

Functionele taalvaardigheid en communicatief taalonderwijs.

Een bespreking van: Bonset, H., *Inhoudselementen nader onderzocht*. Enschede, SLO, 1988,

en: Bonset, H., *Functionele taalvaardigheid nader onderzocht*. Enschede, SLO, 1988.

1. Inleiding

Sinds een drietal jaren wordt bij het Instituut voor Leerplanontwikkeling (SLO) gewerkt aan het project 'Nederlands VO-1'. Dit project heeft als uiteindelijk doel het opstellen van een leerplan voor 'communicatief taalonderwijs' voor de eerste fase in het voortgezet onderwijs. Er zijn nu drie rapporten verschenen, die aan de basis van de leerplanontwikkeling zullen moeten staan. In het eerste rapport (Bonset 1988a) wordt een lijst opgesteld van inhoudselementen die in communicatief taalonderwijs een rol moeten gaan spelen. In het tweede rapport (Bonset 1988b) wordt ingegaan op de relatie tussen communicatief taalonderwijs en een verwant begrip: functionele taalvaardigheid. Het derde rapport (De Boer & Bonset 1989) biedt een beschrijving van het onderwijs in het vak Nederlands in een breed heterogene brugklas. Dit derde rapport is tekenend voor de brede belangstelling, interesse en taakopvatting van de projectgroep, maar valt enigszins buiten het primaire kader van het project. In dit artikel bespreken wij alleen de eerste twee rapporten¹. Hierbij spelen verschillende thema's een rol, die wij in het vervolg zullen bespreken:

- Waaruit bestaat communicatief taalonderwijs?
- Wat is communicatief taalonderwijs?
- Wat is het verschil tussen communicatieve taalvaardigheden en deelvaardigheden?
- Wat is het verschil tussen alledaagse en schoolse taalvaardigheden?

2. Inhoudselementen voor communicatief taalonderwijs

Het eerste van de drie rapporten gaat in op de vraag naar de inhoud van communicatief taalonderwijs. De titel van dit rapport luidt: *Inhoudselementen Nederlands nader onderzocht*, en verwijst daarmee naar de SLO-nota: *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs* (Labordus & Gussenhoven, 1985). De auteurs sluiten zich aan bij de inhoudselementen die destijds geformuleerd en bediscussieerd zijn, maar zij nemen ze niet zonder meer over; zij gaan op zoek naar een meer empirische fundering. Vandaar dat zij zich eerst verdiepen in de resultaten van empirisch doelstellingenonderzoek, waarin relatief grote groepen respondenten zich uitspreken over de wenselijkheid en haalbaarheid van doelstellingen. Bovendien wordt bij een achttal leraren nagegaan in hoeverre een voorlopige selectie, die de auteurs gemaakt hebben,

ondersteund wordt. Op grond van deze inzichten is de lijst met inhoudselementen op meer empirische gronden herzien.

Voor de revisie van de inhoudselementen hebben de auteurs enkele criteria geformuleerd met behulp waarvan sommige inhoudselementen verwijderd en andere toegevoegd zouden moeten worden. Het eerste criterium luidt: de inhoudselementen moeten passen binnen het concept van communicatief taalonderwijs. Dit concept is eerder omschreven als: 'taalonderwijs dat leerlingen leert taal te gebruiken in verschillende situaties, waarbij reflectie plaatsvindt op dit taalgebruik ter verbetering ervan' (p. 3). Op grond van dit criterium wordt bijvoorbeeld geen inhoudselement opgenomen dat enkel en alleen gericht is op het leren hanteren van grammaticale begrippen. Een tweede criterium luidt: 'De inhoudselementen als geheel mogen niet het *taal leren in onderwijsleersituaties* gelijkstellen aan het *taal gebruiken in alledaagse situaties*.' (p. 43). Helaas bieden de auteurs geen concreet voorbeeld van een inhoudselement dat op grond van dit criterium afgewezen wordt. Wij kunnen er ons ook niet zoveel bij voorstellen. Het onderscheid zou moeten leiden tot meer aandacht voor de functies van het taalgebruik. Op grond daarvan zou het onderwijs sterker gericht moeten worden op vaardigheden als informatie verwerven, verwerken en verstrekken; en reflectie op taalgebruik zou ten dienste moeten staan van verbetering van het taalgebruik. Dit lijken echter eerder algemene uitgangspunten dan scherpe criteria voor de selectie van inhoudselementen. Andere, meer algemene criteria voor de keuze van inhoudselementen zijn: de inhoudselementen moeten geformuleerd zijn op communiaal niveau, ze mogen elkaar niet overlappen en ze moeten zodanig richtinggevend zijn dat ze bruikbaar zijn voor de selectie van onderwijsleermateriaal.

