

VONtooid Verleden Tijd

Een beschouwing over cultuur en communicatie - met een knipoog naar het nieuwe leren uit 1580

Crisis in 'moedertaalonderwijs'?

De afgelopen jaren verschenen er in de Angelsaksische wereld enkele boeken met bijna omineuze titels – zeker als je die titels als in een discussie op elkaar betreft: *Re-viewing English* (Sawyer, Watson & Gold 1998), *The Rise and Fall of English* (Scholes 1999), *The Relevance of English* (Yagelski & Leonard 2002). Ik zou deze titels kunnen lezen als een antwoord op een eerder verschenen boek van Elbow (1990) dat als titel kent: *What is English*. Deze titels samen, én hun inhouden, laten mijns inziens een vak zien dat in een identiteitscrisis verkeert. *What is English?* vraagt Elbow zich af. En zijn antwoord is dat de vraag het enig mogelijke antwoord is. Het schoolvak Engels in crisis. Het schoolvak 'moedertaal' lijkt ook elders in een crisis te zijn geraakt. In Noorwegen beschrijft Madssen (1999) de geschiedenis van het vak Noors tot aan het einde van de 20ste eeuw en belicht de aan het vak inherente tegenstellingen die bijvoorbeeld tot uiting komen in de dubbele betekenis van een woord als 'discipline': vak én gehoorzaamheid. Het vak Noors is een paradoxale constructie van inhoud en moraal. Wat is eigenlijk de kern van het vak? Volgens Ongstad (1997) is dat 'communicatie', voor zijn landgenote Penne (2003) is dat de identiteitsvorming door de leerling.

Voor het Romaanse taalgebied proberen Collès, Dufays & Maeder (2003) het onderwijs in de nationale taal te herformuleren in termen van competenties, tegen de achtergrond van de drie disciplines moedertaal didactiek, tweede- en vreemdetaal didactiek, met inachtneming van verschillen in de diverse francofone en Romaanstalige regio's. Eenzelfde lastige

competentiegerichte opgave wordt opgepakt voor het Deens (Petersen 2001). Tijdens de conferentie van de International Association for the Improvement of Mother Tongue Education waren er bijdragen vanuit Wallonië, Frankrijk, Portugal en Hong Kong die elk aangaven hoezeer in de onderscheiden landen en regio's een 'strijd' gaande is tussen 'communicatie' en 'cultuur', oftewel tussen taalvaardigheids- en literatuuronderwijs (Sawyer & Van de Ven, in voorbereiding). Eenzelfde strijd komt ook aan de orde in Ivo (1999). Een publicatie waarin de 'grand old man' van de Deutschdidaktik ingaat op een nog breder beschreven onderwijs crisis en probeert te verhelderen hoe taalonderwijs een bijdrage kan leveren aan 'Bildung', ook in een 'verwetenschappelijkte' wereld. In de genoemde publicaties komen vergelijkbare thema's voor: de spanning tussen taal- en literatuuronderwijs, de relatie tussen vakinhouden en vaardigheid, tussen vakinhoud en leerlinggerichtheid, de problematiek van moedertaal/nationale taal/standaardtaal en de multiculturele onderwijscontexten, de maatschappelijke druk op het onderwijs, politiek opportunisme, de al dan niet oude wijnen in de al dan niet nieuwe zakken van competenties, werkplekleren, opleidingsscholen etc.

Nederlands

De VON is opgeheven. Het schoolvak Nederlands lijkt opheffing nabij. Het vak verkeert immers eveneens in een crisis? Het is een 'inhoudsloos vaardigheidsvak' geworden. Het vak wordt afgeschaft op moderne vooruitstrevende scholen als Slash/21. 'Taalvaardigheid kan iedereen onderwijzen', hoorde ik op een conferentie over universitair onderwijs (Van de Ven 2002). Het vak verdwijnt, de Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands dus ook. Of omgekeerd. Het lijkt logisch. De geschiedenis gaat onbarmhartig voort. "Stilstand is achteruitgang, achteruitgang is dood", aldus de levensfilosofie van een robot in een jeugdboek (Van de Ven, te verschijnen). En kennis verouderd in toenemende mate. Ik heb het begin van de VON, in 1969, indirect meegemaakt. Ik kreeg het geboortenuws door van mijn toenmalige mentoren aan de kweekschool met havo-top, waar ik hospiteerde. Ik zou in de opleidingstaal van nu moeten



spreken van spd, van pabo, van stage lopen of van leraar-in-opleiding zijn. Andere woorden, met een toch wat andere betekenis, de VON was een organisatie die aandacht vroeg voor de rol van taal in elke onderwijsleersituatie, en daarmee voor de rol van taal in het vat krijgen op de werkelijkheid. Dat heette toen de conceptualiserende functie van taal. Ik kom erop terug.

Ik neem waar hoe het schoolvak nationaal en internationaal in een soort van crisis lijkt geraakt. Maar is dat de oorzaak voor het verdwijnen van de VON? In 1986 was het toch ook al 'vijf voor twaalf' (Wesdorp e.a. 1986)? En zijn er niet al veel langer klachten over het vak (Van de Ven 1986)? Is een crisis negatief? Ik merkte hoe de Crisis in het vak Zweeds (Brodow e.a. 1977) leidde tot een ongekende golf van actieonderzoek, vernieuwingspogingen, aandacht voor het leren van leerlingen (zie voor een indicatie Van de Ven 1996). In eigen land zie ik op scholen hoe met veel élan gewerkt wordt aan argumentatie en aan debat. Aan profielwerkstukken. 'Het onderwijs is in de Tweede Fase veel taliger geworden', stelt een docent economie in een interview in een net begonnen onderzoek. En ik zie eveneens 'a profound linguistic turn in social sciences' (Hamilton & McWilliam 1998) een 'turn' die benadrukt hoezeer taal een rol speelt in het verschijnsel wetenschap, in het genereren van kennis. Het heet nu niet steeds conceptualisatie, maar wordt aangeduid onder de noemer van een sociaalconstructivistisch of ook wel sociaal-cultureel perspectief (wat niet helemaal hetzelfde is, misschien) op kennisvorming. Het belang van de rol van taal in het proces van kennisontwikkeling lijkt breed geaccepteerd. En in de afgelopen 15 jaar zijn er duizend bloemen gaan bloeien in de vorm van communicatieadviesbureaus en tekstbureaus. Taal lijkt buiten het onderwijs minstens zo belangrijk als daarbinnen. En toch, ik voel me er niet prettig bij.

