

## Redactioneel

Goed moedertaalonderwijs, wat is dat?

In 1985 stelde Hildo Wesdorp (zich? ons?) de uiterst belangwekkende en tegelijkertijd boeiende vraag: *Goed onderwijs, wat is dat?* (Wesdorp, 1985). Hij deed dat naar aanleiding van zijn *samenvatting van de resultaten van het proefonderzoek naar het taalonderwijs in de zesde klas van de basisscholen*, de voorstudie naar de uitvoerbaarheid van *periodieke peiling van het onderwijsniveau*: PPON. Toegespitster kan de titelvraag waarschijnlijk net zo goed luiden: Goed (moeder)taalonderwijs, wat is dat? Enigszins verrassend geeft de brochure geen expliciet antwoord op de vraag. Maar je kunt natuurlijk wel het een en ander uit de tekst afleiden.

Bijna op de laatste bladzijde (ib., 76) beoordeelt Wesdorp de technische haalbaarheid van de periodieke peiling. Hij is daarover tamelijk optimistisch, maar hij ziet nog twee punten die verbetering behoeven.

1. Het is noodzakelijk om een procedure te ontwikkelen om de toetsdoelen op een acceptabele manier vast te stellen. In de *Voorstudie* is daarvoor een nog té omslachtig doelstellingenonderzoek gehanteerd.
2. Het is wenselijk via een algemeen aanvaarde procedure te bepalen welke 'kwaliteitsnorm' wordt gebruikt.

Wat dit laatste betreft kan men zich afvragen wat nu eigenlijk een voldoende of onvoldoende prestatie is voor een zesdeklasser in het basisonderwijs. Of, met andere woorden: waar ligt de grens tussen wat wij nog wel en wat niet meer als een acceptabel onderwijsresultaat betitelen.

In de *Voorstudie* is door de onderzoekers weliswaar een dergelijke grens bepaald (...), maar deze is wel arbitrair. Onze keuze berust op de overweging dat er bij bepaalde (lage) scores sprake is van gebrekkige vaardigheden die de communicatie hinderen. Het herhaaldelijk voorkomen bij één persoon van zulke lage scores is in de hier gevolgde opvatting indicatief voor zeer slecht lezen, schrijven of spreken.

Uit het citaat wordt duidelijk dat voor de onderzoekers 'goed' moedertaalonderwijs formeel dat onderwijs is, dat leerlingen in staat stelt toetsen van het type die in de brochure gegeven worden zo te maken dat minimaal een bepaalde score gehaald wordt. Inhoudelijk is 'goed' moedertaalonderwijs in de hun versie gerepresenteerd in de toetsinhouden. Over het type toetsen meldt de brochure (ib., 9) dat ze 'functionele taalvaardigheden meten. Dat zijn vaardigheden die voor het uitvoeren van alledaagse en beroepsmatige taken van groot praktisch belang zijn.' Kennelijk zijn er te veel van zulke vaardigheden om ze allemaal in één peiling te kunnen meten; op grond van enquêtegegevens over het relatieve belang van

vaardigheden en over de haalbaarheid om vaardigheden met succes te onderwijzen is een selectie uit het geheel van vaardigheden gemaakt.

Het eerste technische probleem dat Wesdorp signaleerde is wellicht gedeeltelijk opgelost door het vaststellen van kerndoelen eind basisonderwijs en eind basisvorming; het tweede probleem lijkt bij de te ontwikkelen toetsen voor de basisvorming in ernstiger vorm opnieuw op te duiken, al lijkt de beslissing over de cesuur (voorlopig?) bij de scholen te komen liggen.