Deze criteria zijn op sommige punten relatief vaag. Ze vormen bepaald geen scherp mes waarmee inhoudselementen weggesneden kunnen worden uit bestaande verzamelingen. Het is dan ook zeer moeilijk te achterhalen wat de overwegingen waren die leidden tot het handhaven dan wel verwerpen van een bepaald inhoudselement. Te meer daar het geraadpleegde onderzoek betrekking had op een ruimere doelgroep (namelijk de groep leerlingen tot eind LBO of MAVO) dan de doelgroep waarvoor de inhoudselementen zullen moeten gaan functioneren (12-15-jarigen). Niet voor niets maken de auteurs dan ook het volgende voorbehoud: 'Wanneer de onderzoeksgegevens niet blijken te corresponderen met de inhoudselementen, dan kan daaruit niet zonder meer worden geconcludeerd dat de inhoudselementen een tekort vertonen' (p. 6). Welke conclusie wél getrokken kan worden en wat dan precies de waarde is van de onderneming wordt niet helemaal duidelijk. Al met al heeft er een zeer complex afwegingsproces plaatsgevonden, dat voor de lezer moeilijk te reconstrueren is.

Na de publikatie van dit eerste onderzoeksrapport werd de commissie Ten Brinke ingesteld, die met ondersteuning van de SLO een advies publiceerde over de eindtermen voor de basisvorming in het voortgezet onderwijs. De voor de hand liggende vraag luidt natuurlijk: wat is het verband tussen de inhoudselementen en de reeks eindtermen? De projectgroep attendeert de lezer op de verschillen tussen inhoudselementen, doelstellingen en situaties. Gesteld wordt dat doelstellingen globaler zijn dan inhoudselementen en dat doelstellingen geen

beeld geven van de 'materiële inhoud', waarmee de bijbehorende onderwijsleersituaties bedoeld worden. Hieronder vindt u één eindterm en één inhoudselement uit het onderzoeksrapport. Aan u de taak aan te geven welke van beide uitspraken een inhoudselement en welke een eindterm is:

'Zij (de leerlingen; LL/HvdB) passen schrijven toe als middel om gedachten, ervaringen en gevoelens en bedoelingen voor henzelf te ordenen'. Zij maken aantekeningen.

'De leerlingen leren schrijven te gebruiken als middel om hun gedachten te verkennen en te ordenen'.

Wanneer u een keuze gemaakt heeft, kijkt u dan nog eens naar de formuleringen. Wij hebben namelijk een eindterm geciteerd uit het Advies over de voorlopige eindtermen voor het basisonderwijs (door weer een andere (SLO)-commissie geformuleerd en gepubliceerd in Moer, 1989, 1-2) en niet uit het Advies over de voorlopige eindtermen basisvorming in het voortgezet onderwijs (1989). Er is dus tussen beide een niveauverschil van vier jaar. Welke formulering heeft betrekking op welk niveau?²

Wanneer wij de in 1985, 1988 en 1989 door de SLO gepubliceerde overzichten met inhoudselementen en de eindtermen naast elkaar leggen, is het voor ons onduidelijk op welke gronden het ene document afwijkt van het andere. De argumenten worden node gemist. Het is alleen al hierom zonder meer toe te juichen dat de projectgroep Nederlands VO-1 naast meningen van docenten ook de resultaten van empirisch onderzoek in de overwegingen betreft. Dit objectiviteit het keuzeprocess enigszins, alhoewel de manier waarop het onderzoek tot revisie geleid heeft nogal oncontroleerbaar is. Voortgang in de discussie over doelstellingen, eindtermen en inhoudselementen is alleen denkbaar, wanneer iedere nieuwe bijdrage op ieder punt beargumenteerd en controleerbaar afwijkt van de voorafgaande.

3. Communicatief taalonderwijs versus functionele taalvaardigheid

In het tweede onderzoeksrapport (Bonset, 1988b) wordt getracht het begrip communicatief taalonderwijs nader uit te werken. Communicatief taalonderwijs is een ruim begrip. Vooralsnog waarschijnlijk te ruim. Vandaar dat Bonset dit begrip tracht te verhelderen, door het te relateren aan het nauw verwante begrip 'functionele taalvaardigheid'. 'Functionele taalvaardigheid' verwijst naar taalvaardigheden die als geheel in de alledaagse praktijk kunnen voorkomen (Wesdorp e.a., 1986). Voorbeelden van dergelijke taalvaardigheden zijn: het luisteren naar een nieuwsbericht of het kijken naar een dramaserie, het opzoeken van een telefoonnummer, de krant of teletekst lezen om te zien of je favoriet gewonnen heeft.