Een beschouwing

Wat is er aan de hand? Ik weet het niet goed. In deze tekst probeer ik er wat grip op te krijgen. Ik leg daarbij - gemakshalve? de lezer zij gewaarschuwd - een verband tussen de crisis in

het vak en de crisis in de VON. Ik weet niet of dat juist is. Ik probeer erover te schrijven. Ik dwing mijzelf dus mijn gedachten te verwoorden en te ordenen, anders gezegd ik dwing mijzelf mijn vage voorstellingen helderder te krijgen, nieuwe ideeën te ontwikkelen, beseffend dat ik er ongetwijfeld niet uit zal komen. Ik ga niet schrijven over 35 jaar VON, ik gebruik opkomst en neergang om te schrijven over onderwijs en taal, over communicatie en cultuur, over onderwijsideaal en -werkelijkheid,dat alles vormt ook voor mijzelf nog lang geen uitgekristalliseerd gedachtegoed. Ik schrijf conceptualiserend. Ik kies dus voor het genre van de beschouwing, een genre waarin de schrijver met zichzelf in discussie gaat. Het genre gaat terug op Michiel de la Montaigne en diens 'Essais' uit 1580, toentertijd een nieuw genre waarin een nieuw soort van denken werd gepresenteerd. Het denken van een individu dat zich niet wenste te laten hinderen door vastliggende scholastieke denkpatronen die eigendom waren van de klerikale specialisten die als grammatici of dialectici, of logici te boek stonden. 'Que sais-je?' - 'Wat weet ik?' was de lijfspreuk van Montaigne. Hij ging zelf op zoek naar kennis, probeerde (essayer) daar vat op te krijgen. We zouden nu zeggen dat hij zijn eigen kennis construeerde, vanuit zijn eigen leefwereld op zoek was naar betekenisverlening. Kortom Montaigne was (en is) een prachtig voorbeeld van 'het nieuwe leren'. Ik kies voor de beschouwing. In een eerdere bijdrage aan *Moer* (Van de Ven 2003) heb ik het verschil tussen betoog, beschouwing en uiteenzetting uitgelegd naar aanleiding van begripsproblemen bij leerlingen. Ik schreef dat de drie tekstsoorten drie archetypische communicatieve situaties vertegenwoordigen. De klassieke Griekse retorica kent het onderscheid tussen de pathos (de emotie bij de spreker, diens expressie en het effect daarvan op de hoorder), de logos (de inhoud, het onderwerp) en de ethos (de persuasieve actie gericht op de ander). Deze drie zijn altijd in elke communicatieve situatie aanwezig, maar één van hen is steeds dominant. Zo domineert in een uiteenzetting de logos: het gaat om de beschrijving van een object in de werkelijkheid. In een betoog is de ethos dominant, het gaat om de actie gericht op de

ander, gericht op het overtuigen van anderen. In een beschouwing staat de pathos centraal: het gaat erom dat de spreker/schrijver met zichzelf in discussie gaat, een controversieel onderwerp aan de orde stelt waarover je voors en tegens kunt verwoorden die niet tegen elkaar af te strepen zijn omdat ze andere belangen, andere perspectieven vertegenwoordigen. De beschouwing is het zoeken naar de nuance, is een uiting van weloverwogen eigen onzekerheid, van recht doen aan de complexiteit van bepaalde problemen. Ik gebruik dus concepten afkomstig van de klassieke retorica, concepten die mijns inziens nog steeds van belang zijn voor taalonderwijs. Niet alle kennis veroudert snel! En ik denk dat de kennis van de klassieke retorica nog altijd belangrijke inhouden van het taalvaardigheidsonderwijs oplevert. Hoezo inhoudsloos taalvaardigheidsonderwijs? Met name Antoine Braet (bijv. 1980) heeft herhaaldelijk geschreven over de (re)retorisering van het schoolvak. Ik constateer dat veel methodes het begrippenapparaat overnemen dat door Braet en anderen met en na hem is geïntroduceerd. We spreken over tekstsoorten en tekstdoelen, over publieksgerichtheid, over inventietechnieken als brainstorm over en dispositio-mogelijkheden in de vorm van tekststructuren. Misschien, misschien, ik vraag het me wel eens af, misschien weten we toch eigenlijk niet goed wat die begrippen nu betekenen? Of misschien missen we een overkoepelend kader om de fundamentele betekenis van deze begrippen te 'vatten'. Ik kom erop terug.

