

Wat kunnen we hier nu van leren?

Een bespreking van H. Blok, *Taal voor alle dag*.

Feiten en meningen over het taalgebruik van lbo- en mavo-leerlingen in alledaagse situaties. Den Haag, 1987.

Selecta Reeks

"Wat is het peil van de functionele taalvaardigheid van leerlingen aan het einde van een lbo- of mavo-opleiding en wat kunnen we daarvan leren?" Deze tweeledige vraag staat centraal in de bovengenoemde dissertatie van Henk Blok.

In het eerste hoofdstuk plaatst Blok zijn studie in het kader van het doelstellingenonderzoek. Zulk onderzoek dient om doelstellingen (in dit geval van moedertaalonderwijs) te helpen verduidelijken, om de haalbaarheid ervan te onderzoeken en om na te gaan of de doelstellingen gehaald zijn. In verband met de twee laatste functies is het ook belangrijk na te gaan wat het onderwijs op dit moment feitelijk opbrengt; Blok doet dit op het gebied van de functionele taalvaardigheid.

In het tweede hoofdstuk geeft Blok een analyse van het begrip "functionele taalvaardigheid". Hij omschrijft het als "de mate waarin iemands taalprogramma effectief is in alledaagse gebruikssituaties" (pagina 41).

In hoofdstuk 3 geeft Blok een nadere invulling van alledaagse taalgebruikssituaties, gebaseerd op empirisch onderzoek. Blok vroeg 800 oud-leerlingen van lbo en mavo naar frequentie, mate van beheersing en belang van de beheersing van 69 verschillende taalgebruikssituaties. ("Hoe vaak heb je dit gedaan?". "Hoe goed denk je dat je dit nu kunt?", "Hoe belangrijk vind je het om dit nu te kunnen?"). Het onderzoek leverde twee "top 15-lijstjes" op. Eén van situaties die het meest voorkwamen en één van situaties die het minst beheerst maar wel belangrijk gevonden werden. Het eerste lijstje bevatte negen mondelinge (voornamelijk informele) taalgebruikssituaties, vijf lees-situaties (kranten, tijdschriften, strips) en één schrijfsituatie (notities maken voor eigen gebruik).

Het tweede lijstje bevatte zeven mondelinge, vier lees- en vier schrijfsituaties. Het voeren van dialogen met hoger geplaatsten of opgeleiden in een formele situatie (tentamen, cursus, werkoverleg, consult, conflict) blijken de jongeren als moeilijk te ervaren, evenals het schrijven en lezen van diverse typen formele brieven (sollicitatiebrieven, brieven van

officiële instellingen) en het lezen van handleidingen. In hoofdstuk 4 beschrijft Blok hoe hij bij een aantal uit de top 15 geselecteerde taalgebruikssituaties toetsen heeft ontworpen en geprétest. Die toetsen zijn gegroepeerd rond twee thema's: Tienertoer (vakantie) en Uitzendwerk (werken). Hoofdstuk 5 is gewijd aan de verwachtingen van 50 beoordelaars: docenten lbo en mavo, moedertaal didactici, ouders, vertegenwoordigers van vervolgoopleidingen, overheidsdiensten en bedrijfsleven. Zij voorspelden per toetsitem hoeveel procent van de leerlingen de vraag juist zou beantwoorden en gaven aan hoeveel procent het naar hun oordeel juist zou moeten beantwoorden.

Hoofdstuk 6 gaat in op de prestaties van de leerlingen die de toetsen maakten en vergelijkt deze met de voorspellingen en normen van de beoordelaars. Informatie opzoeken, spellen en interpunctie hanteren doen de leerlingen beter dan voorspeld. Een situatieschets maken bij een schadeformulier, een ooggetuigeverslag schrijven en formuleren bleken moeilijker dan de beoordelaars hadden voorspeld. Deze laatsten wensten in het algemeen een hogere leerlingenscore dan de feitelijke, behalve ten aanzien van spelling en interpunctie. Tussen de gemiddelde prestaties van mavo-, lto- en lhno-leerlingen bestonden geen grote verschillen.

In hoofdstuk 7 tenslotte geeft Blok een samenvatting van de resultaten van het onderzoek, vermeldt de beperkingen ervan en gaat in op de relevantie: wat kunnen we hier nu van leren?