Na een grondige analyse van de verschenen publikaties over het begrip functionele taalvaardigheid concludeert Bonset dat verschillende auteurs een gedeeltelijk andere invulling geven aan dit begrip. Velen zouden het bij deze constate-

ring gelaten hebben, en zonder meer zelf relatief arbitraire keuzes gemaakt hebben. Bonset niet. Hij besloot enkele auteurs (allen SCO-ers) te interviewen, om verschillen en overeenkomsten in hun visie met betrekking tot functionele taalvaardigheid scherp te krijgen. Op die manier probeerde hij scherper te kunnen formuleren wat functionele taalgebruikssituaties precies zijn en wat de waarde is van functionele taalvaardigheid voor onderzoek en onderwijs. De interviews verhelderen en verscherpen de al eerder gebleken meningsverschillen. Zo is bijvoorbeeld de ene geïnterviewde van mening dat taken die op school uitgevoerd worden niet alledaags, en dus niet functioneel zijn voor leerlingen, terwijl een ander van mening is dat dergelijke taken wel functioneel kunnen zijn.

Dit rapport biedt een prima overzicht van de stand van zaken in de discussie over het begrip functionele taalvaardigheid. Bonset concludeert dat het begrip functionele taalvaardigheid slechts een beperkte waarde heeft voor communicatief taalonderwijs. Functionele taalvaardigheid wordt door de geïnterviewden namelijk empirisch gedefinieerd - zij zijn erop uit te achterhalen welke vaardigheden voor een bepaalde populatie van belang zijn en of die populatie die vaardigheden bezit - terwijl de leerplanontwikkelaar met het begrip communicatief taalonderwijs een duidelijk normatief doel heeft. Hij is immers in de eerste plaats geïnteresseerd in de vraag welke vaardigheid een bepaalde populatie zou moeten hebben. Het begrip 'functionele taalvaardigheid' is in die zin veel beperkter dan het begrip 'communicatief taalonderwijs'.

Een tweede reden voor de beperktheid van de waarde van het onderzoek naar functionele taalvaardigheid voor de leerplanontwikkelaar is dat het onderwijs nu eenmaal meer beoogt dan simpelweg de vaardigheden te trainen die een leerling in zijn naschoolse carrière nodig heeft. Er is een soort culturele meerwaarde die boven het alledaagse en functionele uitstijgt.

Een derde reden is dat het begrip functionele taalvaardigheid zelf allerminst op eenduidige wijze door iedereen geoperationaliseerd wordt. Het is natuurlijk ondenkbaar dat het ene vage begrip (communicatief taalonderwijs) verhelderd wordt door het in te vullen met een andere onduidelijke term.

Ondanks die beperking constateert Bonset als positief effect dat het begrip 'functionele taalvaardigheid' in ieder geval de aandacht richt op het belang van alledaagse taalgebruikssituaties voor de ontwikkeling van een leerplan Nederlands.

Het begrip 'alledaags' oefent een grote aantrekkingskracht uit op de ontwerpers van communicatief taalonderwijs en op de geïnterviewde SCO-onderzoekers. Het gaat immers om moedertaalonderwijs dat gericht is op 'taalvaardigheden die in het dagelijks leven van praktisch belang zijn' (Blok & De Gloppe, 1983). Ondanks de verschillende opvattingen van de geïnterviewde auteurs onderschrijft Bonset het belang van alledaagsheid. Maar wanneer is welke situatie voor wie alledaags? Dit is een lastige vraag. Alledaags zijn in ieder geval de situaties op school. Wat daarbuiten alledaags is, kan alleen zichtbaar gemaakt worden met behulp van gedegen inzicht in de verschillende culturen van de leerlingen. Zijn voor plattelandskinderen dezelfde situaties alledaags als voor stadskinderen? Voor arbeiderskinderen en voor kinderen van hoogopgeleiden? In feite streeft men, wanneer het gaat om communale eindtermen of inhoudselementen, naar de grootste gemene deler, die wel eens erg klein zou

kunnen blijken te zijn. Bonset is zich terdege van dit probleem bewust, vandaar dat hij stelt dat onderwijs ook een normatieve functie heeft; het gaat ook om belangrijk geachte taken. 'Ook al is het geen alledaagse vaardigheid, laten we het toch maar opnemen vanwege het belang dat er aan gehecht wordt', lijkt dus een plausibele redenering te zijn. Op dit punt is het, zoals gezegd, van groot belang dat precies wordt aangegeven wat het gewicht van dit criterium is.

