

TAALBEHEERSING IN DE LERARENOPLEIDING SOL

Guus de Bakker, Frits Ekkel, Koos Hennephof

1. In 1971 begonnen wij als leraar taalbeheersing te werken aan de toen pas opgerichte Stichting Opleiding Leraren te Utrecht. We waren alle drie leraar nederlands, twee in het voortgezet, en een in het tertiair onderwijs. We hadden dezelfde ervaringen met het onderwijs in het nederlands: alle drie hadden we geprobeerd de leerlingen op een andere, 'betere' manier te laten spreken en schrijven dan ze 'van nature' deden - over onderwerpen waar ze van nature nooit over zouden spreken of schrijven. Veel tijd en vindingrijkheid hadden we gestoken in het bedenken van stel- en spreekopgaven, en in het aanhoren en corrigeren van mondeling en schriftelijk taalgebruik.

Echter, niet geheel overtuigd van de zin en doelmatigheid van ons eigen onderwijs zochten we naar activiteiten die meer zoden aan de dijk zetten. Maar daarbij stuitte we al gauw op beperkingen waar we nauwelijks vat op hadden: exameneisen, grote klassen, beperkt aantal uren, dat alles scheen weinig anders mogelijk te maken dan toch maar weer het 1133e opstel te corrigeren, en de 97e leestekst aan de leerlingen ter samenvatting voor te leggen. Wat moesten we ook? Onze eigen studie had niets bevat waar we in deze situatie houvast aan konden hebben. Uit de taalbeschouwing en de stijlleer waarmee wij in onze studietijd vertrouwd waren gemaakt, viel weinig inspiratie te halen voor lessen in taalvaardigheid. Enig licht ging schijnen toen we ontdekten dat er veel (vooral amerikaans) onderzoek gedaan was op het gebied van lezen, schrijven, spreken en luisteren. We leerden allerlei vormen van lezen te onderscheiden en in te oefenen, en we leerden dat op onze beurt aan onze leerlingen; we leerden wat leesbaarheid was, en bezweken voor de verleiding om daar schrijfrecepten uit te distilleren. En waarachtig, het lukte de leerlingen zulke korte zinnen en zo concreet te laten schrijven, dat ze net voldoende haalden - al gingen hun opstellen erg veel lijken op stukjes uit *Het Beste*.

Bij ons echter groeide de overtuiging dat een goede taalvaardigheid nooit het resultaat kan zijn van simpele trucs, van in te oefenen technieken alleen. Groeide ook de overtuiging dat taalvaardigheid zich pas ontwikkelen kan als dat wordt verbonden met door de leerlingen als zinvol ervaren inhouden. Groeide - tenslotte - het inzicht dat er voor het onderwijs in taalvaardigheid op een school meer kansen zijn dan in de uren nederlands.

Vanuit dit verleden solliciteerden wij onafhankelijk van elkaar aan de SOL. Daar gingen we samenwerken aan de opdracht taalbeheersing te geven aan ie studenten die niet in de eerste plaats nederlands studeren; aan studenten geografie dus evengoed als aan studenten wiskunde.

Waar onze samenwerking gedurende tweeëneenhalf jaar toe heeft geleid blijkt het duidelijkst als we nu vertellen wat we op dit moment doen - in het derde jaar sinds de oprichting van de SOL. Daarom beschrijven we eerst een cursus *Taal in samenwerkingssituaties*, zoals die gegeven wordt aan eerstejaars studenten geografie, geschiedenis, wis- en natuurkunde. Daarna geven we een indruk van een cursus *Lezen als*

studievaardigheid, die wordt gegeven aan eerstejaars studenten geografie en geschiedenis.