Blok's proefschrift vormt een uiterst boeiende staalkaart van de diverse onderzoeksactiviteiten die de komende jaren binnen een wetenschappelijke moedertaal didactiek nodig zullen zijn: begripsanalyse, behoeftenpeiling, toets- of wel "taalproef"-ontwikkeling, analyse van leerprestaties (het onderzoek naar verwachtingen van beoordelaars zie ik als een extraatje). In die zin kan Blok's onderzoek een voorbeeldfunctie hebben voor toekomstig onderzoek. Dit wil echter nog niet zeggen dat alle bovengenoemde onderzoeksactiviteiten in alle opzichten voorbeeldig zijn uitgevoerd.

Zo heeft Daniël Janssen er in zijn bespreking (1987) terecht op gewezen dat Blok bij de begripsanalyse van functionele taalvaardigheid er blijk van geeft het competence-begrip van Chomsky niet begrepen te hebben.

Bij de ontwikkeling van taalproeven is het van groot belang, stelt Blok, "dat de taken of opdrachten die de leerlingen ten behoeve van de meting verrichten, lijken op het taalgebruik in werkelijke situaties" (pagina 77). Maar op pagina 85-88 en pagina 106-107 blijkt dat de leerlingen bij nogal wat van de taalproeven naast het uitvoeren van de talige taak zelf (b.v. een schadeformulier invullen, telefonisch inlichtingen

inwinnen) ook nog schriftelijke vragen moeten beantwoorden over verkregen informatie.

Blok beredeneert overtuigend (pagina 107) dat dit geen afbreuk doet en zelfs bijdraagt aan de inhoudsvaliditeit van de taalproeven, maar zwijgt over de op pagina 77-78 benadrukte "face-validity" en "realiteitsgehalte" van de taalproeven, waaraan het bovenstaande natuurlijk wel afbreuk doet. Een derde punt, dat Mooij in zijn bespreking van Blok's dissertatie (1987) heeft aangegeven, betreft de analyse van de leerprestaties van de oud-leerlingen lbo en mavo. Mooij stelt dat Blok hierbij ten onrechte spreekt van leerprestaties. Omdat hij het onderwijsaanbod niet betrokken heeft in zijn onderzoek, is namelijk onbekend in welke mate de prestaties van de leerlingen op de taalproeven het effect zijn van het gevolgde onderwijs. Blok stelt dit laatste zelf ook wel vast op pagina 143, maar trekt er niet de consequentie uit, aldus Mooij.

In de rest van deze bespreking wil ik me beperken tot twee zaken die mij persoonlijk zeer interesseren. De eerste is Blok's definitievoorstel van functionele taalvaardigheid, dat hij presenteert in hoofdstuk 2. Het ziet er als volgt uit: "Als ik het over iemands functionele taalvaardigheid heb, dan heb ik het over de mate waarin iemands taalprogramma effectief is in alledaagse taalgebruikssituaties" (pagina 41).

De mate waarin geeft aan dat functionele taalvaardigheid een variabele eigenschap is die van mens tot mens kan verschillen (pag. 28).

Taalprogramma is een aanduiding voor een verzameling regels die in de geest, of fysiologisch: in het centrale zenuwstelsel, is opgeslagen. Het gaat hier om een mentaal programma, door Blok met een computerprogramma vergeleken (pag. 28 e.v.).

Effectief wil zeggen: doeltreffend, geschikt om het doel te bereiken.

Slaagt de taalgebruiker erin een taalgebruikstaak tot een goed einde te brengen, dan is zijn taalprogramma voor dat doel effectief: het werkt. Snelheid, efficiëntie en creativiteit bij de taalgebruikstaak ziet Blok als kenmerken van secundair belang voor iemands taalvaardigheid (pag. 28 en 29).

Is geeft aan dat de effectiviteit intersubjectief vaststelbaar moet zijn door rationele mensen die verstand van zaken hebben. Effectief is dus niet wat de taalgebruiker zelf effectief vindt (pag. 28).