Lammers (1989) heeft gewezen op het probleem dat alledaagse taalsituaties voor scholieren grotendeels verbonden zijn met het privédomen van de leerling. Communicatief taalonderwijs dat gebaseerd is op het absoluut geformuleerde criterium van alledaagsheid moet derhalve putten uit de privésituaties van de leerling en daarmee ontstaat een ethisch probleem: in hoeverre heeft de leraar Nederlands het recht het privéleven van de leerlingen in de 'materiële inhoud' van het vak te betrekken? In hoeverre mag die privéwereld 'gekoloniseerd' worden door het onderwijs? Is het niet problematisch om op het niveau van een landelijk leerplanontwikkelingsproject dit privédomen in de inhoudselementen te institutionaliseren?

Een derde probleem met betrekking tot de verheffing van alledaagsheid tot criterium is gelegen in de relatieve theorieeloosheid van het begrip. Als we morgen opeens met z'n allen een brief gaan schrijven aan de koningin, dan is *'het schrijven van brieven aan de koningin'* opeens een alledaagse situatie die dan in het leerplan opgenomen zou moeten worden. Misschien is op dit punt aansluiting bij een meer theoretisch uitgangspunt wenselijk. Zo zouden we ons voor kunnen stellen dat taalsituaties gekozen worden op basis van de functie die deze hebben voor de gebruiker (vergelijk bij voorbeeld: Robinson, 1971; Bijl, 1971), met de nodige aandacht voor de context waarin een taaltaak functioneert. Bonset is zich dit gevaar van theorieeloosheid duidelijk bewust, blijkens de samenvatting van de interviews. Het is alleen jammer dat hij hier niets mee doet in het verslag.

Eén reden voor Bonset om vast te houden aan het begrip alledaags is, dat het leerplanontwikkelaars, zoals Rijlaarsdam in het interview stelt, kan 'behoeden voor het ontwerpen van deelvaardigheidsonderwijs' en kan stimuleren tot het ontwikkelen van 'complete [...] taalgebruikssituaties' en steun kan bieden bij het bedenken van 'redelijke complete oefensituaties' (p. 26). Of dat werkelijk zo is, is nog maar de vraag. Bovendien is een dergelijke legitimering twijfelachtig omdat er een andere absolute norm achter schuilgaat, namelijk: leerplanontwikkelaars mogen geen deelvaardigheidsonderwijs ontwerpen. Ook daar valt wel iets op af te dingen. We komen daarmee op een laatste punt van de discussie over 'deel-geheel'.

De voorkeur voor 'geheel' is al vele decennia oud. Er is wat dit betreft een duidelijke lijn zichtbaar van het totaliteitsonderwijs in de Proeve van een leerplan (Nutsseminarium 1967), het empirisch doelstellingenonderzoek van Bos (1978) en de 'complete communicatieve situaties' van Griffioen (1978). Ook in de internationale literatuur zijn vele pleidooien gevoerd voor het 'geheel' en tegen 'deelvaardigheidsonderwijs'. Zonder deze discussie opnieuw te willen voeren, zou een argumentatie voor de keuze voor het 'geheel' wenselijk zijn.

Ook wij zijn voorstanders van het 'geheel'. In menige publikatie hebben wij een vergelijkbaar standpunt ingenomen. Maar wij zijn van mening dat dit standpunt niet zo absoluut geformuleerd zou moeten worden. Er kunnen goede redenen zijn om soms de nadruk te leggen op het 'deel', of op 'het deel in relatie tot het geheel'. Deze redenen kunnen zowel onderwijskundig als psychologisch van aard zijn.

Onderwijskundig gezien staat de leerkracht in het voortgezet onderwijs voor de onmogelijke taak 'hapklare' *gehelen* van 50 minuten te creëren. Hij kan niet anders dan verdelen. Het is niet zozeer onwil, als wel de onderwijskundige structuur van het voortgezet onderwijs die de totaliteitsbenadering in de weg staat (Kroon, 1985). De meest geslaagde uitwerkingen van de 'geheel-positie' vinden we dan ook bij vernieuwingspogingen in de vorm van projectonderwijs, dat gericht is op het doorbreken van deze structuur. Dit betekent o.i. dat leerplanontwikkelaars voor een bepaald vakgebied, zoals het vak Nederlands, niet behoed moeten worden voor 'het ontwerpen van deelvaardigheidsonderwijs', maar dat zij - gedwongen door de context - hun ideaal moeten toesnijden op de handlingsstructuur van de docent. En dat houdt in dat er in kleinere eenheden gewerkt *moet* worden, hetgeen natuurlijk niet wegneemt dat we kunnen streven naar onderwijsactiviteiten die ieder afzonderlijk in een groter geheel staan.

