

Honderd meter in elf seconden?

Een bespreking van:

Henk Lammers, *Taal in tweevoud. Communicatieve competentie, taalvaardigheid en het onderwijs in het Nederlands*, Academisch Boekencentrum, De Lier, 1991.

De hoofdstelling van *Taal in tweevoud*, de in 1991 verschenen dissertatie van Henk Lammers, luidt: *communicatieve competentie en taalvaardigheid zijn niet hetzelfde*. In tweehonderdvijftig pagina's onderbouwt de auteur deze stelling: via een verkenning en definiëring van beide begrippen; via beschouwingen over weer in die definities opgenomen andere begrippen zoals 'situaties en domeinen', 'regels en normen', 'cognitieve operaties en monitoring', 'moedertaal- en standaardtaalgebruik'; en via een (wel heel summier) empirische verkenning. De lezer raakt en passant op prettige wijze op de hoogte van belangrijke topics uit de taalbeheersing, taalkunde en didactiek van het Nederlands, omdat Lammers discussies en wetenschappelijke standen van zaken overal helder samenvat, en ze vaak ook nog voorziet van een dosis 'human interest' in de vorm van uit het leven gegrepen communicatieve situaties.

Lammers' hoofdstelling is binnen het kader van het onderwijs in het Nederlands geen open deur. Hij toont dat aan met behulp van citaten uit diverse didactische publikaties, zoals het volgende: "Wat de verhouding is tussen 'talig' en 'niet-talig' in de communicative competence is moeilijk te bepalen [...] In elk geval zijn ze zo verweven dat taalvaardigheid praktisch nagenoeg hetzelfde is als communicative competence" (Griffioen en Damsma, 1978, p. 49). Of een ander voorbeeld: "Spreekvaardigheid maakt deel uit van iemands "communicative competence", het vermogen om in allerlei sociale situaties adequaat te communiceren" (Leidse Werkgroep 1986, p. 40).

Is het nu zo'n ramp dat didactici en onderwijsgevenenden Nederlands de neiging hebben communicatieve competentie en taalvaardigheid gelijk te stellen? Volgens Lammers wel. Ze doen daarmee geen recht aan de wijze waarop de beide begrippen gebruikt worden in theoretische publikaties, zoals in Meuffels 1982 en Hymes 1972. Een beter gebruik van beide begrippen zou dan ook de discussie over doelen en inhouden van het onderwijs Nederlands verbeteren. Meer in concreto draagt de gelijkstelling van communicatieve competentie en taalvaardigheid volgens Lammers bij aan een ongewenste opvatting binnen onderwijs en didactiek van het Nederlands: de *continuïteitsopvatting*. Op pagina 236 - 237 beschrijft Lammers deze opvatting als volgt: "Volgens die visie gaat het bij het aanleren van taalvaardigheden om een voortgezette ontwikkeling van de communicatieve competentie. Het taalvaardigheids-onderwijs is geen autonoom domein waar andere wetten gelden dan in het domein

van de communicatieve competentie; het is in wezen een voortgezette ontwikkeling van de primaire socialisatie die organisch aansluit bij de kennis en kunde waarover de leerlingen al beschikken of die in hun lacunes voorziet. [...] In de continuïteitsopvatting wordt dan ook groot belang gehecht aan een ononderbroken ontwikkeling; het natuurlijke taalverwervingsproces mag niet gefrustreerd worden. [...] In dit verband worden specifiek schoolse vormen van taalonderwijs dan ook niet gemotiveerd vanuit het besef dat er wezenlijke verschillen zijn tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid maar vanuit didactische overwegingen". Lammers voegt hieraan toe: "Deze continuïteitsopvatting moet afgewezen worden. Het taalvaardigheidsonderwijs is geen verdere ontwikkeling van de communicatieve competentie. Als iemand bepaalde taalvaardigheden niet beheerst, moet dat niet worden toegeschreven aan lacunes in zijn communicatieve competentie maar moet geconstateerd worden dat die vaardigheden kennelijk nog niet geleerd zijn".

