

Kritiek, Commentaar en Beschouwing

Aan Kees Fens

Jan Sturm

Theseus op de SCO of het Procrustusbed van het Peilingsonderzoek

Dat ik niet "van de straat ben" mag ik te gelegener tijd en plaats gaarne laten merken; soms wil ik zelfs echt voor een "geletterd man" (volgens het Groot Woordenboek der Nederlandse Taal 1984, 870: toegerust met letterkundige kennis, gestudeerd) versleten worden. Laat de lezer maar geloven dat ik een "geletterde opvoeding" (= tot wetenschap en beschaving; ib.) genoten heb. Weliswaar is de rechtstreekse kennismaking met de klassieke letteren, toppunten van beschaving en geleerdheid, me onthouden en de directe toegang ertoe zie ik me in dit leven niet meer verwerven. Maar de *Lijst van namen uit de Griekse en Romeinse oudheid* als *Aanhangsel* opgenomen in het reeds genoemde woordenboek biedt soelaas: "Van de persoonsnamen zijn vooral die vermeld, die letterkundige betekenis hebben, zowel in de klassieke literatuur zelf als in de moderne literatuur door navolging en toespeling". (ib., 3559) 't Is behelpen, maar meestentijds lukt het me toch wel -geloof ik- me in de maskerade der literaten te voegen. (Dit figuurlijk gebruik van "maskerade" is in mijn literaire leidraad nog niet gecodificeerd; wie weet wat de volgende druk in dezen biedt?)

Ik laat het graag aan anderen over -zo ze daaraan al behoefte hebben- om na te gaan, waar mijn lust tot geletterdheid (in de woordenboekbetekenis) mee te maken heeft. Mij gaat het hier en nu -hic et nunc!- slechts om de vraag of die incidentele neiging tot conformisme leidt tot teksten van betere kwaliteit.

Het antwoord op die moeilijk lijkende vraag onthutst me enigszins, nu ik het neer moet schrijven: dat hangt er maar vanaf wat voor idiosyncratische ideeën mijn lezer er over kwaliteit op na houdt; als zij/hij zich daarvan al bewust is en erover na wil denken. En waarom zou die?

Wie denkt dat een tekst beter is naarmate die meer toespelingen op de klassieke literatuur bevat -of ze nu uit een aanhangsel gejat zijn of niet- heeft daartoe het recht, dunkt me. En omgekeerd natuurlijk ook. Wie denkt door die toespelingen, tegen de achtergrond van zijn/haar kennis van die klassieke letteren,

een rijkere inhoud te lezen, een tekst van hogere kwaliteit, hetzij haar/hem vergund. Laat die lezer zijn/haar kwaliteitsoordelen maar aan een tekst toekennen. Aan die tekst zelf verandert daarmee natuurlijk niets; laat staan aan de kwaliteit daarvan.

Het lijkt me voorstelbaar dat ik, als schrijver, me iets gelegen wil laten liggen -of erger nog: moet laten liggen- aan het "kwaliteitsoordeel" van mijn lezer(s). Met allerlei uiterlijkheden kan ik dat proberen te manipuleren. Ik kan gaan zitten zêêke (Woordenboek der Zeeuwse Dialecten, 1171), maar ik blijf afhankelijk van die lezer, of die daarin trapt of niet. Met dezelfde tekst lukt die manipulatie bij lezer A wel, bij lezer B niet; bij lezer A in context S wel, maar in context Z niet, tussen lezer A en schrijver P wel, maar tussen A en Q niet. Als er sprake is van kwaliteit, in de zin van goed, beter, best; slecht, slechter, slechtst, dan gaat het kennelijk om een eigenschap van het interactief handelen met een tekst. Het gaat dan om de gezamenlijk geconstrueerde "kwaliteit" van de manipulaties met culturele oriëntaties en waardenoriëntaties tussen lezer en schrijver aan de hand van aan een tekst toegedichte eigenschappen. Wat definiëren de lezer en de schrijver als geletterd/ongeletterd, mooi/lelijk, goed/kwaad? Hoe kunnen ze het erover eens worden dat ze die definities terugvinden op een papier met wat zwarte krabbels? Er is natuurlijk op zijn minst een ernstige complicatie: definities van geletterdheid, van schoonheid, goedheid en waarheid, contamineren op moeilijk ontwarbare wijze met elkaar en met macht. Daardoor kan een schrijver zich gedwongen voelen strategisch te handelen in plaats van communicatief (zie: Koningsveld/Mertens 1986). Maar dan gaat het opnieuw om een "kwaliteit" van het interactief handelen, niet van de tekst. (Mijns inziens, haast ik me er aan toe te voegen.)

Wat mij bij het lezen van de vele pagina's druk die de medewerkers van de SCO inmiddels aan de daar verrichte peiling van het onderwijsniveau besteed hebben, opvalt, is dat ze het probleem van de "kwaliteit" van teksten goeddeels onbesproken laten (1). En toch gaat bijna het hele onderzoek over het beoordelen van de kwaliteit van teksten. (Ik zou het flauw vinden als de SCO-ers zich voor het gemak maar achter hun ingehuurde jury's en beoordelaars zouden verschuilen.) Onaantastbaar uitgangspunt schijnt voor hen te zijn dat er een soort onafhankelijke, zelfs tijdeloze normen zijn of tenminste zouden moeten zijn, c.q. aan iedereen opgelegd zouden moeten worden. (Daarbij is de vraag waar die normen vandaan komen kennelijk niet aan de orde.) Ik citeer uit Wesdorp, 1985, 25.

