

## De kern van het vak.

Bespreking van G.C.W. Rijlaarsdam, *Basisvorming Nederlands*.

Stenfert Kroese/Martinus Nijhoff, Leiden, 1989.

Uitgeverij Martinus Nijhoff heeft onlangs een reeks boekjes het licht doen zien voor de diverse vakken in de basisvorming, geschreven door 'auteurs die als deskundigen op hun terrein bekend staan' en bedoeld 'als steun in de rug voor docenten die met basisvorming te maken krijgen'. Redacteur van deze reeks is o.a. Prof. Schuyt, onder wiens leiding ook het WRR-rapport (1986) over basisvorming tot stand kwam. Het initiatief tot de reeks kenmerkt zich door een grote voorbarigheid, en de keuze van auteurs door de willekeurige eigengereidheid die we al kenden van de WRR als het gaat om schoolvakadvisering. Maar gelukkig heeft het Lot ons nu een beter adviseur gezonden dan Jansen (1985). Het boekje van Gert Rijlaarsdam mag m.i. niet worden gemist door alle betrokkenen bij het vak Nederlands in de eerste fase van het voortgezet onderwijs. Na een zeer summiere weergave van de inhoud, zal ik proberen uiteen te zetten wat ik er belangwekkend aan vind.

In een korte inleiding (hoofdstuk 1) somt Rijlaarsdam enkele problemen op met betrekking tot het vak Nederlands die al aanzienlijk ouder zijn dan de basisvorming. Eén daarvan is een tendens naar communicatie-onderwijs, maar tegelijk een gebrek aan lesmateriaal daarvoor. In hoofdstuk 2 gaat Rijlaarsdam in op 'relevante kenmerken van de basisvorming'. Deels is dit een weergave van delen van het WRR-rapport, deels ook interpreteert Rijlaarsdam al enkele begrippen uit dat rapport (bv. 'groeikern') in de richting van de inhoud van het vak Nederlands (Jansen (1985) laat hij wijselijk onbesproken). In hoofdstuk 3 schetst Rijlaarsdam 'het vakgebied Nederlands'. Taalvaardigheid, taalbeschouwing en fiktiekunde komen aan de orde; een apart paragraafje is gewijd aan attitude-ontwikkeling bij Nederlands. Hoofdstuk 4 biedt een beredeneerd voorstel voor de eindtermen Nederlands voor het algemene streefniveau in de basisvorming; hoofdstuk 5 gaat in op de niveau-problematiek van eindtermen en stelt eindtermen voor het hogere niveau voor. (Bij het opstellen van deze eindtermen waren de voorstellen van de Eindtermencommissie Nederlands aan Rijlaarsdam nog onbekend.) Hoofdstuk 6 schetst de problematiek van 'eindtermen en evaluatie' (ofwel toetsing); hoofdstuk 7 tenslotte biedt een 'onderwijs- en differentiatiemodel voor basisvorming Nederlands'. Nuttige tips en adressen en een literatuurlijst sluiten het boekje af.

Wat maakt dit boekje nu zo interessant? In de eerste plaats dat Rijlaarsdam streeft naar het aanbrengen van een inhoudelijke structuur in het vak Nederlands, uitmondend in een 'basismodel Nederlands'. Vertrekpunten hiervoor vindt hij in twee opvattingen over basiskennis die de WRR onderscheidt: basiskennis als 'groeikern' (voor het verwerven en verwerken van verdere kennis), en basiskennis als 'voorbereiding op' (verdere scholing, beroep, burgerschap). Volgens de WRR moeten beide opvattingen van basiskennis in het curriculum voor de basisvorming terug te vinden zijn. Rijlaarsdam sluit zich daarbij aan, en interpreteert de beide opvattingen in de richting van het vak Nederlands. Basisvorming alleen als 'voorbereiding op' zou kunnen leiden tot een onderwijsprogramma bestaande uit relevante, maar inhoudelijk los van elkaar staande