Deze scherpe afwijzing van de continuïteitsopvatting in het laatste hoofdstuk komt niet uit de lucht vallen. In zijn voorgaande hoofdstukken heeft Lammers de begrippen communicatieve competentie en taalvaardigheid dusdanig verhelderd en omschreven dat de concrete verschillen ertussen duidelijk zijn geworden. Communicatieve competentie wordt vanzelf verworven in de leefwereld, taalvaardigheid wordt geleerd binnen en/of in de omgang met instituties. Communicatieve competentie heeft te maken met communicatief handelen, waarbij het bereiken van wederzijds begrip voorop staat en de normen in het communicatieproces de functie hebben van een fundament voor consensus. Taalvaardigheid heeft te maken met strategisch handelen, waarbij het bereiken van eigen vooropgezette doelen via het leveren van een talige prestatie voorop staat, en de normen in het communicatieproces de functie hebben om na te gaan of voldaan wordt aan de eisen van de institutie. Communicatieve competentie heeft als uitingsvorm de moedertaal, taalvaardigheid de standaardtaal. Communicatieve competentie heeft betrekking op het domein van de privé-leefwereld (de omgang met het gezin en vrienden en kennissen), taalvaardigheid op de domeinen van het openbare leven (de omgang als burger met instituties en functionarissen) en van het schoolse leven (de omgang als leerling met en binnen de institutie school). Het begrip taalvaardigheid scheidt Lammers op grond hiervan weer in openbare taalvaardigheid en schoolse taalvaardigheid. Schoolse taalvaardigheid bereidt voor op de openbare taalvaardigheid die nodig is in het openbare leven.

In Lammers' visie betekent de stap van communicatieve competentie naar (schoolse) taalvaardigheid die de leerling in het onderwijs moet maken een drievoudige *perspectiefwisseling* (p. 236): ten eerste van begrips-naar prestatie-georiënteerd handelen; ten tweede van de leefwereld naar het openbare leven; en ten derde van de moedertaal naar de standaardtaal. Deze perspectiefwisseling moet, anders dan door de aanhangers van de continuïteitsopvatting gebeurt, duidelijk worden onderkend. Anders zal taalonderwijs niet veel meer zijn dan het selecteren van leerlingen op taalvaardigheden die ze al dan niet van huis uit meebrengen, aldus Lammers. In het laatste hoofdstuk geeft Lammers de consequenties aan van zijn opvatting voor het onderwijs Nederlands: het moet worden herverkaveld in een domein schoolse

taalvaardigheid, en een domein 'vrije handelingsruimte'. Ten aanzien van het domein schoolse taalvaardigheid stelt Lammers: "Ik pleit [...] ervoor alleen die taalvaardigheden te onderwijzen die expliciet beschreven (en daarmee expliciet genormeerd) kunnen worden en die van belang zijn voor deelname aan de openbare communicatie of aan een vervolgopleiding" (p. 250). Vakonderdelen en leerdoelen die niet in het bovenstaande passen, moeten worden nagestreefd in het domein van vrije handelingsruimte.

Naar mijn mening is het na Lammers' dissertatie in ieder geval niet meer mogelijk om de begrippen communicatieve competentie en taalvaardigheid ongereflekteerd door elkaar te gebruiken. Lammers heeft daarmee duidelijk bijgedragen aan een betere theoretische discussie over het onderwijs Nederlands. Dat wil echter nog niet zeggen dat we het op alle punten met zijn begripsonderscheidingen eens hoeven te zijn, en nog minder dat we hem hoeven te volgen in de praktische consequenties die hij eruit trekt. In de rest van deze recensie werk ik mijn kritiekpunten nader uit.