Alledaagse taalgebruikssituaties noemt Blok situaties die a. zeer frequent zijn en elke dag kunnen voorkomen of die b. zeer gewoon zijn en iedereen kunnen overkomen (pag. 41). Voorbeelden van alledaagse taalgebruikssituaties zijn, aldus Blok: naar de radio luisteren, de krant lezen, een praatje over het weer maken (vergelijk a. hierboven), een boodschappenlijstje maken, een belastingaangifteformulier invullen en een dokter uitleggen

waarom je je ziek voelt (vergelijk b. hierboven). Blok plaatst een en ander tegenover niet-alledaagse taalgebruikssituaties waarvan hij de volgende voorbeelden geeft: het schrijven van een handleiding, het corrigeren van drukproeven, het houden van een lezing, het luisteren naar een preek, het schrijven van verhalen en het houden van conferences. Onder alledaagse taalgebruikssituaties verstaat Blok ook, als speciaal geval, diegene die alleen in de context van onderwijs voorkomen: taaltechnische oefeningen, opstel schrijven, mondelinge boekbesprekingen enzovoort. Omdat bijna iedereen ooit met zulke taalgebruikssituaties in aanraking komt, moet men ook deze als alledaags opvatten. Ze hebben echter een bijzondere status: ze dienen alleen een onderwijskundig doel. Tevens geeft dit speciale geval de grenzen aan van wat nog alledaagse taalgebruikssituaties zijn: situaties die voor individu 1 (b.v. een leerling) in levensperiode L1 alledaags zijn, hoeven dat in levensperiode L2 niet meer te zijn. Zo ook hoeven situaties die voor individu 11 alledaags zijn, dat niet voor I2 te zijn.

Tenslotte stelt Blok beroepsgebonden taalgebruikssituaties niet te willen koppelen aan het begrip functionele taalvaardigheid. Dat zou ertoe leiden dat dit begrip voor mensen met verschillende beroepen een verschillende betekenis krijgt, en aldus afbreuk doen aan het communale belang ervan als onderwijsdoelstelling (pag. 42).

Blok's zorgvuldige en heldere definiëring van het begrip functionele taalvaardigheid dwingt bewondering af. Maar juist de helderheid ervan maakt ook kritiek mogelijk. Allereerst wat betreft het element taalprogramma: Blok had hier naar mijn mening duidelijk moeten maken waarom de analogie met een computerprogramma vruchtbaar zou zijn voor toekomstig taalvaardigheidsonderzoek.

Wat betreft het element (effectief) is: het is te begrijpen dat Blok het oordeel of taalgebruik effectief is, niet uitsluitend wil laten afhangen van de taalgebruiker zelf. Maar dat hij deze in het geheel geen stem hierin toe wil kennen wekt verbazing, omdat hij bij zijn invulling en selectie van alledaagse taalgebruikssituaties (hoofdstuk 3) gebruik maakte van oordelen van taalgebruikers over hun mate van beheersing in die situaties, en hij dus aan deze oordelen kennelijk waarde hecht. Ook bij het begrip alledaagse taalgebruikssituaties, de kern van Blok's definitievoorstel, vallen vragen te stellen. Valt bijvoorbeeld het voeren van een sollicitatiegesprek wel onder Blok's definitie? Het frequentie criterium dat in de definitie zit zou misschien aangevuld moeten worden met een "belang-criterium": situaties die van groot belang zijn als je ermee te maken krijgt, ook al doen ze zich maar enkele malen in je leven voor. Dit zet dan wel meteen de term "alledaags" op de helling.

Een andere vraag: is het wel zo gelukkig om alledaagse taalgebruikssituaties onder andere te omschrijven als "situaties die iedereen kunnen overkomen"? In principe kan immers iedereen iedere taalgebruikssituatie overkomen, ook naar een preek luisteren, of drukproeven corrigeren. Beter zou zijn hier te spreken van: situaties waar iedereen met grote waarschijnlijkheid mee te maken krijgt. Een derde punt: dat volgens Blok ook taaltechnische oefeningen onder algemene taalgebruikssituaties lijken te kunnen vallen, wekt verwondering. Het is in ieder geval in duidelijke tegenspraak met de omschrijvingen van functionele taalvaardigheid die Wesdorp e.a. geven (1986, pag. 31).