oefensituaties als: een memootje schrijven, een samenvatting maken, mondeling voor je recht opkomen. Basisvorming als 'groeikern' moet ervoor zorgen dat de overeenkomsten en verschillen tussen de diverse taalsituaties, en daarmee het vakinhoudelijk verband, duidelijk worden, voor leraar én leerling. Hoofddreden daarvoor is dat er dan geprofiteerd kan worden van overeenkomsten tussen de vaardigheden die benodigd zijn voor diverse taalsituaties. Rijlaarsdam geeft daar enkele heel algemene voorbeelden van in zijn beschrijving van het domein Taalvaardigheid (pg. 18 e.v.): sprekers en schrijvers moeten beide kiezen wát mede te delen en hóe dat te formuleren, afhankelijk van de communicatieve situatie. Lezers en luisteraars hebben beide concentratie- en geheugenvaardigheden nodig om gelezen of beluisterde teksten te onthouden, zodanig dat nieuwe tekst eraan toegevoegd kan worden, evenals vaardigheden om te controleren of ze de tekst tot dusver begrijpen. Spreken en luisteren doen beide een beroep op relationele, sociale vaardigheden. Schrijven veronderstelt i.h.a. een minimum aan leesvaardigheid. Meer besef van dergelijke overeenkomstige vaardigheden, en een daarop afgestemde opbouw van het taalvaardigheidsonderwijs, zou *transfer* mogelijk maken van vaardigheden bij de ene modus (de taalgebruiksmodi zijn: spreken, luisteren, schrijven en lezen) naar de andere, en aldus ook van de ene taalsituatie naar de andere.

In Rijlaarsdams basismodel Nederlands is het aspect 'groeikern' vertaald in *communicatieve competentie*, waartoe Rijlaarsdam uitdrukkelijk ook reflectie op het communicatief handelen, ofwel taalbeschouwing, rekent. De communicatieve competentie onderscheidt hij in navolging van de vreemde talendidactici Willems en Westhoff in zeven deelcompetenties of kennisgebieden: de linguïstische, de pragmatische, de tekstuele, en de strategische competentie, het metacommunicatief bewustzijn, de socio-culturele kennis, en 'fluency' ofwel de vlotheid, het gemak waarmee men taal gebruikt (pg. 30 e.v.).

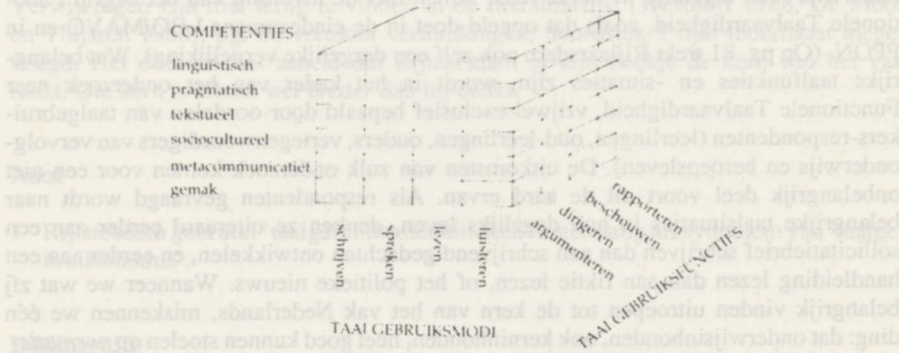
Het aspect 'voorbereiding op' vult Rijlaarsdam in het basismodel Nederlands in via een aantal *taalgebruiksfuncties*: de rapporterende, de beschouwende, de directieve en de argumentatieve. Aan ieder van deze functies zijn bepaalde *taalhandelingen* verwant, die weer te koppelen zijn aan bepaalde *taalsituaties*. Binnen de rapporterende functie valt bv. de taalhandeling 'samenvatten', die bv. betrekking kan hebben op de taalsituatie 'de inhoud van een boek samenvatten'. Evenzo is 'instrueren' een taalhandeling binnen de directieve functie, die tot uiting kan komen in de taalsituatie 'montagevoorschriften geven' (pg. 37 e.v.).

De competenties en de taalgebruiksfuncties worden door Rijlaarsdam, samen met de vier modi van taalgebruik, tenslotte samengebracht in het basismodel Nederlands (zie figuur 1). Hij stelt hierbij: "Voor elk van die taalfuncties moet nagegaan worden waarin ze van elkaar verschillen en welke overeenkomsten ze onderling vertonen. Dat zou moeten gebeuren door de taalfuncties met de zeven deelcompetenties die ik hiervoor besprak te kruisen. In de matrix die dan ontstaat kunnen distinctieve kenmerken genoteerd worden. Als men deze matrix dan nog eens kruist met de vier traditionele taalmodaliteiten<sup>1</sup> (...) dan beschikt men over een volledig inzicht in de kern van het vak Nederlands: het Basismodel Nederlands" (pg. 42-43). Dit lijkt een interessante gedachte, maar een voorbeeldmatige uitwerking zou bepaald geen kwaad gekund hebben. Een ander punt van kritiek op het model in deze voorlopige vorm kan zijn dat nog onduidelijk is hoe de zeven competenties zich nu verhouden tot de door Rijlaarsdam eerder genoemde (deel)vaardigheden (welke laatste overigens ook meer



uitgewerkt zijn in Rijlaarsdam, Wesdorp en Wolfhagen 1987). Maken de bij het lezen en luisteren benodigde concentratie- en geheugenvaardigheden nu bv. deel uit van de tekstuele competentie? Vallen relationele, sociale vaardigheden onder de pragmatische competentie? Hier behoeft veel nog op zijn minst explicitering.