VON

In 1969 begon mijn carrière in het onderwijs. Ik ervoer mijn stageschool als een enorm stimulerende omgeving, er werd geëxperimenteerd, er werd gediscussieerd over onderwijsidealen en manieren om die te verwirkelijken. De rechten van de leerling, de belangen van de leerling, de rol van onderwijs in de maatschappij, alles stond ter discussie. Mijn mentoren waren enthousiast over de VON, ik kreeg zelfs de 'Oer-moer' te lezen (zie de bijdrage van Hans Wegman elders in dit nummer). Nieuwe inhouden dienden zich aan voor het vak taal, nieuwe perspectieven vooral. Normale functionaliteit: taalonderwijs dient aan

de orde te stellen wat de leerling van belang acht en/of op korte termijn kan gebruiken. Longitudinaal en latitudineel: moedertaalonderwijs van kleuterschool tot universiteit; moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands, en dus aandacht voor de rol van taal bij leren en onderwijzen. Een ideaal dat nu wellicht bereikt gaat worden met het afschaffen van het vak en de dienstbaarheid van de taalvaardigheid bij andere vakken. Prima toch? Thematisch-cursorisch onderwijs: onderwijs in voor leerlingen belangrijke thema's, waarbij aan taalonderwijs wordt gedaan wanneer daar in dat kader behoefte aan wordt gevoeld. Taalonderwijs is immers communicatieonderwijs? De VON heeft steeds een lans gebroken - om maar eens een oud gezegde te gebruiken - voor deze nieuwe perspectieven op taalonderwijs. Weg met het klassieke grammatica-onderwijs, aandacht voor taalbeschouwing vanuit een kritisch perspectief over gebruik en vooral misbruik van taal. Weg met het canon-denken in het literatuuronderwijs. Aandacht voor jeugdboek, strips, 'triviaalliteratuur' en andere vormen van fictie. Creatief schrijven ter stimulering van het divergente denken als tegenpool tegen het schoolse convergente denken. Ik ga hier niet alle VON-ideeën uit de doeken doen. Die worden helder geschetst in Jan Sturms bijdrage aan Tussen Apollo en Hermes (Klinkenberg & De Vroomen 1988). Laat ik het zo samenvatten: er gingen enkele heilige huisjes tegen de grond - of dat was in elk geval de bedoeling. Door Steven ten Brinke (1976) als 'sacrosanct' aangeduide vakonderdelen moesten plaats maken voor meer emancipatoire, waarbij beide termen een tegenstelling representeren tussen de culturele kapitalen van de maatschappelijke elite, respectievelijk die van de sociaal achtergestelden. Overigens kende (en kent) dat emancipatoire streven wel een dubbele bodem. Het verborgen talent (Van Heek 1968) moet ook worden geïnterpreteerd vanuit de behoefte aan een beter opgeleide reservoir aan arbeidskrachten. En niet alle leraren zaten op nieuw élan te wachten, of lagen er in elk geval 'niet wakker van' (Akerboom & Burghouts 1976). Ik spits mijn beschouwing nu toe op twee speerpunten - waarvan ik in de eerste paragraaf aangaf dat die internationaal een rol spelen: cultuur en communicatie.

Cultuur

Geen canon meer. De VON-start in 1969 kenmerkt ook het begin van, of liever de aanscherping van een oude discussie over literatuuronderwijs. Gaat het bij literatuuronderwijs om de schrijver, de tekst, de lezer of de maatschappelijke context? De discussie over literatuuronderwijs is zo oud als het vak zelf (Van de Ven 1990, 1996). De VON vraagt aandacht voor andere dan eliteliteratuur, vraagt aandacht voor de lezer én voor het in de tekst gepresenteerde wereldbeeld. Wat is er van die ideeën nu over? In het voortgezet onderwijs wordt nu naar mijn waarneming veel meer aandacht besteed aan jeugdliteratuur. In hoeverre andere fictie aan de orde komt, weet ik niet zo goed. Voor de bovenbouw vormt literatuur nu een apart vak, met als opdracht aandacht te besteden aan een geïntegreerd literatuuronderwijs, 'Literatuur zonder grenzen' dus. Vanuit zulk een perspectief op literatuur een goede ontwikkeling. Vanuit een perspectief op taalonderwijs een betreurenswaardige ontwikkeling. Ik kom erop terug.

Wat is cultuur? 'Het beste wat onze maatschappij heeft opgeleverd'? Of 'dat wat we natuurlijk vinden', dat wat vanzelfsprekend is, zoals een hand geven bij een ontmoeting tussen elkaar respecterende personen. In de doelstellingen voor ons literatuuronderwijs komen beide opvattingen samen, zij het sterk impliciet. Het gaat immers om historie (zij het alleen op het vwo), tekst (literaire analyse) én lezer (smaakontwikkeling). Drie doelen, die elk een ander soort van kennis vertegenwoordigen, een gegeven dat te weinig wordt belicht. En dus een andere didactiek veronderstellen – een gegeven dat te weinig aandacht krijgt. Literatuurhistorie bespreekt onze culturele erfenis, 'het beste dat onze taal heeft opgeleverd'. Die culturele erfenis vormt een buiten de leerling aanwezig kennisbestand van jaartallen, boektitels, stromingen en hun kenmerken, tijdperken en denkwijzen. Literatuurhistorie vergt een didactiek van kennisoverdracht, al kan die natuurlijk creatief of 'zelfstandig' worden ingericht. Literatuuronderwijs dat zich richt op de tekst, op de literaire analyse, gaat natuurlijk ook in op het beste wat we aan teksten hebben, maar focust op het literaire repertoire van de

tekst. Het veronderstelt een kennisbestand opgebouwd uit een scala aan teksten. Literatuuranalyse vergt kennis van teksten, intertekstualiteit, gebaseerd als die uiteindelijk is op het vergelijken van teksten. Wat thema's zijn, wat motieven zijn – dat ontdekken we eigenlijk uit de vergelijking met andere teksten. We proberen onze ontdekking om te zetten in een formule voor de leerling, een definitie of omschrijving van 'thema', maar in wezen gaat het hier om intertekstuele kennis. Eigenlijk zou de didactiek van literaire analyse moeten bestaan uit het vergelijken van teksten, dus vooral ook uit lezen.