2. Onze studenten hebben straks als leraar te maken met allerlei samenwerkingssituaties. De meest voor de hand liggende is de klassituatie. In de klas probeert de leraar leerlingen op doelgerichte wijze te laten leren. Dit leren vindt meestal plaats door middel van een of andere vorm van interactie, waarbij 'taal' een belangrijke rol speelt. Wij vinden het belangrijk dat de leraar zich bewust is van de taal die hij in dergelijke samenwerkingssituaties hanteert - meer nog, dat hij zijn taal in dergelijke situaties bewust hanteert. We willen dit verduidelijken met een voorbeeld:

Een leraar nederlands begint - halverwege het jaar - zijn les in een brugklas als volgt: 'Jongens . . . (zo, ik zie dat Daan en Willem er weer zijn, fijn dat jullie er weer zijn), . . . goed, de vorige keer zijn we geëindigd met de lijdende vorm, en voor vandaag zou je dat leren. We hebben toen het verschil gezien met de bedrijvende vorm. Jullie moesten toen naar een schoolconcert, we hebben het dus wat vlug moeten doen . . ., Ik wil daarom eerst nog even heel kort samenvatten zodat jullie nog even duidelijk kunt zien waar het om gaat.'

Ten aanzien van het taalgebruik van de leraar merken we op, dat zowel zijn woordgebruik als het soort uitspraken dat hij doet, aanleiding kunnen geven tot misverstand. Wat zijn woordgebruik betreft: het woord 'leren' dekt natuurlijk bepaalde betekenissen van de leraar; maar zijn dat dezelfde betekenissen die de leerlingen hebben? Misschien heeft de een wel een halve bladzijde uit zijn hoofd geleerd, heeft een ander alleen gekeken of hij de voorbeelden van de bedrijvende en lijdende vorm begreep, en heeft een derde met het boek voor zich naar radio Veronica geluisterd. Toch zal de leraar waarschijnlijk als hij de les overhoort, handelen alsof leren voor iedereen hetzelfde betekent als voor hem.

Iets dergelijks is aan de hand met zijn formuleringen: 'we hebben toen het verschil gezien met de bedrijvende vorm', 'we hebben het dus wat vlug moeten doen', constateert hij, en geeft vervolgens nog een korte samenvatting, daarmee in zijn taal en gedrag aan zijn leerlingen suggererend dat het om vaststaande feiten gaat. Dat het voor zijn leerlingen wel eens anders zou kunnen zijn (sommigen hebben de vorige keer het verschil niet gezien, voor anderen was het meer dan genoeg), - taalgedrag noch handelingen van de leraar doen vermoeden dat hij dat beseft.

Sterker nog, zijn taalgedrag en handelen zijn ronduit tegenstrijdig, als hij tegen Daan en Willem zegt dat hij het fijn vindt dat ze er weer zijn, . . . en dan overgaat tot de orde van de les. Hij verifieert niet of ze 'bij' zijn; of voor hen een korte samenvatting van de vorige les voldoende is. Daan en Willem krijgen dus twee signalen: een verbaal ('ik vind het fijn dat jullie er weer zijn') en een non-verbaal (ik hou geen rekening met het feit dat jullie er de vorige keer niet waren). Deze dubbelzinnige communicatie van de kant van de leraar kan vermeden worden als de leraar zich beter van zijn gedrag rekenschap geeft.

Voor ons is in onze samenwerking met a.s. leraren het taalgedrag van onze studenten het aangrijpingspunt om hen bewust te maken van hun gedrag in samenwerkingssituaties. In onze cursus komt bijv. aan de orde dat dezelfde woorden voor verschillende

mensen verschillende betekenissen kunnen hebben (vrg. het 'leren' uit ons voorbeeld); welke rol de kontekst speelt als we elkaar en elkaars woorden willen begrijpen; hoe de interactie tussen mensen ertoe kan bijdragen elkaar en elkaars kontekst te verduidelijken; welke taal mensen hanteren als ze hun waarnemingen en ervaringen willen meedelen; welke misverstanden zich daarbij voordoen; welke taal mensen gebruiken als ze anderen willen overtuigen ('wij zijn geëindigd, wij hebben het verschil gezien . . .'); en dat dit alles implicaties heeft voor verbale interacties in onderwijssituaties.