De meest klemmende vraag die rijst ten aanzien van Blok's definitievoorstel is echter deze: is functionele taalvaardigheid, aldus omschreven, wel een vaardigheid? Onder een vaardigheid moeten we verstaan: een psychologisch kenmerk dat we aan iemand toeschrijven op grond van geleverde prestaties of geobserveerd gedrag, en waarvan we kunnen zeggen dat het relatief stabiel is. Om bij functionele taalvaardigheid van een vaardigheid te kunnen spreken, zouden de onderzochte leerlingen dus een stabiel prestatiepatroon moeten vertonen op de afgenomen functionele taalproeven. En dit nu is in geen deele het geval: veel leerlingen presteren op de ene functionele taalproef uit Blok's onderzoek goed en op de andere slecht (pag. 171).

Het tweede en laatste punt waarop ik nader wil ingaan heeft betrekking op Blok's laatste hoofdstuk, waarin hij de implicaties van zijn onderzoek nagaat. Een van de punten die hij hierbij aansnijdt is de door de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (WRR) aan de orde gestelde wenselijkheid van een voor alle leerlingen gemeenschappelijke basisvorming. Blok stelt: "Deze basisgedachte staat op gespannen voet met de huidige praktijk. Wie op school dagelijks met leerlingen te maken heeft, weet hoe groot zelfs op één school de verschillen zijn tussen wat leerlingen geleerd hebben. Ook uit mijn onderzoek blijken de verschillen tussen leerlingen zelfs binnen de relatief smalle populatie van lbo en mavo enorm. Er zijn leerlingen voor wie de eenvoudigste taalproefonderdelen te moeilijk zijn naast leerlingen die met de moeilijkste onderdelen nog geen moeite hebben" (pag. 189).

(Hoewel het Blok niet is ontgaan dat de WRR tegen haar eigen uitgangspunten in de instelling van twee examenniveaus heeft aanbevolen, acht hij dit een keuze voor een meer egalitair eindresultaat dan op dit moment bereikt wordt.) Blok's beschouwingen over wenselijkheid en mogelijkheid van gemeenschappelijke basisvorming berusten op een parti pris en vloeien ook geenszins logisch voort uit zijn studie. Al op pagina 8 stelt hij: "Er zijn grenzen aan wat leerlingen kunnen

leren. Niemand kan alles leren, is een standpunt waar wetenschappelijk gezien veel meer steun voor bestaat dan voor de tegenhanger: iedereen kan alles leren, die in de zeventiger jaren enige populariteit genoot". Er bestaan aanzienlijke verschillen in leervermogen en aanleg, stelt Blok in navolging van Jensen. En zich beroepend op De Groot voegt hij daaraan toe dat gemeenschappelijke doelstellingen nooit hoger zullen kunnen liggen dan die welke de zwakste leerlingen kunnen bereiken. Op diverse plaatsen in het boek (bijvoorbeeld op de pagina's 44 en 185) herhaalt hij deze uitspraken in apodictischer vorm. Achter Blok's uitspraken ligt een sterke fixatie op het actuele leervermogen van de leerling, en een al even sterke desinteresse voor het potentiële. Dat blijkt uit zijn definitie van "algemene taalvaardigheid" (pag. 24), waarin hij expliciet het potentiële (taal)vermogen uitsluit. Het blijkt ook uit zijn opvatting dat peilingsonderzoekers prestaties van leerlingen moeten beschrijven en zich niet het hoofd moeten breken over de vraag wat deze onderzoeken nu zeggen over de vermogens van de leerlingen (pag. 111). Het blijkt het duidelijkst uit stelling 8 bij zijn dissertatie: "Het verdient aanbeveling dat leerkrachten hun leerlingen niet waarderen naar het aantal talenten dat deze bezitten, maar naar het gebruik dat zij van hun talenten maken".