- Bij taalgebruik is vooral nagegaan of het taalgebruik begrijpelijk was en de communicatie niet verstoorde.

- Immers, kromme zinnen -in termen van grammaticale en ideomatische correctheid van het taalgebruik; js- zijn vaak moeilijk te begrijpen.
- Men kan (...) vrij goed vaststellen wat er minimaal moet worden geschreven om de communicatie met de lezer te doen slagen.

De SCO-ers vinden dat zesde-klassers een korte notitie moeten kunnen schrijven voor vrienden of huisgenoten om hen op de hoogte te brengen van iets dat (2) niet mondeling kan worden uitgelegd (ib., 9). Dat ze in die opvatting gesteund worden door een groep respondenten speelt voor mij in dit verband niet zo'n grote rol: onderzoekers blijven op zijn minst mede-verantwoordelijk voor wat ze respondenten ontlokken.

Die opvatting dekt culturele en morele inhouden en oriëntaties van de onderzoekers. Bijvoorbeeld: de plicht om je te verantwoorden; de manier waarop je geacht wordt dat te doen. Daaronder liggen weer waarden als: een geregeld gezinsleven. (Bij de invoering van het volksonderwijs in de negentiende eeuw, was de bevordering daarvan een expliciete opdracht voor het lager onderwijs (Dasberg/Jansing 1978).) In het onderzoek moeten die inhouden en waarden geconcretiseerd worden tot een uitvoerbare opdracht. Dat gebeurt bijvoorbeeld als volgt (ib., 35). "Je bent op een middag alleen thuis als Eva, ook een enthousiast lid van de natuurclub, je opbelt. Ze vraagt je even langs te komen om te praten over een geweldig idee dat ze heeft. Je zegt dat je meteen zult komen.

Wacht, eerst nog even een briefje voor je vader, moeder of andere huisgenoten neerleggen, want die vinden het altijd prettig om te weten bij wie je bent en hoe laat je ongeveer weer thuis komt.

Opdracht

Schrijf hieronder het briefje voor je vader, moeder of andere huisgenoten. Drie regels is genoeg!"

Hoe concreter de opdracht wordt, hoe meer sub-culturele kenmerken erin "sluipen". Ik duid er een paar aan:

- lid zijn van een natuurclub;
- ervaren hebben dat geweldige ideeën bespreken iets uithaalt;
- een leefpatroon dat voldoende vrijheid biedt om er gemotiveerd vanaf te wijken;
- schriftelijk communiceren.

Als ik me, bij wijze van gedachtenexperiment, het tegengestelde van deze kenmerken voorstel, beland ik in een andere sub-cultuur als de veronderstelde, maar mijns inziens niet buiten Nederlandse, maatschappelijke verhoudingen. De opdracht lijkt me dan ook lang niet voor elke zesde-klusser op dezelfde "natuurlijke" wijze toegankelijk; ze vertoont een niet geringe sub-culturele "bias". (Zie vooral ook Schellekens 1985.)

Leerlingen moeten naar aanleiding van deze opdracht een tekst produceren; over de kwaliteit daarvan wordt geoordeeld: de inhoud ervan moet zodanig zijn dat een geslaagde communicatie te verwachten is (ib., 26). Dat oordeel over de inhoud moet gevormd worden aan de hand van de aan-, c.q. afwezigheid van vier correcte elementen:

- een simpele aanhef
- een aanduiding van de plaats waar de leerling is
- een aanduiding van het moment van terugkeer
- een ondertekening (Hoeksma/Wesdorp z.j., 148).

De twee volgende teksten zijn door kinderen gemaakt en door de SCO-ers beoordeeld (Wesdorp 1985, 36 en 38).

"Mam, ik ben even naar een lid/van de club. Ze had iets in haar/hoofd en daar wou ze over pra-/ten. Doeï!"

"Mama ik ben bij Eva/ik ben om half 6/weer thuis/ afz. Miranda" Op de dimensie "inhoud" scoort de Doeï-tekst een 1: van alle notities was 5% net zo goed, 1% was minder goed, 94% was beter. Miranda scoort hoger: een 4. 36% van alle notities was net zo goed, 64% was minder.

De Doeï-tekst valt ongetwijfeld onder de categorie schrijfsels die qua inhoud zo gebrekkig zijn dat geen geslaagde communicatie verwacht mag worden (ib., 26).