Dat wij een dergelijke cursus aan eerstejaars studenten geven, zegt natuurlijk iets over de manier waarop wij vinden dat leraar en leerlingen met elkaar om moeten gaan. We zien onderwijs voor alles als een samenwerkingssituatie waarin mensen met verschillende ervaringen en kennis samenwerken aan gemeenschappelijke doelen; die doelen hebben in eerste instantie te maken met respect voor elkaar en elkaars werkelijkheid, met inzicht in en greep op jezelf en je eigen omgeving (voor de leerling is dat zijn situatie in die klas in die school samen met die leerlingen en die leraar).

Iemands taalgedrag maakt iets zichtbaar van de manier waarop hij in het onderwijs staat. Wij vinden het belangrijk omze studenten te laten ervaren hoe ze in hun taalgedrag iets van hun doelen kunnen verwezenlijken of juist blokkeren.

3. *Lezen* is een activiteit die veel wordt onderwezen, meestal in de vorm van begrijpend lezen, waarbij het er om gaat grondige informatie uit een tekst te halen. Het soort lezen dat een leerling doet als hij een repetitie geschiedenis of aardrijkskunde leert, en dat in de lessen nederlands in principe wordt onderwezen, met behulp van teksten die moeten worden samengevat, of waarover vragen gesteld worden die tekstbegrip beogen te toetsen.

'In principe', want zelden wordt dat goed duidelijk gemaakt in de barre praktijk waarin iedere leraar opstoot naar zijn eigen eindexamen. Doorgaans wordt het de leerlingen niet duidelijk dat zij bij nederlands, onderdeel lezen (of samenvatten) met hetzelfde bezig zijn als bij geschiedenis bijv. Die sprong wordt niet (voor hen) gemaakt, en dat is niet zo verwonderlijk, want overleg tussen de leraar nederlands en de vakcollega's van bijv. geschiedenis of aardrijkskunde kost tijd, en die tijd is er niet.

Het toetsen van tekstbegrip bij nederlands komt meestal neer op vragen naar woorden en begrippen in de tekst, opdrachten om redeneringen te reproduceren in eigen woorden, en vragen naar inzicht van het soort: 'Waarop slaat 'hetgeen' (12)?' (Binnenkort dreigt dit tekstbegrip getoetst te worden op het eindexamen avo met meerkeuzevragen; de leraar kan met een oogopslag bepalen wie binnen de mal valt. Wie erbuiten valt mag het nog eens overdoen: de examencommissie is norm, wat haar te buiten gaat is fout.) Bij deze manier van lezen speelt de leraar de centrale rol: hij heeft de tekst uitgekozen, omdat hij 'm leuk of nuttig vond - of omdat ie toevallig in het boekje stond; hij heeft de vragen gemaakt naar aanleiding van wat hij in de tekst centraal of problematies vond; hij heeft de tekst misschien laten stencillen en voor een aanvaardbare vormgeving gezorgd. Dan wordt 'zijn' onderwijs even onderbroken doordat leerlingen de tekst lezen en de opdrachten uitvoeren - en daarna gaat de leraar weer verder: hij corrigeert, normeert, en bespreekt de resultaten vanuit zijn visie. Bij wat er geleerd is, heeft de leraar centraal gestaan. De leerlingen zijn heel laat in het proces betrokken, en ze zijn

er maar kort in, meestal voornamelijk beducht voor de onvoldoende die kan volgen. Hoe kunnen we eigenlijk nog verwachten dat leerlingen gemotiveerd raken voor dit soort lezen? Hun contact met de tekst is van korte duur en baatzuchtig (er kan iets worden verdiend of verspeeld). Bovendien: in welke behoefte van hen voorziet de informatie die de tekst bevat nu eigenlijk? Waar komen ze er verder mee voor hun problemen? Ze lezen, maar het waarom ervan moet hun bij een dergelijke gang van zaken vrijwel volledig ontgaan.

In de cursus *Lezen als studievaardigheid* die wij geven, proberen we op een andere wijze te komen tot teksten, tot het hanteren van teksten, en daarbinnen tot lezen.