Smaakontwikkeling, lezersgericht literatuuronderwijs, betreft weer een ander soort van kennis, door De Groot '(1980) ooit aangeduid als 'communicatieve kennis (zie Janssen 1998). Wat een tekst voor een lezer kan betekenen, daar kan een lezer pas achter komen door over die tekst na te denken, na te denken over het literaire én over het sociale repertoire van de tekst. De lezer kan de eigen voorkeur voor bepaalde literatuur toetsen aan een nieuw boek. De lezer kan het eigen wereldbeeld vergelijken met dat in de tekst, kan het eigene vanzelfsprekende, de eigen cultuur ter discussie stellen. Nu is nadenken, reflecteren, niet zo simpel. Leren reflecteren vergt een didactiek van communiceren. Denken kan worden omschreven als het voeren van een interne dialoog, en dat leer je door het voeren van een externe dialoog (Bruffee 1984). De individuele smaakontwikkeling vergt dus sociaal contact, vergt interactie. Een leerling leert pas wat van het schrijven van een leesdossier als hij/zij geleerd heeft na te denken over het gelezene en geschrevene, en daar is feedback van leraar en medeleerling relevant.

Literaire competentie als doel van literatuuronderwijs is eigenlijk een compromis waarin diverse opvattingen over literatuuronderwijs zijn ondergebracht. De discussie lijkt gesloten. Elk wat wils. Ik vraag me af of daarmee niet ook fundamentele verschillen (opvattingen over literatuur, kennis, didactiek) zijn ondergesneeuwd. En ik vraag me met name af in hoeverre lezersgericht literatuuronderwijs mogelijk is als leraren Nederlands te weinig

mogelijkheden hebben voor gerichte feedback op het werk van leerlingen. Wat voor de didactiek van de tweede fase in zijn algemeenheid geldt, geldt voor literatuuronderwijs in het bijzonder: de kern ervan is interactie, is communicatie in dit geval over wat een lezer kan met een tekst.

Communicatie en emancipatie

Taalonderwijs is communicatieonderwijs. Ik weet niet precies wanneer deze leidende gedachte over moedertaalonderwijs het eerst werd geformuleerd. De *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal in het voortgezet onderwijs* (Van Dis (1962, 1967) kent het woord communicatie niet. In Griffioens *Zeggenschap* (1975) is het een trefwoord met de meeste verwijzingen. In handleidingen voor het lager onderwijs als van Evers & Van Gelder (1972) tref ik het woord 'communicatie' niet aan. Wel in Reijnders' *Dagelijks taal* (1972), waar taalonderwijs op de laatste pagina 'communicatieonderwijs' wordt genoemd, in een paragraaf met als kopje: 'Vernieuwing moedertaalonderwijs'. En in *Taaldidactiek aan de Basis* (Nijmeegse Werkgroep 1974) is het belangrijkste uitgangspunt dat taal in de eerste plaats communicatie is. Waaraan meteen wordt toegevoegd dat taal niet alleen middel is tot gedachteoverdracht, maar ook en vooral tot gedachteontwikkeling. En beide leidende principes worden gevolgd door een derde: taal is expressie. Communicatie gekoppeld aan conceptualisatie, én aan expressie. Ethos gekoppeld aan logos, en aan pathos. Of in termen van Bühler(1934): Appel gekoppeld aan Darstellung en aan Ausdruck. Niet alle kennis veroudert snel.

Griffioen (1975) gaat heel uitvoerig in op het concept communicatie en waarschuwt voor het gebruiken van een te mechanistisch overdrachtsmodel als uitwerking van 'communicatie'. Hij problematiseert dat mechanistische begrip. Communicatie is een complexe activiteit, er zijn veel factoren en belangen in het geding. Het kan nogal eens mislopen. De intentie van de spreker is lang niet altijd de perceptie van de luisteraar. Belangrijk voor Griffioen is dat met het beginsel van communicatie het schoolvak 'de boodschap'

introduceert. Communicatie heeft een inhoud, die in de communicatie betekenis krijgt voor spreker en luisteraar vanuit de respectievelijke referentiekaders. Communicatie impliceert conceptualisatie, zo zou ik het willen samenvatten. In kringen van de VON, in Griffioen, in De Nijmeegse Werkgroep wordt communicatie verbonden met conceptualisatie. Belangrijk is ook dat bij communicatie impliciet dan wel expliciet werd gerefereerd aan Habermas' concept van communicatie: een 'herrschaftsfreie Kommunikation'. Dit vond en vind ik heel belangrijk. De VON was in eerste instantie ook een emancipatoire beweging. Taalonderwijs diende leraar en leerling te helpen los te komen van tradities en vooroordelen, machtsverhoudingen te doorzien en te problematiseren. Taalonderwijs diende leraar en leerling mondig te maken. Communicatie is inspraak, is de kans nemen de eigen werkelijkheidsvoorstellen te verwoorden en verstaan en daarvoor op te komen. De eigen belangen te dienen. Communicatie is emancipatie. De VON werd een discussieforum voor leraren die zelf mee wilden denken en beslissen over hun taal- en literatuuronderwijs.

Hoe de lezer daar nu ook over denke, belangrijk is dat het begrip communicatie in diverse publicaties uitvoerig werd besproken, geproblematiseerd, toegelicht vanuit alle complexiteit van het begrip; en zo een overkoepelend kader vormend voor problemen als publieksgerichtheid. De drie didactische handboeken van nu (Projectgroep Nederlands V.O 2002; Bonset, De Boer, Ekens 2000; Paus 2002) gaan alledrie uit van het beginsel dat taalonderwijs communicatieonderwijs is. Maar een definitie van taal, of van communicatie ontbreekt nagenoeg of helemaal. Maar geen van de drie boeken problematiseert het begrip communicatie. Alle drie handboeken gaan in op taalvaardigheid, op taalbeschouwing, maar een fundamentele behandeling van wat taal is, ontbreekt. Alle drie karakteriseren zichzelf als 'een praktische didactiek'. Ik ben geneigd te denken dat dat dus betekent dat theorie mag ontbreken. Ik voel me daar niet lekker bij.

Transmissie of interpretatie?