Een eerste kritiekpunt betreft Lammers' omschrijving van het begrip taalvaardigheid. Op pagina 41 trekt hij een vergelijking tussen taal gebruiken en lopen, aan de hand waarvan hij het verschil tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid wil verduidelijken. Communicatieve competentie, zo stelt Lammers, "is een vermogen waarover elk normaal mens beschikt, zoals ook elk normaal mens kan lopen. Dit betekent niet dat een taalgebruiker nooit struikelt of soms aan de grenzen van zijn vermogen komt. Hij is vergelijkbaar met een wandelaar die op lange tochten of in moeilijk terrein op de beperkingen van zijn loopvermogen stuit". Van taalvaardigheid is sprake, aldus Lammers, als taalgebruikers geconfronteerd worden met voor hen onbekende en nieuwe situaties, of als er specifieke eisen worden gesteld die leiden tot het type perspectiefwisseling als in het voorafgaande is beschreven. Hij voegt hieraan toe: "De vergelijking met het loopvermogen doortrekkend: als iemand gevraagd wordt in elf seconden honderd meter te lopen, dan mag niet verwacht worden dat deze prestatie zonder meer gerealiseerd kan worden. Hier is sprake van een vaardigheid die gerichte training vereist".

De vergelijking is even curieus als onthullend voor de zwakte van Lammers begripsomschrijving van taalvaardigheid. Wanneer we weten¹ dat het wereldrecord voor honderd meter lopen 9.82 seconden is, dat toplopers in Nederland 10.2 seconden nodig hebben, en dat gemiddeld goede sporters 14 seconden nodig hebben, hoe moeten we ons dan het talig equivalent voorstellen van honderd meter lopen in elf seconden? In ieder geval niet als iets dat ooit voor alle, of voor een groot deel van de leerlingen in het reguliere onderwijs bereikbaar geacht kan worden, en dus niet als een communaal onderwijsdoel, dat zinvol na te streven is binnen het domein schoolse taalvaardigheid. De vergelijking is dus onjuist. Dat het mij om meer gaat dan om kritiek op Lammers' stilistisch vermogen, blijkt als we een andere vergelijking trekken, die realistischer aandoet: communicatieve competentie staat daarin gelijk aan lopen, taalvaardigheid aan 'wandelen op lange tochten of in moeilijk terrein'. Als we van die vergelijking uitgaan, wordt de door Lammers

gecreëerde afstand tussen communicatieve competentie en taalvaardigheid opeens een stuk minder groot. En ook komt de door Lammers bestreden continuïteitsopvatting weer als redelijke hypothese in het gezichtsveld. Uit de voetganger kan zich de wandelaar ontwikkelen op voorwaarde van voldoende motivatie, stimulans en - inderdaad- ook van gerichte training. Maar een 'perspectiefwisseling' als door Lammers bedoeld lijkt hiervoor niet per se nodig.

Doordat Lammers taalvaardigheid zo extreem prestatiegericht typeert, en de afstand met communicatieve competentie aldus kunstmatig vergroot, verzwakt hij de geloofwaardigheid van zijn betoog.

Een tweede kritiekpunt betreft Lammers' visie op de functies van taalonderwijs. Op pagina 24 stelt hij dat op school taalvaardigheden worden onderwezen met als doel 'deelname aan a. het maatschappelijke verkeer of b. een vervolgopleiding mogelijk te maken'. Hier ontbreekt een derde doel: persoonlijke ontwikkeling, dat wel genoemd wordt in bijvoorbeeld de algemene doelstelling voor het vak Nederlands in de basisvorming (Commissie Herziening Eindtermen, 1991): "Met het oog op hun maatschappelijk functioneren, persoonlijke ontwikkeling, en de voorbereiding op verdere studie en beroep is het onderwijs in de Nederlandse taal erop gericht.....".

Op pagina 95 stelt Lammers dat het taalonderwijs "geen specifieke taak (heeft) ten aanzien van het taalgebruik in het privé-leven. Elke taalgebruiker heeft het recht in zijn privé-leven zijn moedertaal te gebruiken en het behoort niet tot de taken van het taalonderwijs de normen die gelden voor het openbare taalverkeer of het gebruik van het standaard-Nederlands in privé-situaties te bevorderen".