Lezen plaatsen we nadrukkelijk binnen de kontekst van leren. Leren vindt o.i. optimaal plaats als iemand werkt vanuit een *eigen probleemstelling*. Vanuit die probleemstelling zal hij over bepaalde informatie willen beschikken. Mogelijke informatiebronnen zijn teksten; het kunnen hanteren en lezen van teksten wordt in onze opvatting van leren noodzaak! Immers, het gaat om informatie die voor een leerling hier en nu van betekenis is. Hij leert op deze wijze wanneer en waarom hij leest.

Mogelijke leesdoelen in deze gang naar informatie zijn achtereenvolgens:

1. welke tekst (uit een immens aanbod van teksten) bevatten informatie voor de oplossing van mijn probleem?
2. hoeveel draagt een gekozen tekst bij aan de oplossing?
3. hoe krijg ik desgewenst gróndige informatie uit deze tekst?
4. wat betekent die informatie voor mijn probleemstelling?

Bij alle vier doelen willen we een korte toelichting geven, exemplaries voor de wijze waarop we binnen het gestelde doel werken aan de verwezenlijking ervan.

1. Welke teksten bevatten informatie voor mijn probleem?

Belangrijk in deze fase is dat iemand die leert, anticipeert op de verwachte inhoud van de teksten die in aanmerking lijken te komen. D.w.z. dat hij zijn latente kennis n.a.v. zijn probleemstelling naar boven haalt en formuleert. Methoden die vervolgens kunnen worden toegepast, zijn het hanteren van bibliotheekcatalogussen, snel iets kunnen vinden in registers en inhoudsopgaven ('scannen'), snel relevante passages kunnen vinden en lezen in bijv. voorwoorden, inleidingen, flapteksten ('skimmen').

2. Hoeveel draagt een gekozen tekst bij aan de oplossing van mijn probleem?

In deze fase is van belang dat degene die leest zich snel kan oriënteren in de gehele tekst. Hij is erbij gebaat, snel vat te kunnen krijgen op opbouw en inhoud van een tekst met behulp van inhoudsopgave, layout en illustraties: welke onderwerpen komen in deze tekst aan de orde, in welke samenhang en met welk doel? Heeft de lezer een antwoord gekregen op de vraag waarmee hij deze leesfase inging, dan kan hij nu beslissen of het de moeite waard is verder te gaan met deze tekst of niet. Als de tekst blijkt voldoende informatie te bevatten om verder te lezen, dan gaat het om de vraag:

3. Hoe krijg ik grondige informatie uit deze tekst?

Na oriëntatie op het nivo van het hoofdstuk of van een alinea, is het nu van belang snel een indruk te krijgen van de hoofdpunten van een tekst d.m.v. het lezen van sleutelwoorden, sleutelbegrippen en sleutelzinnen (gecursiveerde woorden bijv., of de eerste en/of laatste zin van een alinea.

Pas daarna volgt de fase van grondig lezen van de tekst, waarbij gebruik gemaakt kan worden van de verschillende opbouwtypen die teksten kunnen hebben. Nieuwe concepties en woorden moeten in de tekst worden onderscheiden, als ook hoofd- en bijzaken. Van belang is nu ook de verkregen informatie op adequate wijze vast te leggen, bijv. d.m.v. aantekeningen.

(Wat door ons in deze fase beschreven wordt komt grosso modo overeen met wat lezen binnen het voortgezet onderwijs meestal is (zie begin van deze par.3).)

4. Wat betekent deze tekst voor mijn probleemstelling?

Dit is de fase van terugkoppeling naar de probleemstelling. De vragen die de lezer zich - hierbij kan stellen zijn: ben ik verder gekomen met deze informatie wat betreft mijn probleemstelling? Of: leidt deze informatie tot herformulering van mijn probleemstelling?

Tot zover onze uitwerking van leesdoelen die een lezer zich kan stellen binnen het kader van onze opvatting over leren.

