed bevonden kunnen worden, naar de maatstaven van de toetser. De toetser beoordeelt. Dat is anders dan in werkelijkheid.

Een voorbeeld uit het onderzoek. Er is een eenvoudig (bak)recept als voorbeeld gegeven. De leerlingen moeten daar een aantal schriftelijke vragen over beantwoorden (p.23-25 voorbeeldenboek). Of die antwoorden goed zijn, bepaalt de toetser. In werkelijkheid echter, is het baksel bepalend voor de omgang met het recept.

Het kind dat de vragen goed beantwoord heeft, is nog geen goede bakker en het kind dat een goed baksel maakt, hoeft de vragen helemaal niet goed te beantwoorden. In het peilingsonderzoek is niet gebakken, wel geschreven. Toch is de communicatieve effectiviteit van het recept evenmin getoetst en ook niet hoe communicatief effectief het kind ermee is omgegaan. Getoetst is slechts de leesvaardigheid van het kind. Het rapport geeft echter aan dat de toets bedoeld was om de vaardigheid schriftelijke aanwijzingen uit te voeren te meten. Uitvoeren is in dit geval: bakken, niet schrijven! Wat is er nu eigenlijk getoetst? Niet de functie van het recept in ieder geval! Zou dáárom de terminologie van het peilingsonderzoek aangepast zijn?

Zoals ik in het begin van dit stuk al stelde: selectie van taalgebruikssituaties is vooral van belang voor toetsers. Hun gaat het erom dat de situaties toetsbaar zijn. Niet aan de praktijk in de werkelijkheid, maar aan de van tevoren zorgvuldig wetenschappelijk verantwoorde criteria. Hoe weinig toetsing met werkelijkheid te maken heeft, weten alle langdurig werklozen met een diploma op zak, van laag tot hoog: 'Mijn toets was goed, wat nu?' 'Mijn toets was slecht, nou en?' zegt de geslaagde zakenman.

'Functionaliseren'

Onlangs is, onder de titel *Functionaliseren van taalonderwijs* een boek verschenen van Bok en Kusters (1990). Een leuk boek, met veel ideeën en gedachten die tot denken aanzetten. Een wat rommelig boek ook, waar voor elk wat wils in staat en dat geen echte strategie tot verandering geeft. Of het moest de oproep aan individuele leerkrachten zijn om 'het onderwijs zo in te richten, dat de kinderen het gevoel krijgen dat het in hun eigen belang is om te leren. En de leraren bewaken professioneel de kwaliteit van de progressie, afgewogen tegen de belangen vanuit de samenleving' (p.13).

'Methodeschrijvers die functionelere methodes willen schrijven zijn natuurlijk van harte welkom, maar meer nog is ons oog gericht op de leraren die zelf weer werk willen maken van hun onderwijs. Dat blijft nieuw!' (p.14).

'Functionaliseren van onderwijs is niet een kwestie van alles of niets. Het is heel goed mo-

gelijk om geleidelijk (en bij voorbeeld beperkt tot een vakgebied of een schooltijd) over te stappen naar functioneler onderwijs. Functionaliseren is evenmin een zaak van of het een of het ander. In de praktijk blijken leraren heel goed compromissen tot stand te brengen tussen de droge oefeningen uit het boek en de eigen vondsten op het gebied van functionaliseren' (p.9).

'Functionaliseren is *niet* onderwijs-trend nr.427. Functionaliseren is een levend onderwijsprincipe van alle tijden. Het levert veel op. Dat moet wat mogen kosten' (p.105).

Ja, maar wie betaalt dat? De leerkracht?

Ik ben het ermee eens dat het geen modeverschijnsel moet zijn. Maar dat voorkom je niet door van tijd tot tijd te roepen dat het geen trend moet zijn. Het is belangrijk duidelijk te maken hoe het totale onderwijs zo zou moeten worden ingericht dat het ook werkelijk te realiseren is. Daarvoor heb je onder andere een analyse-instrument nodig: wanneer is iets functioneel, wanneer niet? Hoeveel procent van het onderwijs zou minimaal functioneel moeten zijn in de ogen van de kinderen? PABO-studenten zouden met zo'n analyse-instrument op stap moeten gaan. Leerkrachten zouden er verplicht in bijgeschoold moeten worden. Methodes zouden pure handleidingen in het functionaliseren moeten zijn, met talloze werkkaarten en materialen die direct naar de werkelijkheid leiden of het leven in de klas/school als uitgangspunt nemen. Scholen zouden moeten vaststellen op welke gebieden kinderen, vanaf welke leeftijd, (mede)zeggenschap hebben over inhoud en organisatie van het onderwijs. En met welke voorwaarden ze dan rekening te houden hebben (vanuit 'de samenleving'). 'De samenleving' zou zich eindelijk wat meer om het onderwijs moeten bekommeren en de werkdruk moeten verkleinen door de klassede-ler drastisch te verlagen.