Uit de discussies over de resultaten van het PPON-onderzoek die volgden na de publikatie, bleek al snel, dat lang niet iedereen de vraag naar 'goed' moedertaalonderwijs op dezelfde manier wilde beantwoorden als de onderzoekers (Schellekens, 1986). Bijna alle keuzes die de onderzoekers gemaakt hadden, kwamen daarbij onder vuur te liggen: de beperking tot *functionele* vaardigheden, de gemaakte selectie uit de mogelijke vaardigheden en de vastgestelde cesuur. (De omvangrijke kritiek op de operationalisaties kan in dit verband buiten beschouwing blijven, omdat die - tot op zekere hoogte - als technische problemen afgedaan kunnen worden en in eerste instantie geen direct antwoord zijn op de vraag wat 'goed' moedertaalonderwijs is. Eerder hebben ze te maken met de vraag wat een goede toets is.)

De vraag: Goed (moedertaal)onderwijs, wat is dat? lijkt in zijn algemeenheid dan ook onbeantwoordbaar. Beter beantwoordbaar lijkt de vraag: Goed (moedertaal)onderwijs, wat vind ik/vinden wij dat dat is? (Die vraag hebben de onderzoekers in 1985 impliciet natuurlijk eenvoudig beantwoord, niet de eerste.) Zo'n vraagstelling kan enerzijds recht doen aan de baaiert van opvattingen over 'goed' (moedertaal)onderwijs die er bestaat; anderzijds 'dwingt' ze tot argumentatie: 'Waarom vind je/vinden jullie dat?' (Tenzij je gedekt door een inhoudsloze parlementaire discussie over deugdelijkheidseisen je opvatting in kerndoelen mag omzetten; dan hoeft er niet publiekelijk geargumenteerd te worden.) Als je als onderzoeker - maar ook als 'andere' deskundige op het terrein van het moedertaalonderwijs - met die vraag geconfronteerd wordt en daar serieus antwoord op wil geven, waar vind je dan de doorslag gevende en dus overtuigende argumenten?

De droom van heel wat wetenschappers lijkt te zijn die argumenten aan hun onderzoek of ten minste aan onderzoek te kunnen ontleen, omdat ze ervan uitgaan dat onderzoek die vraag zou kunnen beantwoorden. Dat nu kan wel eens tegenvallen. Illustratieve voorbeelden daarvan bevat de historische case studie *Het partiële gelijk; Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)* (Lucassen/Köbben, 1992). Interessant is daarin het geval van de schrijver van het bekende, vakdidactische bronnenboek voor het onderwijs in de nieuwe richting: *Het Nederlandsch in Indië*, G.J. Nieuwenhuis (1930). Over hem merken de onderzoekers op:

Op basis van deze internationale inzichten meende Nieuwenhuis te kunnen stellen dat de nadelen van vroege tweetaligheid door pedagogen, psychologen en sociologen overtuigend en met overstelpend veel materiaal aangetoond waren. (Ib., 25)

Hoewel Nieuwenhuis' op onderzoek gebaseerde antwoord op de vraag wat 'goed' moedertaalonderwijs is - eerst onderwijs in de eigen taal - in het voormalig Nederlands-Indië, zeker in het begin, heftig omstreden was, constateren Lucassen & Köbben (1992, 28) toch:

Deze aanpak kenmerkt het Indonesische onderwijssysteem tot op de dag van vandaag: eerst onderwijs met de streektaal als voertaal en Indonesisch als leervak en pas later een geleidelijke invoering van het Indonesisch.

Maar ze schrijven ook (Ib., 23):

Het interessante aan zijn werk (...) is vooral de visie over de functie van de moedertaal, aangezien daarnaar door voorstanders van het bi-cultureel onderwijs (in Nederland - Red.) in de jaren zestig en zeventig met instemming werd verwezen.