Een punt van belang - als 't ware op de zijas van ons betoog - is het volgende: naar onze mening kan een objectieve interpretatie van een tekst niet gegeven worden. De betekenis van een tekst is niet zozeer de betekenis die een lezer eruit haalt alswel de betekenis die hij erin legt, en die in hoge mate samenhangt - behalve met zijn eigen probleemstelling - met zijn eigen ervaringen en met zijn eigen taal. Volgens ons moet in het leesonderwijs dan ook niet de tekst centraal staan, maar de interactie tussen lezer en tekst. De leraar moet daarom in zijn leesonderwijs leerlingen de gelegenheid geven te ervaren dat verschillende mensen uit dezelfde tekst verschillende informatie halen. Hij moet met hen nagaan hoe dat komt, en wat er de konsekventies van zijn. Hij laat de leerlingen ervaren dat dit alles te maken heeft met de kontekst en doelstellingen van de lezer en van de auteur, en hij schept de gelegenheid om na te gaan in hoeverre het mogelijk is te komen tot een consistente interpretatie van een tekst. Daarbij is hij als leraar vooral begeleider van een leerproces, en niet degene die uiteindelijk vaststelt wat een tekst betekent, en beoordeelt of de leerling het fout doet. De leraar biedt de leerlingen wel inzicht in die technieken die hen kunnen helpen bij hun dialoog met een tekst. Die technieken zijn dan echter zeer nadrukkelijk middel.

4. Waarom geven we nu dit soort taalbeheersingsonderwijs aan onze studenten die straks zelf leraar zijn, zij het geen leraar nederlands?

In de eerste plaats omdat we menen dat taalverwerving een proces is dat niet eindigt bij zes of twaalf jaar, maar dat een leven lang voortgaat en met name in leersituaties actief is.

In de tweede plaats omdat we het belangrijk vinden dat leraren zich bewust zijn van hun eigen (taal)gedrag.

In de derde plaats omdat we vinden dat leraren hun taal in leer- en samenwerkings-situaties zo moeten kunnen hanteren dat ze hun doelstellingen d.m.v. hun taalgedrag kunnen ondersteunen.

Er is nog een vierde overweging: leraren brengen hun leerlingen bewust in specifieke (leer)situaties. Situaties bijv. die de leerlingen in staat stellen hun eigen werkelijkheid

te bekijken vanuit historische, geografiese of natuurwetenschappelijke ordeningsprincipes. Leraren kunnen en mogen niet verwachten dat de taal van de leerlingen is toegerust om deze situaties adequaat onder woorden te brengen. Zij zullen als leraar hun leerlingen moeten begeleiden bij het verwerven van de taal waarin ze de nieuwe situatie die ze wordt aangeboden en de specifieke manier waarop ze verwacht worden tegen die situatie aan te kijken; ver'talen' kunnen. In onze opvatting zijn alle leraren in vrij grote mate leraar moedertaal (tenzij ze natuurlijk volgens een natuurmethode een vreemde taal onderwijzen). Wij verwachten dat ons taalbeheersingsonderwijs onze studenten een beetje toerust om hun rol van moedertaalleraar te vervullen.

Tenslotte - als we dit allemaal geweten hadden toen we nog op de middelbare school les gaven, zouden we het waarschijnlijk anders gedaan hebben. We zouden ons minder moeite getroost hebben om alle leerlingen - voorzover ze in de strijd bleven - één standaardtaal te leren van een vrij hoog, gefixeerd abstraktienivo, met nauwkeurig vastgelegde, te onderwijzen, te leren en te beoordelen normen voor uitspraak, zinsbouw, zinslengte en compositie. We zouden twijfelen aan de zin en doelmatigheid van tijdrovende korrekties, die trouwens ook overbodig zouden zijn geworden, omdat het 'effekt' van ons onderwijs in onze samenwerking met de leerlingen tijdens de lessen zichtbaar en bespreekbaar zou zijn geworden. We zouden samen met de leerlingen zoeken naar door hen en ons als zinvol ervaren situaties, en er naar streven in die situaties hun taalgedrag te optimaliseren. En misschien zouden we toch wat meer ernst maken met dat gesprek met die collega aardrijkskunde of geschiedenis.