Draaf ik een beetje door?

Misschien wel. Maar ik denk dat, zolang de strategie van het 'beetje bij beetje veranderen', zonder een duidelijk concept van waaruit die beetjes zijn ingegeven, opgeld doet, er eigenlijk te weinig verandert en de zoveelste trend moet worden opgevolgd door de zoveelste volgende trend.

Begripsbepaling

Het is natuurlijk steeds de vraag, vanuit welk perspectief bekeken wordt of een onderwijsactiviteit functioneel is of niet. Ik probeer dat in de eerste plaats te bekijken vanuit het kinderperspectief.

In de jaren zeventig en tachtig is er in kringen van de VON steeds uitgegaan van 'normaal-functioneel' tegenover 'schools-functioneel'. Het taalonderwijs zou vooral normaal-functioneel moeten zijn. Ik vind die begrippen voor een analyse van datgene waarmee je met het onderwijs bezig bent te onduidelijk en heb geprobeerd nader te differentiëren. Vooral de schoolse functionaliteit verdient die verfijning, omdat juist het onfunctionele karakter ervan op verschillende niveaus duidelijk moet worden. Je kunt niet zomaar zeggen dat schools-functioneel fout is. 'Normaal-functioneel' is voor mij gewoon functioneel. Ik heb geprobeerd aan te geven welke praktisch herkenbare elementen functionaliteit insluit. Die elementen zijn: *doel- en inhoudsbepaling, motivatie en consequenties voor de werkelijkheid.*

Functioneel: iets doen waarvan je zelf doel hebt bepaald en inhoud kan bepalen, zodanig dat je het gestelde doel bereikt. Motivatie is intern. Je werk heeft consequenties voor de werkelijkheid.

Het gaat hierbij ook over taalactiviteiten waarbij het nu juist gaat om het vorm geven aan fantasie, aan inlevingsvermogen, aan het oproepen van beelden bij anderen die zij nog helemaal niet hadden. Maar dan hebben we het over een hele andere functionaliteit, namelijk die van de literaire, in tegenstelling tot die van de zakelijke. Beide functies kunnen elkaar positief beïnvloeden.

Afunctioneel: iets doen met een doel dat je hebt aanvaard en met een (gedeeltelijk) van buiten af opgelegde inhoud. Je werk heeft géén consequenties voor de werkelijkheid, wél voor je eigen kennis of vaardigheid. Motivatie is extern of gemengd intern en extern.

Erg veel van het spellingonderwijs is afunctioneel, bij voorbeeld meervoudsvormen oefenen of woordbetekenissen opzoeken, omdat dat in een lesje moet (dus niet omdat je het tegenkwam en wil weten wat het betekent). Zolang dit niet

het grootste deel van de tijd opslorpt, kan dit in het kader van 'eisen die de samenleving stelt' zinvolle oefening zijn. Als de kinderen maar langzamerhand ook tot het inzicht kunnen komen dat die eisen niet universeel en eeuwig zaligmakend zijn.

Disfunctioneel: iets doen met een doel dat je niet hebt aanvaard. De motivatie is extern. Je werk heeft géén enkele consequentie voor de werkelijkheid – en ook niet voor je eigen kennis of vaardigheid.

Een brief schrijven over een verzonnen kwestie bij voorbeeld. Dit vind ik vooral zonde van de tijd en verspilling van energie. De meeste kinderen leren er niets van omdat er van een schijnbetrokkenheid sprake is (zelfs als de leerkracht de leerlingen erg enthousiast heeft weten te maken). Bovendien had de leerkracht met dezelfde hoeveelheid energie een werkelijke kwestie kunnen oppakken. De energie voor het enthousiasmeren had hij/zij dan kunnen steken in het op meer individueel niveau begeleiden van kinderen. Ik heb er geen onderzoek naar gedaan, maar heb de indruk dat het meeste dat scholen doen aan 'functioneel taalonderwijs' neerkomt op wat ik disfunctioneel heb genoemd.

Antifunctioneel: iets doen met een doel waar je niet achter staat. Motivatie is extern. Het kan wél consequenties hebben voor de werkelijkheid.

'Je bent boos over... en je schrijft een brief aan...' Terwijl het kind daar helemaal niet boos over is en het juist een probleem voor het kind is om überhaupt ergens boos over te worden. Of: 'Nu schrijven we allemaal een boze brief aan Piet...' Terwijl een paar kinderen juist een omgekeerde mening hebben en het juist heel erg eens zijn met Piet. Nu leert een kind dus juist het tegenovergestelde van wat nodig is: vorm geven aan wat anderen willen. De functionaliteit is omgedraaid: functioneel is slechts wat voor een ander acceptabel is. Het is al erg genoeg dat de werkelijkheid vaak zo is. Het zou functioneel zijn de kinderen daarmee te leren omgaan, dat te voorzien.