In de interpretatie van Lucassen & Köbben (1992, 147) moeten we het ontstaan 'van de schijnbaar onoverbrugbare kloof tussen voor- en tegenstanders (in Nederland - Red.) van onderwijs in de eigen taal en cultuur' zoeken in Nieuwenhuis' opvattingen over 'goed' moedertaalonderwijs. En hoewel in de soms felle discussies tussen voor- en tegenstanders op veel momenten, zoals Lucassen & Köbben niet moe worden aan te tonen, ook onderzoek in beide kampen een belangrijke rol leek te spelen, dat heeft er niet toe geleid dat men elkaars antwoord op de vraag wat 'goed' moedertaalonderwijs is, wilde accepteren. Resultaten van onderzoek spelen kennelijk maar een marginale rol als het erom gaat de vraag naar 'goed' moedertaalonderwijs te beantwoorden. In woorden van Lucassen & Köbben (1992, 149):

Belangrijker dan het feitelijke meningsverschil, zijn de argumenten waarmee Nieuwenhuis zijn verzet tegen het te vroeg invoeren van een vreemde voertaal verdedigde. Naast zijn zakelijke kritiek op de wijze waarop Nederlands werd aangeleerd, werd zijn opstelling ook gekenmerkt door een sterk *nationale* inslag. Zo wees hij herhaaldelijk op de waarde van inheemse culturen en op de onverbreekelijke band tussen taal en cultuur. Met het verdwijnen van de eigen taal zou een volk zijn ziel verliezen.

De kern van deze *maatschappelijke zienswijze* vinden we terug in het denken over de functie van moedertalen bij de Unesco na de tweede



wereldoorlog en zij vormt (in Nederland - Red.) samen met de Indi-  
sche ervaringen een belangrijke erflater voor de latere voorstanders van  
het OETC. (Tweede cursivering toegevoegd)

De feitelijk marginale positie van onderzoek wordt nog eens extra benadrukt als  
Lucassen & Köbben (1992, 25) over Nieuwenhuis' wetenschappelijke onderbou-  
wing opmerken:

Het valt overigens op dat een aantal van de door hem genoemde  
wetenschappelijke werken zijn centrale thema (het belang van de  
moedertaal) maar zijdelings raakt. Zo geeft het boek van de psycholo-  
gen Clara en Wilhelm Stern over *Die Kindersprache* een gedetailleerd  
overzicht van de verschillende stadia waarin een kind de moedertaal  
leert beheersen, maar ontbreekt iedere verwijzing naar het probleem  
van de tweetaligheid. Hetzelfde geldt voor het standaardwerk *The  
scientific study and teaching of languages* van de Engelse linguïst  
Palmer uit 1917. Hij gaat weliswaar in op de fase waarin een kind  
passief taal 'ontvangt' - de incubatieperiode - een waarschuwing tegen  
het te vroeg aanleren van een vreemde taal wordt er niet in aangetrof-  
fen. De enige wijsheid die Nieuwenhuis er terecht aan zou kunnen  
hebben ontleend, is dat voor het leren van een vreemde taal een andere  
methode gebruikt moet worden dan voor het aanleren van de moeder-  
taal. De werken die wel op het probleem van de tweetaligheid ingaan,  
worden veelal gekenmerkt door niet met onderzoek gestaafe uitspra-  
ken.

Natuurlijk moeten de resultaten van de case study van Lucassen & Köbben - die  
hier overigens uiterst summier en fragmentarisch zijn samengevat - niet tot de  
conclusie leiden dat (moedertaal)onderwijs onderzoek maar op moet houden.  
Anders gezegd: Ondanks Nieuwenhuis, Lucassen en Köbben kan *Spiegel* blijven  
voortbestaan. Wat de case study wel duidelijk maakt - en zò verrassend is dat nu  
ook weer niet -, is dat een wetenschappelijke onderbouwing van het antwoord op  
de vraag wat 'goed' moedertaalonderwijs is, nimmer het laatste kan zijn. Daarach-  
ter ligt altijd een 'maatschappelijke zienswijze' die voor de formulering van het  
antwoord meestal doorslaggevend zal zijn.