Communicatie is voor een groot deel taal. Taal is een belangrijk middel voor didactiek, of liever: taalgebruik vormt didactiek. Momenteel heeft iedereen de mond vol over leren als actief, construerend proces, over zelfstandig leren door de leerling. In veel publicaties over dat 'nieuwe leren' wordt niet ingegaan op het begin- en eindpunt van dat leren, kennis. Ik vraag me wel eens af welke kennis leerlingen nodig hebben bij het zelfstandig leren. In overigens heldere uitwerkingen over zelfstandig leren en aanverwante begrippen (onder meer Bonset & Mulder 2000) ontbreekt een inschatting van nodige kennis bij het onderscheid tussen bijvoorbeeld zelfstandig leren en zelfverantwoordelijk leren. Van der Aalsvoort en Van der Leeuw (1982, 1992) verbinden in hun analyse van de rol van taal bij het leren communicatie aan conceptualisatie. Ze schetsen twee fundamenteel tegengestelde onderwijsleermodellen: het transmissiemodel versus het interpretatiemodel. In die twee modellen worden opvattingen over kennis en leren verbonden aan opvattingen over taal en communicatie, en over de rollen van docenten en leerlingen. Een transmissiemodel gaat uit van een leerling die kennis moet worden aangereikt, kennis die buiten de leerling om al bestaat en door de leraar wordt overgedragen in een vorm van communicatie waarin de leraar doorgaans spreekt en de leerling luistert. In het interpretatiemodel zijn leraar en leerling in voortdurende interactie teneinde samen nieuwe kennis te ontwikkelen op basis van eigen bestaande kennis en ervaringen: geen poging tot kennisoverdracht maar tot kennisconstructie. Een andere vorm van communicatie representeert een andere opvatting over leren en kennis. Nadenken over taalonderwijs als communicatieonderwijs impliceert nadenken over leren, over kennis, over de rol van taal bij het leren en de rolverdeling leraar-leerling. In de VON-opvatting van communicatie is een belangrijke rol weggelegd voor de conceptualiserende functie van taal, die een essentieel kenmerk is van het interpretatiemodel van onderwijs. Ik mis aandacht voor die functie in het huidige denken over taal- en communicatie.

Discussie of debat?

Ik werk dat gemis aan aandacht uit voor mondelinge taalvaardigheid. Er wordt, zo blijkt me, met veel élan gewerkt aan mondelinge taalvaardigheid. Daar is inderdaad sprake van onderwijsvernieuwing in een taalonderwijsdomein waar de VON zich sterk voor maakte. Met name in de bovenbouw van het voorgezet onderwijs wordt veel meer dan vroeger aandacht besteed aan voordracht, discussie en/of debat. Daarbij genieten voordracht en debat vaak de voorkeur, zo maak ik op uit mijn eigen contacten met scholen, uit verslagen van mijn lio's. Daarvoor gelden diverse argumenten, zoals het hanteerbare en duidelijke van de voordracht en het stimulerende van het debat. Aan discussie wordt ook veel gewerkt, maar dat 'scoort' toch wat minder, dat blijkt moeilijker voor leraar en leerling. Ik probeer dat te begrijpen vanuit een hernieuwd nadenken over wat communicatie is. In haar dissertatie over communicatiemanagement komt Van Ruler (1996) tot drie basisopvattingen over communicatie. Drie opvattingen die ze overigens na bespreking verder onderverdeelt, maar binnen deze context volsta ik met deze drie:

- de actieopvatting, waarin communicatie slechts een lineair proces is. Alleen de zender is actief. De vooronderstelling is dat de boodschap onveranderd overkomt bij de ontvanger.
- De effectiviteitsopvatting: communicatie is een wederzijds proces waarin de ontvanger min of meer voorspelbaar reageert op een stimulus van de zender. Deze opvatting veronderstelt een controle op de effectiviteit van het zenden, vanuit de vraag of de boodschap wel (onveranderd?) overkomt.
- De interactieve opvatting. Communicatie is een circulair proces, waarbij zender en ontvanger vaak tot gemeenschappelijk begrip komen; de boodschap wordt als het ware gevormd tijdens de interactie. Communicatie leidt in een circulair proces tot betekenisverlening, tot kennisconstructie, waarbij de betekenis afhankelijk is van de deelnemers en de situatie: kennis is een sociale constructie. In deze opvatting van communicatie is een belangrijke rol weggelegd voor de door mij eerder genoemde conceptualiserende functie van taal.

Voor mij vertegenwoordigen Van Rulers drie basismodellen de archetypische kern van respectievelijk voordracht, debat en discussie. De voordracht – de actieopvatting – is gericht op het zonder meer overdragen van een boodschap. Dat dat niet steeds lukt, heeft dan te maken met mankementen in de zender, in de actie. De voordracht is bijvoorbeeld weinig inspirerend, onvoldoende gestructureerd, etc. De voordracht past prima in het transmissiemodel van Van der Aalsvoort & Van der Leeuw (1982, 1992). De effectiviteitsopvatting herkennen we zonder meer als een specifiek onderwijsmodel, denk aan het onderwijsleergesprek waarin de leraar het gesprek gebruikt om informatie over te dragen – inderdaad, ook dit is een transmissiemodel van onderwijs waarbij feedback dient tot controle. Het debat gaat eigenlijk nog verder. Het laat actie en reactie zien, waarbij in het geval van het debat actie en reactie beide zijn bedoeld om gelijk te krijgen, de eigen informatie (standpunten en argumenten) als doorslaggevend voor te leggen aan een jury. Het debat is wederzijdse communicatie, of eerder nog een afwisseling van twee actiemodellen. Het gaat bij een debat niet om samenwerken, maar om tegenwerken. Het gaat om uiterst secuur voorbereiden, uiterst kritisch luisteren naar de tegenpartij om er je voordeel mee te doen. Het wordt vaak gebracht als een democratisch genre, waarbij gewezen wordt op het Lagerhuisdebat, het parlementair debat. De democratie van het debat zit hem in de samen overeengekomen spelregels, de procedure. Inhoudelijk/communicatief draait het debat om scoren om te winnen, het gaat om 'Herrschaft'. Daarin zit het uitdagende voor de leerling. En zo'n debat past heel wel in een maatschappij waarin scoren, slagen, winnen belangrijke drijfveren voor menselijk handelen vormen. Het debat individualiseert, denk ik wel eens. Blijkbaar heb ik daar moeite mee.