Voorbeelden van functioneel taalonderwijs

De schrijfp opdracht aan Derk aan het begin van dit artikel is een voorbeeld waarin geprobeerd is een schoolse functie te koppelen aan de werkelijkheid van een kind, waardoor die functie betekenis krijgt en door het kind ook als eigen belang gezien kan worden. Daarmee geef ik tevens aan dat ook in mijn visie de school garant staat voor 'schoolse' doelstellingen. Het gaat erom die doelstellingen in de praktijk zo te vertalen dat de kinderen er ook een werkelijk eigen belang bij voelen. Dat lukt natuurlijk niet altijd. Maar alle situaties waarin kinderen *direct* belang hebben bij communicatie zouden moeten worden uitgebuit.

- Veel kinderen schrijven graag met andere kinderen. Correspondentie (met een andere klas, met een kind op reis, met een kind dat is verhuisd, enzovoort) die in het leerproces is ingebouwd, is gebaseerd op het belang dat een kind of de kinderen ervaren.
- Een kind wil alles weten over slangen. Hij maakt er een studie over (een werkstuk). Hij schrijft een brief aan diverse mensen om informatie. Schriftelijke communicatie met een duidelijk door de leerling gevoeld belang. Wereldoriëntatie is zo terug gebracht tot z'n essentie: de oriëntatie die het kind wenst op de wereld. Natuurlijk heb je als leerkracht de taak horizonnen te verleggen enzovoort. Maar wie oriënteert zich, het kind of de school?
- Een kind heeft de emotionele beelden van de revolutie in Roemenië gezien. Hij heeft samen met zijn moeder een voedselpakket samengesteld en opgestuurd. Uit Roemenië krijgt hij een bedankbrief terug van een jongetje van zijn leeftijd, met foto's van het gezin. Daarmee komt hij op school. Het is een brief in het Frans. Natuurlijk wil het kind een brief terugschrijven en heeft hij allerlei vragen, maar ook dingen die hij over zichzelf wil schrijven. Op school natuurlijk. Het onderwijs dat dergelijke uit het leven gegrepen functionaliteit niet integreert, vervalt inderdaad in de fake-wereld van 'Stel je eens voor dat... Hoe zou jouw brief eruit zien?' Ik ga ervan uit dat ook fantasie 'functioneel' moet worden gebruikt. En dus niet om je 'iets voor te stellen' dat gewoon je eigen werkelijkheid is!
- De Tweede Wereldoorlog staat een tijdlang centraal in de klas. Het blijkt dat dit onderwerp heel wat angsten bij kinderen losmaakt, ook

angsten die niets met de oorlog te maken hebben. Angsten die gewoon de kop opsteken als je in bed ligt bij voorbeeld (zie p. 148). We praten daarover, zodat de kinderen niet denken dat alleen zij zo iets voelen. Daarna willen bijna alle kinderen die angsten aan het papier toevertrouwen. Sommigen zijn werkelijk opgelucht, anderen nog niet. De eigen werkelijkheid gaat verder dan wat zichtbaar is. Functionaliteit ook. Zoals reeds eerder gesteld is het begrip 'functioneel' mij veel te veel teruggebracht tot de communicatieve component. Is iets louter en alleen voor jezelf opschrijven niet functioneel? En dan doel ik niet alleen op het maken van een boodschappenlijstje, maar ook op het schrijven in een geheimschrift, dat alleen voor jezelf en niemand anders is en waar je misschien nooit meer in kijkt als je het hebt opgeschreven. Niet functioneel? Waarom schrijven zoveel kinderen er bij mij dan in als ze ervan op aan kunnen dat er verder *niemand* in kijkt? Hoe functioneel zijn de lijsten die de kinderen aanleggen met 'liefste jongen van de klas' en 'stomste jongen van de klas'?