Bij dit oordeel ben ik geneigd mij af te vragen, welk beeld de beoordelaars hebben van de moeder van het Doeï-kind. Voor zover het al "normaal" is, dat een kind in dit soort gevallen een briefje aan zijn moeder schrijft, moet er toch iets onvoorstelbaars "geks" aan de hand zijn, als dit briefje niet de gewenste "inhoud" aan die moeder communiceert. (Ook al is die voor een *buitenstaander* nogal impliciet geformuleerd.) Zonder veel moeite moet die moeder de correcte inhoudselementen eruit kunnen halen:

- "even" geeft haar voldoende indicatie over het tijdstip waarop ze zich ongerust moet gaan maken - ik neem althans aan dat het daarom gaat;
- "een lid van de club" geeft haar informatie waar ze zoeken moet; misschien moet ze drie keer bellen, maar dan zal het wel raak zijn;
- aan het handschrift zal de moeder wel herkennen om welk van haar kinderen het gaat.

Volgens mij ligt de norm van de beoordelaars helemaal niet in de inhoud, maar in één bepaalde, door de school geëiste vormgeving daarvan, die vanuit een bepaalde, historisch gegroeide opvatting van geletterdheid wel te begrijpen is en die misschien in bepaalde gevallen ook nog wel als functioneel te beschouwen is, maar die voor de rest volstrekt arbitrair is, zeker in relatie tot deze tekst. Je zou immers met even veel recht de "inhoudelijke" eisen van een proces-verbaal aan de tekst van

Miranda kunnen stellen. Vanuit die norm zijn de aanduidingen *Eva* en *half 6* even weinig exact als tijds- en plaatsaanduidingen als even en een lid van de club. Waarom geeft de opdracht overigens niet exact de norm aan, waaraan een tekst moet voldoen: Zorg ervoor dat...? De enige reden die ik daarvoor kan bedenken, is dat je dan niet meer zo gemakkelijk onderscheid kunt maken tussen kinderen die het vanzelf goed doen ("ons soort mensen") en anderen.

Ik twijfel niet aan de beste bedoelingen van de SCO-ers; evenmin zou ik willen beweren dat hun onderzoek niet deugt. Voor zover ik dat kan beoordelen heeft hun onderzoek gemeten naar de normen die ze zichzelf stellen: kwaliteit.

Ik twijfel er wel aan of ze zich ervan bewust zijn of willen zijn, dat ze met hun onderzoek eraan bijdragen -en naar mijn inschatting in niet geringe mate- dat één, arbitrair gekozen en sterk sub-cultureel bepaalde definitie van moedertaalonderwijs dwingend wordt opgelegd; dat werkt in het nadeel van die mensen die niet in die sub-cultuur thuishoren en/of willen horen. "Toevallig" zijn dat ook de mensen die in allerlei andere opzichten maatschappelijk geslachtofferd worden.

In gemoede kan ik me niet voorstellen dat de SCO-ers werkelijk alle Nederlanders willen vormen naar hun beeld en gelijkenis; zoveel hybris dicht ik ze niet toe. Niet Procrustus (3) zou het lichtend voorbeeld voor de SCO-ers moeten zijn. Laat er eens een Theseus opstaan.

Warnsveld, augustus 1986

Noten

1. Wat hierna volgt heb ik eerder als één van de voorbeelden gebruikt om te laten zien voor welke dilemma's cultureel imperialisme de school stelt. In die lezing (Sturm 1986) probeer ik dat, vooral geïnspireerd door Erickson 1984 verder uit te werken.
2. Het zou me niet verbazen dat Heldring van NRC/Handelsblad de schrijver hier een denkfout zou verwijten. Zo gaat dat met idiosyncratieën.
3. Wie nog niet gemerkt heeft dat er Procrustes moet staan heeft wellicht, evenmin als ik, een gymnasiale opleiding genoten, waar "zoiets er eenvoudig ingeslagen is". Helge Bonset wel,

naar hij me meedeelde. Waarmee maar weer eens bewezen is, hoe belangrijk spellingcorrectheid als blijkgevende grootheid van geletterdheid is. (Q.E.D., leerden we vroeger op de mulo trots onder onze meetkunde-sommen te zetten!)

Bibliografie

Dasberg, L., J.W.G. Jansing, *Meer kennis meer macht; het Nederlandse onderwijs 1843-1914*, Haarlem: Van Dishoeck 1978.

Erickson, F., *School literacy, reasoning, and civility; an anthropologist's perspective*. In: *Review of Educational Research* 54 (1984), nr. 4, 525-546.

Hoeksma, J.B., H. Wesdorp, *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau, Deel I: Lees- en schrijffprestaties van zesde klassers*, Amsterdam: SCO (z.j.) (1985) (SCO-Rapport 55).

Koningsveld, H., J. Mertens, *Communicatief en strategisch handelen; inleiding tot de handelingstheorie van Habermas*, Muiderberg: Coutinho 1986.

Schellekens, E., *Taalonderwijs in de peiling*. In: *Moer* 1985:6, 16-25.

Sturm, J., *Wie moet van wie leren "LEZEN", waartoe en hoe?* In: *VALO-M* 1986.

VALO-M, *Verslag studiedag leesonderwijs; 29 november 1985*, Enschede: SLO 1986.

Wesdorp, H., *Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau: een samenvatting van de resultaten van het proefonderzoek naar het taalonderwijs in de zesde klas van de basisscholen*, Den Haag: SVO 1985.