Ik voor mij verkies dan ook de discussie, de opiniërende en vooral de probleemoplossende discussie. Ik kies daarvoor vanuit zowel een politieke, als een communicatieve overtuiging, de interactieve opvatting. Let wel, ik zeg niet dat voordracht en debat verkeerd zijn. Er zijn tal van situaties waarin de actieopvatting of de effectiviteitsopvatting van communicatie mogelijk of verkieslijk zijn of zelfs in stelling

moeten worden gebracht. Maar als ik kan kiezen, in een PTA, kies ik in elk geval ook voor de discussie. In een discussie moeten leerlingen ook uiterst nauwkeurig luisteren, maar nu niet met de bedoeling de tegenstander uit te schakelen, te pakken, maar met als doel de gesprekspartner te begrijpen. Inleven, perspectieven overnemen, spiegelen, de ander uitnodigen te zeggen wat hij/zij te zeggen heeft, samen proberen elkaar te helpen de eigen vanzelfsprekendheden te verwoorden, elkaar helpen samen verder te komen met inachtneming van elkaars belangen – misschien is publieksgerichtheid wel op de eerste plaats leren luisteren? Misschien is een discussie waarin niet elke deelnemer zijn/haar zegje heeft kunnen doen wel per definitie een slechte discussie? Mij lijkt dit alles heel wat moeilijker dan een debat. Leerlingen moeten dat leren, hun alledaagse begrijpen van wat een discussie is, ligt veel dichtër aan tegen het debat. Het voeren van een discussie lijkt mij wenselijker dan een debat. Elkaar begrijpen vind ik belangrijker dan scoren. Een wat andere opvatting over democratie dus. Samen komen tot nieuw begrip – conceptualisatie – een betere vorm van communicatie. De discussie in deze betekenis ligt dicht aan tegen de beschouwing. En beide genres vertegenwoordigen dus taalgebruik waarin kennisconstructie in interactie belangrijk is. De logos gekoppeld aan de pathos én de ethos.

Montaigne schreef onder meer het essay *Du Pédantisme*. Hij schrijft daarin: 'Wij weten te zeggen: Cicero zei dit; dit zijn de beginselen van Plato; dit zijn de eigen woorden van Aristoteles. Maar wij, wat zeggen wij zelf? Een papagaai zou hetzelfde kunnen zeggen'. (Montaigne 1965, 207). In modernere termen: we beschikken over heel veel informatie – maar hoe maken we daar zo gebruik van dat die betekenis voor ons krijgt? Napraten is geen kunst. Zelf kennis construeren is moeilijk. Een discussie – elkaars informatie proberen te begrijpen, en daar samen nieuwe betekenis aan proberen te geven – is niet gemakkelijk. Ik mis in methodes én handboeken voor het schoolvak de uitleg van waarom dit zo moeilijk is, ik mis de specifieke kennis over communicatie die daarvoor nodig is. Inhoudsloos taalvaardigheids-onderwijs? In zekere zin, ja. Taalonderwijs is taalvaardigheidsonderwijs waarbij leerlingen in

een aantal stappen tekststructuren vullen met informatie bijvoorbeeld geplukt van internet (Van de Ven 2003). Ze houden zich keurig aan het stappenplan. Of ze er wat van leren? Of ze kennis gebruiken en construeren? Ik weet het niet, ik voel me er niet lekker bij.

Kennis, vaardigheid, bruikbaarheid?

De VON bestaat niet meer. Een vereniging heeft opgehouden te bestaan. De vraag is waarom. Er zijn voor de hand liggende factoren aan te wijzen. De toenemende individualisering? De werkdruk van docenten Nederlands, de politieke agenda die leraren voortdurend onder druk zet van middenschoolexperiment, de inrichting van de basisschool, basisvorming, vbmo, tweede fase, pabo, hbo-fusies, schaalvergroting en middenmanagement – de overheid ziet de leraar vooral als uitvoerder van de denkbeelden uit Den Haag. Het overheidsbeleid kenmerkt zich door een transmissiemodel van communicatie. Dat de intentie niet parallel loopt aan de perceptie, dat verbaast niemand die wat ideeën heeft over communicatie. Natuurlijk, we hebben nu een minister die door lijkt te hebben wat 30 jaar innovatieonderzoek heeft opgeleverd. Scholen en leraren moeten het zelf doen, zonder hun inbreng verandert het onderwijs niet. Dus gaat ze dereguleren. Tja, het eindexamenprogramma Nederlands voor mavo, havo en vwo bestond in 1975 uit pak weg 5 pagina's. Nu zijn er zo'n 20 nodig voor havo en vwo. Dereguleren?

Dat leraren moeten uitvoeren van wat anderen bedacht hebben, past overigens wel in de trend van bruikbare kennis. Ik merk meer en meer dat onderwijs wordt gepland op basis van wat direct bruikbaar is. In dat kader past ook de splitsing van taalonderwijs en literatuuronderwijs. Taalvaardigheden zijn maatschappelijk, economisch, bruikbaar. Literatuuronderwijs, cultuur, minder of niet. Het opheffen van het vak Nederlands aan moderne scholen kenmerkt het vak als een vaardigheidsvak dat dienstbaar is aan alle andere vakken. Een praktisch, bruikbaar vak. Daar is niets mis mee. Toch? Het latitudinale VON-principe moedertaalonderwijs en toch geen Nederlands. Nee, daar is niets mis mee, mits de bruikbaarheid van Nederlands gepaard gaat met een goed begrip van taal en communicatie, over de rol van taal bij het leren.