Figuur 1      Het Basismodel Nederlands (naar Rijlaarsdam, 1989)



Wat ziet Rijlaarsdam nu precies als de inhoudelijke kern van het vak Nederlands? Een nadere blik daarop vormt een tweede reden om goede nota te nemen van zijn boekje, zeker als men een andere mening is toegedaan dan de auteur. Rijlaarsdam stelt op pg. 55 dat het basismodel Nederlands '(is) te beschouwen als een alomvattend model van Nederlands als communicatie-onderwijs, onderwijs in transactionele teksten'. Vanuit dat model moeten ook de eindtermen voor de basisvorming v.w.b. de taalvaardigheid worden afgeleid, zodat 'leerlingen in staat moeten zijn vier taalfuncties te hanteren, nl. de rapporterende, de beschouwende, de directieve, en de argumentatieve. Voor elk van de vier functies en voor elke taalgebruiksmodus zullen enkele taalhandelingen of teksttypen geselecteerd worden die relevant en representatief zijn voor de taalfunctie' (pg. 42). Opvallend is de totale gelijkstelling van communicatie-onderwijs in de basisvorming aan onderwijs in *transactionele* teksten, aan rapporteren, beschouwen, dirigeren en argumenteren. De andere typen teksten die Britton (1970) onderscheidt: expressieve en poëtische, worden op pg. 37 door Rijlaarsdam genoemd, maar zonder argumentatie buiten beschouwing gelaten. Een van de gevolgen is dat het lezen van fictie geheel in de marge van de basisvorming Nederlands belandt. Rijlaarsdam ruimt daar geen plaats voor in in de eindtermen; leraren moeten er maar, naar individuele behoefte, tijd aan besteden in de 'pedagogische ruimte' die hun overblijft (of in ieder geval zou moeten blijven) naast het werken aan de verplichte eindtermen (pg. 59).

Een vergelijkbare, wat mij betreft onrustbarende inperking zien we als het gaat om de invulling van 'taalsituaties'. Rijlaarsdam wil prioriteit geven in de basisvorming aan het voorbereiden op 'kritische situaties': situaties die taalgebruikers belangrijk én moeilijk vinden (pg. 44, 58). Dat lijkt op zich geen onzinnig criterium. Maar het gevolg is wel dat taalsituaties als 'het politieke nieuws en achtergrondartikelen in de krant lezen' buiten de kern van het vak Nederlands dreigen te vallen, omdat (oud-) leerlingen die wel rapporteren als moeilijk, maar niet als belangrijk. Fiktie lezen wordt door hen noch belangrijk, noch moeilijk gevonden...

Rijlaarsdams invulling van de kern van het vak Nederlands, van 'communicatie-onderwijs' valt eigenlijk in sterke mate samen met de invulling van het begrip Functionele Taalvaardigheid, zoals dat opgeld doet in de eindexamens LBO/MAVO en in PPON. (Op pg. 81 trekt Rijlaarsdam ook zelf een dergelijke vergelijking). Wat belangrijke taalfuncties en -situaties zijn, wordt in het kader van het onderzoek naar Functionele Taalvaardigheid, vrijwel exclusief bepaald door oordelen van taalgebruikers-respondenten (leerlingen, oud-leerlingen, ouders, vertegenwoordigers van vervolgonderwijs en beroepsleven). De uitkomsten van zulk onderzoek komen voor een niet onbelangrijk deel voort uit de aard ervan. Als respondenten gevraagd wordt naar belangrijke taalsituaties in hun dagelijks leven, denken ze uiteraard eerder aan een sollicitatiebrief schrijven dan aan schrijvend gedachten ontwikkelen, en eerder aan een handleiding lezen dan aan fiktie lezen, of het politieke nieuws. Wanneer we wat zij belangrijk vinden uitroepen tot de kern van het vak Nederlands, miskennen we één ding: dat onderwijsinhouden, ook kerninhouden, heel goed kunnen stoelen op *normatieve* argumenten. Met andere woorden: ook al vinden respondenten zaken onbelangrijk voor het dagelijks leven, dan kunnen wij nog wel van mening zijn dat het de taak van het onderwijs is mensen met die zaken tenminste in contact te brengen. Zelfs de theorie van 'normale functionaliteit', waarin het leerlingenoordeel een hoofdrol speelt bij de selectie van onderwijsinhouden, heeft dit normatieve aspect van het onderwijs uitdrukkelijk naar voren gebracht (Ten Brinke (1976), Bonset (1983) 1 en 2). Rijlaarsdam onderkent wel degelijk het bestaan van dit type argument als hij zich de vraag stelt: 'Verzaken we onze pedagogische taak niet als we niet onderwijzen wat we misschien als opvoeders belangrijke zaken vinden?' (pg. 59; op pg. 68 stelt hij zich soortgelijke vragen). Maar zowel in het geval van het lezen van fiktie als van het politieke nieuws, is zijn antwoord uiteindelijk ontkennend. Zijn tegenargumenten daarbij liggen deels in de puur pragmatische sfeer (die eindtermen moeten toch op een of andere wijze ingeperkt worden), deels in die van twijfels (verrijkt fiktie lezen de mens nu echt wel?). Ze overtuigen in ieder geval mij allerminst, en ik ben dan ook zo vrij me te kanten tegen de dreigende vereniging van taalfuncties tot alleen transactionele, van taalsituaties tot alleen de door respondenten als belangrijk beschouwde, en van communicatie-onderwijs tot alleen Functionele Taalvaardigheid. (Zie ook Projectgroep Nederlands VO-I (1988) en Bonset (1989)). Uiteraard is hiermee nog niet het vraagstuk opgelost hoe de inhouden voor een curriculum basisvorming Nederlands dan wél moeten worden geselecteerd; dat besef ik maar al te goed.