Op pagina 172 spreekt Lammers over de mogelijkheid van het vergroten van de motivatie van de leerlingen voor het taalonderwijs. Een mogelijkheid is, zo stelt hij, "de opdracht in een herkenbaar kader te plaatsen c.q. deze te laten aansluiten bij de eigen ervaring". Hij voegt hieraan toe: "Hier dreigt het gevaar van een vermenging van het domein van de communicatieve competentie met dat van de schoolse taalvaardigheid".

Het is duidelijk: Lammers vindt dat het taalonderwijs zich verre moet houden van de persoonlijke ontwikkeling, het privé-leven, en de communicatieve competentie. Dat dit de mogelijkheid om bij ervaringen van leerlingen aan te sluiten sterk beperkt, geeft hij zelf al aan. En hoe het in zijn visie dan moet met creatieve en sociale doelstellingen binnen het taalonderwijs, vernemen we niet. Doordat Lammers in zijn betoog het taalonderwijs steeds gelijk stelt aan schoolse taalvaardigheid, en dus aan normering en voorbereiding op openbaar taalgebruik, verdwijnt zo'n vraagstuk waarschijnlijk uit zijn gezichtsveld.

Met een normatieve opstelling als de hierboven genoemde raakt Lammers ook wel ver verwijderd van zijn oorspronkelijke doel: "een verheldering van de begrippen communicatieve competentie en taalvaardigheid in de hoop dat deze van belang is voor het taalonderwijs" (p. 26). Begrippen verhelderen is iets anders dan normen stellen, die bovendien zo losjes onderbouwd zijn als hier het geval is.

Echt ontsporen doet Lammers' betoog naar mijn mening -mijn derde en laatste kritiekpunt- op het einde van het boek, waar hij 'een voorstel voor de herverkaveling van het taalonderwijs' doet. Lammers stelt hier voor om het taalonderwijs op te delen in het domein van de schoolse taalvaardigheid en het domein van de vrije handelingsruimte. Het verschil illustreert hij met behulp van De Groot's bekende classificatie van leereffecten (zie schema).

UNIVERSEEL <i>regels van, of in de wereld</i>		EXISTENTIEEL <i>verrassingen (rijkdom) van de wereld</i>	
WERELD	Dingen die altijd zo zijn: situaties S die reacties R vereisen (antwoorden, keu- zen, behandelingswijzen, e.d.), nooit R*	Andere, nieuwe dingen die bestaan: onver- wachte bijzonderheden, mogelijkheden, feiten, ideeën: R*-uitzonderingen m.b.t. vooronderstel- lingen aangaande de wereld	
	A	B	
C <i>regels aangaande mijzelf</i>		D <i>verrassingen aangaande mijzelf</i>	
ZELF	Persoonlijke regelmatighe- den: in situaties zal (moet, mag) ik altijd reageren met R: zal (moet, mag, kan) ik nooit R* kiezen	Andere, nieuwe, voor mij open wegen: onver- wachte mogelijkheden. Het is mogelijk dat ik R* kan (mag, wil, moet, durf, wens te) kiezen, anders dan ik vooronderstelde aangaande mij- zelf	

Naar Lammers' mening moet het domein van de schoolse taalvaardigheid alleen leerdoelen bevatten die corresponderen met kwadrant A uit het schema. Als argumentatie geeft hij: "Het taalvaardigheidsonderwijs moet zich beperken tot nauwkeurig geformuleerde doelen en taken (dit sluit B uit); uitgaan van onderwijsbare doelen en taken (dit sluit C uit); en zich beperken tot taken waarvoor eenduidige normen geformuleerd kunnen worden (dit sluit D uit). De leereffecten B-D zijn wel degelijk van belang voor het onderwijs, maar ze moeten in het domein van de vrije handelingsruimte nagestreefd worden en niet in dat van de schoolse taalvaardigheid" (p. 246). De leerdoelen binnen het domein van de schoolse taalvaardigheid wil Lammers geformuleerd zien als 'instructional objectives', waarbij hij Eisner 1969 citeert: "In an effective curriculum using instructional objectives, the terminal behavior of the student and the objectives are isomorphic".

Het bovenstaande voorstel is onwenselijk, en gelukkig ook tot grote hoogte onuitvoerbaar. Beide oordelen zal ik nu toelichten.