Ik zie hoe in profielwerkstukken en andere teksten het transmissiemodel domineert. Ik merk te weinig dat taal gebruikt wordt om te leren. Ik zie niet, te weinig hoe docenten van andere vakken schrijven gebruiken om een leerling vat op problemen te laten krijgen.

Taalonderwijs is communicatieonderwijs. Dat uitgangspunt van de VON lijkt algemeen geaccepteerd. Maar het begrip communicatie is veranderd, uitgekleed. Het is verengd tot vaardigheid. De overtuiging dat taalgebruik leidt tot gedachteontwikkeling, de in het oorspronkelijke begrip communicatie verankerde conceptuele functie van taal, die overtuiging is verdwenen, wordt vergeten. Van Ruler (1996) onderzoekt hoe communicatiemanagers denken over communicatie. Ze onderzoekt ook welke opvatting ze in praktijk brengen. Managers blijken vaak de interactieve functie van communicatie aan te hangen, ze blijken nog vaker het actie- dan wel het effectiviteitsmodel in praktijk te brengen. Ik mis in het moedertaalonderwijs zelf de interactieve overtuiging. Het begrip communicatie is een ideografisch begrip geworden: het klinkt goed, iedereen vindt het vanzelfsprekend, natuurlijk, dat taalonderwijs communicatieonderwijs moet zijn. Maar met de gedeelde overtuiging wordt het begrip als zodanig niet langer geproblematiseerd en vervlakt het tot een heel andere betekenis dan oorspronkelijk bedoeld. De inhoud, de conceptualisatie, wordt genegeerd. Ik kan stellen dat in de communicatie de cultuur wordt vergeten, het begrip communicatie staat in dienst van bruikbare kennis, van directe vaardigheid en wordt niet langer geproblematiseerd. De in het begrip verborgen werkelijkheidsvoorstelling wordt niet geanalyseerd. Taalonderwijs los van literatuuronderwijs geeft een erg eenzijdige visie op taal. Montaigne pleitte ervoor zelf na te denken, zelf kennis te construeren en niet zomaar na te papegaaien. Ik vertaal dat in een voorschrift aan mezelf niet zomaar gemakkelijk mee te spreken van communicatie, maar na te blijven denken over in welke betekenis 'communicatie' gebruikt wordt. Datzelfde geldt voor begrippen als 'zelfstandig leren' of 'competentieleren': welke voorstelling van

onderwijs zit hieronder? Of anders geformuleerd: welk probleem wordt opgelost met deze heroriëntatie op onderwijs?

Ik merk dat ik in mijn beschouwing steeds kritischer word. Ik ga richting betoog. Ik neem zo langzamerhand een schrijversrol aan die gekarakteriseerd kan worden als die van de mopperaar die terugkijkt naar de goede oude tijd, een goede oude tijd die natuurlijk als belangrijkste kenmerk heeft dat hij nooit bestaan heeft. Ik herhaal, ik weet niet of het vak in crisis verkeert. Ik weet niet of de opheffing van de VON in direct verband staat met die eventuele crisis. Ik zie als belangrijke doel van mijn tekst het stellen van de vraag naar waar de vragen blijven. Ik mis de discussie over het vak. Ik mis een kritische beschouwing over taal en communicatie. De VON bestaat niet meer. De laatste *Moer* ligt voor u. Ik zie daarin de afname van de mogelijkheid tot discussie. En dat zie ik toch wel als een teken aan de wand. Het past te goed in andere trends. Blijft over het nieuwe élan voor mondelinge taalvaardigheid, voor argumentatie, en soms voor lees- en schrijfdossier, voor het Studiehuis, ook al kan ik ook daar vragen bij formuleren. Laat ik het niet doen. Ik ben misschien wat eenzijdig gebleven in bovenstaande. Misschien moet ik nu gaan zoeken naar andere trends, 'tegenstrijdigheden horen bij het leven en het is niet alleen een kwestie van met elkaar in strijd zijnde getuigenissen. Ik zou de lezer willen vragen om tegenstrijdigheden en geen uniformiteit te verwachten. Geen enkel aspect van de gemeenschap, geen gewoonte, gebruik, beweging of ontwikkeling is ooit zonder tegenstroom' (Tuchman, 1980, 15). Laat ik me met dit citaat troosten bij het verscheiden van de VON. De VON is voltooid verleden tijd, voor mij zijn belangrijke ideeën van de VON, een fundamentele discussie over taal, communicatie en cultuur bijvoorbeeld, nog lang niet voltooid verleden – of dat mogen ze in elk geval niet zijn.

Literatuur

Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw, *Leerlingen taal en school; de rol van taal in elke onderwijsleersituaties*. Enschede, SLO, ACLO Moedertaal, 1982.

Aalsvoort, M. van der & B. van der Leeuw, *Taal, school en kennis; de rol van taal in onderwijsleersituaties*. Enschede, SLO, VALO-M & Nederlandse Taalunie, 1992.

Akerboom, G. & P. Burghouts, *Ik lig er niet wakker van... AVO-leraren uit het lager beroepsonderwijs over onderwijsvernieuwing*. Bilthoven, VON, 1976.

Bonset, H., M. de Boer & T. Ekens, *Nederlands en de Basisvorming. Een praktische didactiek*. Bussum, Coutinho, 2000.

Bonset, H. & H. Mulder, *Zelfstandig leren in het talenonderwijs (deel 1). Levende Talen Tijdschrift* 1, 4, 3-12, 2000.

Braet, A. (Red.), *Taalbeheersing als nieuwe retorica; een historisch, programmatisch en bibliografisch overzicht*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1980a.

Brinke, J.S. ten , *The complete mother-tongue curriculum*. Groningen, Wolters-Noordhoff Logman, 1976.