In deze aflevering van *Spiegel* geven verschillende onderzoekers (deel)antwoorden  
op de vraag wat 'goed' moedertaalonderwijs is. In de eerste bijdrage gaan Ron  
Oostdam en Gert Rijlaarsdam ervan uit dat 'goed' moedertaalonderwijs effectief  
taalonderwijs betekent. Streven naar effectief taalonderwijs roept volgens hen de  
vraag op hoe binnen het onderwijs het beste gewerkt kan worden aan het vergro-  
ten van de taalvaardigheid van leerlingen: bij alle divergentie in opvattingen over  
'goed' moedertaalonderwijs die Oostdam & Rijlaarsdam ook waarnemen, denken  
zij dat daarover een zekere communis opinio bestaat. Ten bewijze daarvan

beroepen ze zich op de kerndoelen Nederlands. Maar als je wilt werken aan het vergroten van de taalvaardigheid van leerlingen, dan zul je, betogen de auteurs, minstens twee vragen moeten kunnen beantwoorden:

- waaraan moet je dan aandacht besteden;
- hoe moet je daaraan dan aandacht besteden?

De eerste vraag is vrij snel beantwoord. Dan moet je vooral aandacht besteden aan *strategieën*: niet alleen aan taalgebruiksstrategieën - hoe doe ik X? -, maar ook aan leerstrategieën: Hoe leer ik X te doen?. 'Het onderwijzen van taalgebruiks- en leerstrategieën kan de effectiviteit van het (moeder)taalonderwijs in belangrijke mate vergroten', zo vatten ze de relevante literatuur samen.

Ook de tweede vraag lijkt niet zo moeilijk te beantwoorden. Op twee manieren bereik je die aandacht voor strategieën:

- door de leerdoelen voor de leerlingen te expliciteren;
- door gerichte feedback te geven op toegepaste strategieën.

Gewapend met deze kennis hebben Oostdam & Rijlaarsdam 1620 opdrachten uit 5 verschillende taalmethodes - 2 voor de bovenbouw basisonderwijs en 3 voor de onderbouw havo/vwo - gescoord op vier dimensies:

- taalgebruiksstrategie;
- leerstrategie;
- explicitering leerdoel;
- feedback & sturing.

De uitkomst van hun onderzoek lijkt te zijn dat de auteurs van de onderzochte schoolboeken de Oostdam/Rijlaarsdam-definitie van 'goed' moedertaalonderwijs nauwelijks volgen. Eén methode voor het basisonderwijs karakteriseren de onderzoekers als 'het meest georiënteerd op strategisch handelen'; de andere besteedt 'een beperkt aantal oefeningen (... aan) strategisch handelen'. Voor de drie methoden voor de onderbouw havo/vwo concluderen ze dat 'de aandacht voor strategiegebruik marginaal is'.

Dapper genoeg blijven Oostdam & Rijlaarsdam niet bij de pakken neer zitten: in paragraaf 4 van hun bijdrage laten ze aan de hand van voorbeelden zien, dat het helemaal niet zo moeilijk is om bij het ontwerp van oefeningen te voldoen aan de eisen van hun definitie voor 'goed' moedertaalonderwijs. Ze geven drie soorten voorbeelden:

- bestaande oefeningen die met niet eens zo veel moeite aangepast kunnen worden aan hun definitie - wat ze dan ook daadwerkelijk demonstreren;

- bestaande oefeningen die passen binnen hun definitie of althans bijna daarin passen en die ze van verhelderend commentaar voorzien;
- bestaande oefeningen die passen binnen hun definitie, maar die niet passen bij de rest van de oefeningen in het taalboek.

In hun slotbeschouwing stellen de auteurs: 'Oefeningen in moedertaalleergangen zijn in de dagelijkse onderwijspraktijk eigenlijk heel makkelijk aan te vullen of om te werken voor strategie-onderwijs. Wanneer een docent die werkt met een leergang zich opstelt als taalvaardigheidscoach, zal hij/zij de strategieën die het boek op zeer naïeve of impliciete wijze probeert bij te brengen, stelselmatig onder de aandacht van leerlingen brengen: bij elke tekst, bij elke vraag wordt dan niet alleen aandacht gegeven aan het produkt maar ook aan het proces.'