Wat losse opmerkingen over het boekje, die ik uit ruimtegebrek hier niet verder kan uitwerken, tot besluit. Met Rijlaarsdams uitwerking van het 'afstandsprincipe' van Van Peer en Tielemans (1984) t.b.v. een niveau-onderscheid van eindtermen, zou de Eindtermencommissie Nederlands, die hetzelfde spoor heeft trachten te volgen, eigenlijk



alsnog haar voordeel moeten doen. Van Rijlaarsdams keuze voor toetsing van de eindtermen basisvorming Nederlands via zo levensecht mogelijke situaties, en met een absolute i.p.v. relatieve normering, hoop ik dat het CITO er t.z.t. goede nota van zal nemen. Als bijzonder positief beschouw ik ook Rijlaarsdams nadruk op het belang van taalbeschouwing als reflectie op talig handelen (pg. 28, 30, 57, 67). Rijlaarsdams duidelijke uitspraken over basisvorming als 'onderwijs voor iedereen' en 'gemeenschap-pelijk onderwijs' komen sympathiek over, maar vinden natuurlijk wel hun begrenzing in zijn acceptatie van het Wetsvoorstel Basisvorming, met name de twee niveaus daarvan. Een negatief punt is tenslotte dat het boekje wat haastig uitgegeven lijkt. Verwijzingen zijn niet terug te vinden in de literatuurlijst (Westhoff 1988, De Moor en Thijssen 1988); pg. 86 vertoont verminkingen; hoofdstuk 7 lijkt inderhaast toegevoegd. Het doet er niet aan af dat Rijlaarsdam in zijn boekje de kern van het vak raakt. Die kern is alleen wel breder dan hij denkt.

#### Noot

- 1 Rijlaarsdam gebruikt 'taalgebruiksmodaliteiten' regelmatig als synoniem van 'taalgebruiksmodus'.

#### Bibliografie

- Bonset, H., Naar eigen oordeel (1 en 2). In: *Spiegel* jrg. 1, nrs. 1 en 2, 1983.
- Bonset, H., *Funktionele taalvaardigheid nader onderzocht*. Een antwoord op de vraag naar de waarde van het begrip functionele taalvaardigheid in relatie tot communicatief taalonderwijs. Projectgroep Nederlands VO-I, SLO, Enschede, 1989.
- Brinke, S. ten, *The complete mother-tongue curriculum*. A tentative survey of all the relevant ways of teaching the mother-tongue in secondary education. Groningen, 1976.
- Britton, J., *Language and learning*. Harmondsworth, 1970.
- Jansen, F., *Nederlandse Taal* (Werkdocumenten Basisvorming in het onderwijs nr. 5), WRR, Den Haag, 1985.
- Peer, W. van en J. Tielemans, *Instrumentaal*. Fundamenten en modellen voor moeder-taalonderwijs (2 dln). Leuven/Amersfoort, 1984.
- Projectgroep Nederlands VO-I, *Inhoudselementen Nederlands nader onderzocht*, SLO, Enschede, 1988.
- Rijlaarsdam, G.C.W., H. Wesdorp en H.A.P. Wolfhagen, *Domeinbeschrijving en toets-plan voor de periodieke peiling van Nederlandse taal in het basisonderwijs*. PPON Werkdocumenten nr. 5, CITO, Arnhem, 1987.
- Wetenschappelijke raad voor het regeringsbeleid, *Basisvorming in het onderwijs*, Den Haag, 1986.