Brodow, B. m.fl., *Svenskämnets kris*. Lund, Liber läromedel, 1977.

Bruffee, K., *Peer tutoring and 'The Conversation of mankind'*. In: G. Olson (ed.), *Theory and practice in the teaching of composition. Processing, distancing, and modeling*. Urbana Ill., NCTE, 136-143, 1984.

Bühler, K., *Sprachtheorie*. Stuttgart, Fischer, 1934/1965.

Collès, L., J.L. Dufays & C. Maeder, *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles, De Boeck Duculot, 2003.

Dis, L.M. van (voorz.), *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Amsterdam, Purmerend, Groningen, Meulenhoff, Muusses & Noordhoff, 1962.

Elbow, P., *What Is English?* New York, Urbana Ill., MLA & NCTE, 1990.

Evers, F. & L. van Gelder, *Nederlandse taal. Didactische aanwijzingen voor het lager onderwijs*. Groningen, Wolters-Noordhoff (8ste druk), 1972.

Griffioen, J., *Zeggen-schap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen, Tjeenk Willink & Wolters-Noordhoff, 1975.

Groot, A.d. de, *Over leerervaringen en leerdoelen. Handboek voor de onderwijspraktijk* 10, B.1-18. Deventer, Van Loghum Slaterus, 1980.

- Hamilton D. & E. McWilliams, Ex-Centric voices That Frame Research on Teaching. In: Richardson, V. (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed.). Washington DC, American Educational Research Association, 17-46. 1998.
- Heek, F. van, *Het verborgen talent (milieu, schoolkeuze en schoolgeschiktheid)*. Meppel, Boom, 1968.
- Ivo, H., *Deutschdidaktik. Die Sprachlichkeit des Menschen als Bildungsaufgabe in der Zeit*. Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 1999.
- Janssen, T., *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam, Thesis Publishers, 1998.
- Madssen, K.A., *Morsmålsfagets normtekster. Et skolefag blir til – norskfaget mellom tradisjon og politikk*. Trondheim, NTNU, 1999.
- Montaigne, Michel de, *Essais* I. Gallimard, 1580/1965.
- Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek, *Taaldidactiek aan de basis*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1974.
- Ongstad, S., *Sjanger, posisjonering og oppgaveideologier. En teoretisk-empirisk bidrag til et tverrfaglig, semiotisk og didaktisk sjangerbegrep*. Trondheim, NTNU, 1997.
- Paus, H. (Red.), *Portaal. Praktische taaldidactiek voor het primair onderwijs*. Bussum, Coutinho, 2002.
- Penne, S., Identitet og teksten I norskfaget. *Norsklæraren* 27, 2, 5-13, 2003.
- Petersen, A. (Red.), *Danskbogen. Danskfaget i de pædagogiske uddannelser*. Århus, Klim, 2001.
- Projectgroep Nederlands V.O., *Nederlands in de tweede fase. Een praktische didactiek*. Bussum, Coutinho, 2002.
- Reijnders, B.M., *Dagelijks taal; een praktische handreiking ter stimulering van de taalgroei van het kind in de basisschool*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1972.
- Ruler, B. van, *Communicatiemanagement in Nederland. Een verkenning naar de visie van communicatiemanagers op de inhoud van hun beroep*. Houten & Diegem, Bohn Stafleu Van Loghum, 1996.
- Sawyer, W., K. Watson. & E. Gold (Eds.), *Re-viewing English*. Sydney, St Clair Press, 1998.
- Sawyer, W. & P.H. van de Ven, MTE paradigms – Common? Competing? Coexisting? special issue *L1-Educational Studies in Language and Literature*. (in voorbereiding)
- Scholes, R., *The Rise and Fall of English: reconstructing English as a Discipline*. New Haven/Conn., Yale University Press, 1999.
- Sturm, J., 'Dit allemaal longitudinaal': moedertaalonderwijs sinds 1969. In: Klinkenberg, S. & J. de Vroomen (Red), *Tussen Apollo en Hermes. Hoofdstukken uit de geschiedenis van moedertaalonderwijs in en buiten Nederland*. Enschede, SLO, p. 125-155, 1988.
- Tuchman, B., *De waanzinnige veertiende eeuw*. Amsterdam, Agon, 1980.
- Ven, P.H. van de, Honderd jaar kommer en kwel. Klachten over taalgebruik en taalonderwijs. Een bijdrage ter discussie. *Moer* 1986, 3, 2-11.
- Ven, P.H. van de Ven, 'Het nut van het nutteloze'. Een interpretatie van visies op literatuuronderwijs sinds het einde van de negentiende eeuw. *Literatuurdidactische Verkenningen* 29. Nijmegen, KUN, AKW, 1990.
- Ven, P.H. van de, *Moedertaalonderwijs. Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1996.
- Ven, P.H. van de, ACV als AcV: onderwijs in Algemene Communicatieve Vaardigheden als Academicsche Vorming. In: Van den Brandt, C. & Van Mulken, M. (Red.). *Bedrijfscommunicatie II. Een bundel voor Dick Springorum bij gelegenheid van zijn afscheid*. Nijmegen, NUP, p. 35-52, 2002.
- Ven, P.H. van de, "O jee"- zes leerlingen vwo over schrijven. *Moer* 2003, 1, 12-18.
- Ven, P.H. van de, Planet Isis – the gender specific reception of a youth book. *L1-Educational Studies in Language and Literature*. (te verschijnen)
- Wesdorp, H., E. Teyse, F. Daems & R. Rymenans, (1986), *De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen*. Vlaams-Nederlands Overleg, Onderwijsresearch en -documentatie. Nederlandse taalunie (z.p., z.j.).
- Yagelski, R.P., & S.A. Leonard (Eds.), *The relevance of English. Teaching that matters in students' lives*. Urbana Ill., NCTE, 2002.