En al noemen de onderzoekers op basis van hun analyses de huidige stand van zaken weinig rooskleurig, toch menen ze aangetoond te hebben 'dat 't kan, strategisch taalonderwijs, en dat het ook in een leergang kan. (...) Effectief strategie-onderwijs is geen papieren didactiek, maar een te realiseren onderwijspraktijk.'

In de tweede bijdrage in dit *Spiegel*nummer vraagt de Duitse pedagoge *Ingrid Gogolin*, verbonden aan het Fachbereich Erziehungswissenschaft van de Hamburgse universiteit, aansluitend bij theorievorming van de Franse socioloog *Pierre Bourdieu*, aandacht voor de zogenaamde monolinguale habitus die - per definitie - diep verankerd ligt in het Duitse onderwijssysteem zoals dat vorm en inhoud heeft gekregen in de loop van de negentiende eeuw. De eeuw die in het teken stond van een uiterst moeizame natie-staatvorming in Duitsland, waarbij aan het onderwijs Duits een zeer belangrijke, ondersteunende rol werd toegedacht. Die habitus, geïnternaliseerd door docenten en - alweer per definitie - niet of nauwelijks toegankelijk voor reflectie, verhindert een adequate perceptie van de meertalige werkelijkheid die ook in veel Duitse scholen in de laatste decennia ontstaan is. In plaats van meertaligheid te kunnen opvatten als een verrijking van de onderwijsleersituatie, definiëren betrokkenen die als een complex probleem waarop alleen enigszins greep verkregen kan worden in een proces van sterke vereenvoudiging, bijvoorbeeld in termen van tweetaligheid. 'Goed' moedertaalonderwijs wordt door die monolinguale habitus volgens Gogolin sterk bemoeilijkt, zo niet onmogelijk gemaakt. Ze ziet het als een taak voor de vakdidactiek om de problemen die de monolinguale habitus 'goed' moedertaalonderwijs 'bezorgd' op te lossen; wel denkt ze al te weten in welke richting die oplossing gezocht moet worden.

Gogolin en collega's werken samen met medewerkers van het Nijmeegse Werkverband voor Onderzoek van het Moedertaalonderwijs (WOM) aan een internationaal-vergelijkend onderzoek naar *Standaardtaalonderwijs in meertalige klassen*. In dat kader hield zij in juni 1992 in Nijmegen een lezing die zij nu voor publikatie in *Spiegel* bewerkte.



Onder de nogal zakelijke titel *Cijfers en cijferschalen* analyseert Bert Meuffels op verrassende wijze een verschijnsel dat in het (moedertaal)onderwijs meestal weinig aandacht krijgt, terwijl het die in 'goed' (moedertaal)onderwijs wel verdient: het geven van cijfers, in dit geval aan opstellen. Startvragen voor de analyse zijn: 'Waarom drukken wij een beoordeling in de vorm van een cijfer uit? Welke interpretaties kun je aan zo'n cijfer toekennen? En wat betekent het eigenlijk, wanneer je een zes voor je opstel krijgt?'

Allereerst schetst Meuffels een korte geschiedenis van het schoolcijfer en zijn voorgangers en verstrekt hij gegevens over cijfergeven in verschillende landen. Daaruit trekt hij de conclusie 'dat de in de verschillende landen gehanteerde systemen min of meer arbitrair zijn, op conventies berusten en dat de betekenis van de in die schalen figurerende cijfers (of letters) een strikt geconventionaliseerd karakter hebben die, in beginsel althans, niets van doen hebben met ons numerieke stelsel en de daaruit voortvloeiende interpretatie van getallen. (...) Dit heeft vergaande consequenties voor de interpretatie van cijfers en voor de analyse van de betrouwbaarheid van opsteloordelen.'