- De kinderen willen een kerstboom in de klas. Wie van de kinderen organiseert dat en vraagt een ouder om te helpen? Als de kerstboom er komt is communicatie kennelijk effectief geweest.
- Het programmaboekje voor de kerstvoorstelling is door de kinderen gemaakt. Zij hebben bedacht het aan de ouders voor de voorstelling te verkopen ten behoeve van de nieuwbouw van de school. Er is dus sprake van een functionele verkoopsituatie op school en een door de kinderen gevoeld belang.
- De kinderen van groep 4-5 willen een klasfeestavond, net zoals dat gebruik is geworden bij groep 7-8 en groep 5-6. Zij moeten dit in een communicatieve sfeer bewerkstelligen: elkaar overtuigen, de leerkrachten overtuigen, ouders bewerken, financiële voorwaarden verkrijgen, de hele zaak organiseren, uitnodigingen schrijven. Of ze er belang bij hebben? Het feest kwam er.
- Zo ook de kinderen van groep 8 met hun brief aan het team en bestuur over toelating tot het grote-mensenafscheidsfeest. Argumenteren en overtuigen in optima forma, en... functioneel: groep 8 mocht uiteindelijk komen.

Altijd als ik bed lig (dat heb ik al van
af mijn 3^{de} jaar), dan lig ik te denken
aan wolven. Wolven die dan met honderden
uit een dierentuin ontsnapt zijn en die dan
rechtstreeks naar mijn huis komen. Dan
komen ze de hoek om ~~dat~~ ~~te~~ rennen, en lopen
dan bij mij naar binnen. Dan denk ik:
Waarom mijn huis, Frans Halsstraat in...?
Maar ze komen altijd naar mij toe.
Misschien heb ik wel een aantrekkings-
kracht. Als ze ~~aanvast~~ ~~lopen~~ eenmaal
bij mijn huis zijn dan lopen, ze rennen
ze de trap op ~~naar~~, gaan bij mij naar
binnen en verslinden ze me tot er
geen stukje meer ^{van me} over is. Dit heb
ik nooit aan iemand durven te vertellen.
Zelfs ~~naar~~ niet tegen mijn moeder of familie.

Nu we in de ~~wereld~~ ~~wereld~~ ~~oorlog~~ ~~oorlog~~ ~~hebben~~ ~~hebben~~ ~~ben~~ ~~ben~~ ~~ik~~ ~~ik~~ ~~nog~~ ~~nog~~
angstiger. Ik ben blij dat ik het op
mag schrijven.

PS Dit is nog lang niet alles. Ik denk over een
heleboek

Wanneer is een briefje met een mededeling functioneel in de schoolsituatie? Als de kinderen in hun werkboekje moeten opschrijven waarom ze een bepaalde taak niet hebben kunnen doen, waarom ze laat zijn met inleveren, waarom ze liever aan hun werkstuk dan aan rekenen hebben gewerkt. Als een kind iets kwijt is en in de schoolkrant een oproep wil plaatsen. De kinderen moeten dan natuurlijk wel het gevoel hebben dat de schoolkrant ook hun communicatiekanaal is. Het stikt van de situaties op school waarin de kinderen dergelijke en veel ingewikkelder functionele mededelingen en brieven moeten of kunnen schrijven. Als de school die situaties tenminste als een van de dwingende uitgangspunten van haar onderwijssysteem ziet. Dan zal zij ze ook expliciet organiseren.

Disfunctionaliteit ontstaat dan pas op het moment dat we gaan *toetsen* en wel voor iedereen gelijk. Dan toetsen we geen functionele taalvaardigheid, maar inlevingsvermogen (in de onderzoeker, in de imaginaire situatie), kennis (van conventies der overheersende cultuur) en inschattingsvermogen (wat zouden ze hier nu van mij verwachten? waar zou ik goed mee scoren?). Zaken die stuk voor stuk van belang zijn voor het 'slagen' in het leven, maar waar de toetsen niet op geoperationaliseerd zijn.

Voorwaarde voor functioneel (taal)onderwijs is dat er een schoolsfeer is (liever nog een schooldoelstelling) waarin de kinderen ook wezenlijk iets in te brengen hebben en waarin de leerkrachten de educatieve en opvoedende waarde van dergelijke activiteiten (h)erkennen. Waarin de werkelijke situaties die kinderen dagelijks, juist ook op school, meemaken, niet gezien worden als hindernissen voor een ongestoorde voortgang van het onderwijsleerproces, maar als te expliciteren en te exploiteren leersituaties. Sterker nog, het grootste deel van de door kinderen te verwerven kennis en vaardigheid, in functionele zin, is juist in dergelijke situaties op te doen.

De rest is afunctioneel oefenen.

Literatuur

- Beernink, R., *Functioneel stellen. Een modelleergang voor het stelonderwijs in de groepen 6, 7 en 8 van de basisschool*. Enschede, SLO, 1989.
- Bok, Ad, & Tru Kusters, *Functionaliseren van taalonderwijs. Beschouwen, bedacht zijn, beginnen*. Tilburg, Zwijzen, 1989.
- Lammers, Henk, 'Functionele taalvaardigheden' in: *Moer* 1989/6, p.258-264.
- Zwarts, M. (red.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem, Cito, 1990.