De tweede reden is leerpsychologisch van aard. Al in het begin van deze eeuw is geconstateerd dat prestaties op verschillende taken slechts weinig samenhangen. De verklaring hiervoor is gezocht in deelvaardigheden; verschillende taken doen een beroep op een deels verschillend complex van cognitieve functies. Het aanleren van taken in hun geheel is dan bijzonder inefficiënt, omdat in dat geheel telkens verschillende deelvaardigheden opnieuw worden aangeleerd, terwijl men een gerede kans loopt dat specifieke - moeilijk te onderwijzen deelvaardigheden -- slechts sporadisch aan bod komen. Vanuit dit gezichtspunt is een uitgebalanceerde 'mix' tussen 'delen' en 'gehelen' wenselijk. Ook dan kunnen deelvaardigheden in combinatie met elkaar geleerd worden, zodat het geen geïsoleerde vaardigheden blijven.

4. Conclusie

Het projectteam Nederlands VO-1 heeft zich heel wat op de hals gehaald. Men heeft op diverse punten de nek uitgestoken en niet de gemakkelijkste weg gezocht. Met name de brug die men heeft geslagen tussen het empirisch onderzoek en de leerplanontwikkeling is ons inziens lovenswaardig.

Naast deze lof hebben wij ook enkele punten van kritiek. Zo is het ons niet altijd even duidelijk hoe de geformuleerde criteria voor de selectie van inhoudselementen gehanteerd zijn. Bovendien zetten we vraagtekens bij enkele fundamentele keuzen in het concept van het leerplanproject. De keuze voor alledaagse taalsituaties is problematisch omdat onderwijs nu eenmaal leerlingen kwalificeert voor situaties die meestal pas in de nabije toekomst reëel voor hen zullen zijn en omdat zeker op communiaal niveau nauwelijks een relevante gemeen-

schappelijke noemer overblijft van wat alledaags is in het veelkleurige palet van jeugdculturen. De keuze voor 'totaliteitsonderwijs' is sympathiek, maar te absoluut geformuleerd. De auteurs zouden meer blijk kunnen geven van historisch inzicht in de vele vergelijkbare pogingen die de afgelopen decennia met weinig succes zijn ondernomen. Er zijn goede onderwijskundige en psychologische verklaringen voor het falen van een te absoluut geformuleerd totaliteitsconcept.

Noten

1. Elders in dit nummer van Spiegel staat een bespreking van het derde rapport (Projectgroep 1989), geschreven door Ton Mooij.
2. Het eerste citaat is een eindterm voor het basisonderwijs (Moer, 1989, 1-2, blz. 20). Het tweede citaat is een inhoudselement voor de basisvorming, zoals geformuleerd in hier besproken rapport 'Inhoudselementen nader onderzocht' (blz. 46).

Bibliografie

- Blok, H. & Glopper, K. de (1983). *Taal voor het leven: Meninge van oud-leerlingen LBO en MAVO over hun taalgebruik*. Harlingen.
- Bonset, H. (1988a). *Inhoudselementen nader onderzocht*. Enschede: SLO.
- Bonset, H. (1988b). *Functionele taalvaardigheid nader onderzocht*. Enschede: SLO.
- Boer, M. de & Bonset, H. (1989). *Lbo-leerlingen in een breed-heterogene brugklas*. Enschede: SLO.
- Bos, D.J. (1978). *Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs; samenvattend eindverslag*. Amsterdam: RITP.
- Bijl, J. (1971). *Over leerplanonderzoek*. Groningen.
- Griffioen, J. (1978). *Zeggenschap. Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. 2e dr. Groningen.
- Kroon, S. (1985). *Grammatica en communicatie in het onderwijs Nederlands*. Groningen.
- Labordus, I. & Gussenhoven, A. (1985). *Wat zouden ze krijgen in het voortgezet basisonderwijs*. Enschede: SLO (2 delen).
- Lammers, H. (1989). Functionele taalvaardigheden. *Moer*, 6, 258-264.
- Nutseminarium voor Pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam (1967). *Proeve van een leerplan voor het basisonderwijs*. Groningen.
- Robinson, S. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Berlijn.
- Wesdorp, H. Van den Bergh, H., Bos, e.a. (1986). *De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