Zelfs de fermste uitspraken kunnen de realiteit niet reduceren. Ook na de zeventiger jaren bestaat er in ons land een bloeiende leerpsychologie, waarvan Van Parreren de bekendste vertegenwoordiger is, en die zich wel bezighoudt met het potentiële leervermogen. Ze sluit in dit opzicht aan bij Russische psychologen als Gal'perin en Vygotsky, maar ook bij de Nederlander Philipp Kohnstamm (zie Van Parreren, 1983). Deze stroming meent zeker niet dat "iedereen alles kan leren", maar toont wel aan dat zwakkere leerlingen via aan hen aangepast onderwijs (extra leertijd en op hun individueel handelingsrepertoire aansluitende instructie bijvoorbeeld) aanzienlijk méér kunnen leren dan nu het geval is. Onderwijs dat aldus hun potentieel vermogen ontwikkelt, staat tegenover onderwijs dat zich fixeert op hun actuele prestaties en voornamelijk bezig is hen op grond daarvan te klassificeren. Dat Blok met geen woord over deze stroming rept en slechts Jensen en De Groot als getuigen aanroept, maakt dat een duidelijk parti pris zijn studie ontsiert.

Daarnaast vloeit Blok's afwijzing van gemeenschappelijke basisvorming niet voort uit zijn resultaten. De verschillen in prestaties die hij op pagina 189 "enorm" noemt en aanvoert als steun voor zijn standpunt, blijken bij nadere beschouwing slechts verschillen te zijn in prestaties per toets.

"Leerlingen die op één taak een lage score behalen, blijken op een andere taak helemaal geen lage score te behalen", stelt Blok zelf vast op pagina 171. En: "Er bestaan geen grote

verschillen in de gemiddelde prestaties tussen leerlingen van verschillende schooltypen" (pag. 174). In geen enkel opzicht blijkt dus dat het peil van de functionele taalvaardigheid van de onderzochte lbo- en mavo-leerlingen ver uiteenloopt. Wanneer Blok cijfers had toegekend per toets en deze vervolgens gemiddeld tot een eindcijfer Functionele Taalvaardigheid, zoals leraren Nederlands dat doen voor het rapport, zou dit onmiddellijk gebleken zijn.

In dit tijdschrift heeft Hulshof onlangs (1988, pag. 97) Blok's conclusie met betrekking tot gemeenschappelijke basisvorming overgenomen zonder enige analyse van de data. Het demonstreert dat dit deel van Blok's overigens gedegen studie helaas niet bijdraagt tot een rationele discussie.

Helge Bonset (1944) studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Universiteit van Utrecht en is thans werkzaam als
Loenen aan de Vecht, november 1988

Adres: Oud Over 76, 3632 VS Loenen aan de Vecht (privé).

Bibliografie

(1944) studeerde Psychologie aan de
Universiteit Utrecht met specialisatie
Hulshof, Hans. Basisvorming, gelijke kansen en differentiatie. Bespreking van Helge Bonset. Onderwijs in heterogene groepen. In: *Spiegel* jrg. 6 (1988), nr. 1, pag. 93-101.

november 1981 op het gebied van
Janssen, Daniël. Functionele taalvaardigheid getoetst? In: *Levende Talen* nr. 424 (1987), pag. 561-567.

computerwetenschap als o.
Mooij, Ton. Bespreking van het proefschrift van H. Blok: *Taal voor alledag*. In: *Tijdschrift voor Onderwijs-research*, jrg. 12 (1987), nr. 6, pag. 372-375.

voor Helge studeerde Nederlandse Letterkunde aan de Universiteit Leiden. Hij is
Parreren, Carel van. *Leren door handelen*. Onderwijsvernieuwing in de klas. Apeldoorn 1983.

onderwijs
vakdidacticus Nederlands aan de Vrije Universiteit. Publiceerde op het gebied van toneel, didactische differentiatie en literatuurdidactiek.
Adres: Vrije Universiteit, Vakgroep Letterkunde, Postbus 7181, 1007 MC Amsterdam.

Jan van der Linden (1954) studeerde Psychologie (specialisatie Functieleer/Onderwijsproceskunde) aan de Rijksuniversiteit Utrecht (1984). Hij is sindsdien werkzaam als onderzoeker aan dezelfde instelling bij de vakgroep Psychonomie. Hij houdt zich bezig met het bestuderen van computergestuurde leerprocessen en het ontwikkelen van cursussen.
Adres: Vakgroep Psychonomie, Rijksuniversiteit Utrecht, Heidelberglaan 2, 3584 CS Utrecht.