Na een behandeling van drie typen schalen en drie vormen van betrouwbaarheid komt Meuffels tot de conclusie dat *de* betrouwbaarheid niet bestaat: oordelen van beoordelaars kunnen op heel verschillende manieren al of niet consistent met elkaar zijn. Daarna laat hij zien dat er ook verschillen bestaan tussen de manieren waarop betrouwbaarheid van opstelcijfers geanalyseerd wordt en dat die verschillen cultureel bepaald zijn en wortelen in verschillende pedagogische opvattingen. Zijn eindconclusie, die opvallend parallel loopt met die van Lucassen & Köbben hierboven luidt:

(... U)itgangspunten, perspectieven, beschouwingwijzen, aard van de onderzochte problemen en de gehanteerde data-analysetechnieken (kunnen) in de onderwijsresearch sterk van elkaar verschillen. (...) Vele onderzoekers (...) beseffen niet of onvoldoende hoezeer het beeld dat zij van de betrouwbaarheid van cijfers geven, door de traditie bepaald is. En evenmin beseffen ze, hoezeer dat beeld vertekend kan zijn.

Het pleidooi dat Anne Kerkhoff in de rubriek *Kritiek, Commentaar en Beschouwing* houdt voor het gebruik van de moedertaal van de NT2-leerders als hulpmiddel, althans zeker bij de zogenaamde intake en gedurende de eerste lessen, richt zich tegen de aanhangers van de zogenaamde directe methode in het T2-onderwijs. Binnen die aanpak wordt, met een beroep op universalistische taalverwerfingstheorieën, juist het gebruik van de moedertaal van de T2-leerder zoveel mogelijk vermeden. Aan de hand van sprekende voorbeelden laat Kerkhoff zien hoe veel problemen in het onderwijs aan beginnende taalleerders opgelost kunnen worden door het gebruik van de moedertaal van die leerders. Kerkhoff verbaast zich erover dat zo'n voor de hand liggende aanpak als het gebruik van de moedertaal zo weinig ingang vindt in het Nederlandse T2-onderwijs: noch de docenten, noch de materiaalontwikkelaars en de ondersteuners lijken geneigd de

theorieën achter de directe methode en dus de methode zelf enigszins te relativeren. Voor Kerkhoff is dit des te verbazingwekkender omdat ze tegelijkertijd constateert dat docenten zich op het terrein van de rol van grammatica in T2-onderwijs ook niet zoveel aantrekken van 'de' theorie. Die wijst de grammatica een uiterst bescheiden rol toe, wat de docenten niet verhindert er toch veel aandacht aan te besteden. Kerkhoff neemt aan dat vooral de praktische problemen die aan de door haar bepleite aanpak kleven - er zijn bijna geen twee- of meertalige docenten -, de massieve voorkeur voor de directe methode in stand houden.

Wellicht dat Gogolin nog een andere 'verklaring' bij de hand zou willen houden: de directe methode past wel erg goed bij een monolinguale habitus.

De vraag wat 'goed' (moeder)taalonderwijs is, zal nog vaak, impliciet of expliciet op de bladzijden van *Spiegel* gesteld en beantwoord worden. De vraag zal steeds hetzelfde zijn, het antwoord zal echter telkens weer anders zijn, op hoofdpunten of in details; dat toont deze aflevering ook al aan. Dat houdt de discussie over moedertaalonderwijs levendig en boeiend. De Redactie hoopt met dit nummer daaraan haar bijdrage te hebben geleverd.

Namens de Redactie,

Jan Sturm

## Bibliografie

- Lucassen, L., A.J.F. Köbben, *Het partiële gelijk; Controverses over het onderwijs in de eigen taal en cultuur en de rol daarbij van beleid en wetenschap (1951-1991)*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger 1992.
- Schellekens, E., *Taalonderwijs in de peiling*, in: *Moer*, 6, 1985, 16-25.
- 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*. 's-Gravenhage: SVO 1985 (Selecta reeks).