Het voorstel is onwenselijk omdat het aanleiding zou geven tot een sterk verschaald taalonderwijs. Het ironische van de situatie is dat De Groot zijn classificatie van leereffecten ontworpen heeft als antwoord op de educational measurement-benadering die werkte met instructional objectives. De Groot (1974) noemt die benadering: meting zonder vorming (het tegenovergestelde van vorming zonder meting, waar hij

zoals bekend ook op tegen was). Zijn classificatie van leereffecten was nu juist bedoeld om leerervaringen zichtbaar en bespreekbaar te maken die bij een educational measurement-benadering uit het gezichtsveld dreigden te verdwijnen, maar door De Groot *fundamenteel* werden geacht. "Het ligt voor de hand", zo stelt De Groot in dit verband, "bij het begrip fundamentele ervaringen minder aan cel A te denken, dan aan de cellen B en C en het meeste aan cel D" (p. ...).

Lammers' voorstel zou dus betekenen dat het taalonderwijs de fundamentele leerervaringen verwijst naar de 'vrije handelingsruimte'. Erg logisch lijkt dit niet, en evenmin bevorderlijk voor de kwaliteit van het onderwijs in het andere domein, dat van de schoolse taalvaardigheid.

Gelukkig is Lammers' voorstel in strikte zin dan ook niet uitvoerbaar. Hij ziet over het hoofd dat het in De Groots classificatie niet in de eerste plaats ging om door leerkrachten na te streven *leerdoelen*, maar om door leerlingen gerapporteerde *leereffecten*, en die zijn maar ten dele stuurbaar, en (gelukkig) vaak per leerling zeer verschillend.

Concreet: als een leerling van zijn leraar leert om *dóór* te vragen in interviews (instructional objective binnen kwadrant A: regels van of in de wereld), dan verhindert niets deze leerling om de opgedane kennis en vaardigheid ook toe te passen in privé-situaties (binnen kwadrant C: regels aangaande mijzelf). En als een leerling van zijn leraar leert dat het gebruik van sterke formuleringen in een betoog ("Het is gewoon dus ontzettend stom als") niet overtuigender is dan meer gematigd woordgebruik, maar eerder minder overtuigend, dan valt dat voor de leraar binnen kwadrant A (dingen die altijd zo zijn), maar voor de leerling misschien wel binnen B: een hele verrassing!

Concluderend: Lammers' dissertatie is een interessant en lezenswaardig boek. Het kennisbelang van het taalonderwijs en taaldidactiek is ermee gediend dat de termen communicatieve competentie en taalvaardigheid niet klakkeloos door elkaar worden gebruikt; dat heeft Lammers aannemelijk gemaakt. Op Lammers' scherpe scheiding tussen beide begrippen, zijn visie op de functies van taalonderwijs, en vooral zijn voorstellen tot herverkaveling van dat taalonderwijs is forse kritiek mogelijk.

Noten

1. Ik dank deze informatie aan Theo Rethans, leraar Nederlands te Rotterdam en sportsman te Delft.

Bibliografie

Commissie Herziening Eindtermen (1990), *Advies kerndoelen voor de basisvorming in basisonderwijs en voortgezet onderwijs*, Den Haag.

- Eisner E.D. (1969), Instructional and expressive educational objectives: their formulation and use in curriculum, in: W.J. Popham, E.W. Eisner, H.J. Sullivan e.a., *Instructional objectives*, Chicago.
- Griffioen, J. en H. Damsma (1978), *Zeggenschap*, Groningen.
- Groot, A.D. de (1974), Over fundamentele ervaringen: prolegomena tot een analyse van gesprekken met schakers, in: *Pedagogische Studiën*, nr. 7, p. 329-349.
- Hymes, D.H. (1972), On communicative competence, in: J.B. Pride en J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth, p. 269-293.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek (1986)(red.), *Moedertaaldidactiek. Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*, Muiderberg, (4e druk).
- Meuffels, H.L.M. (1982), *Studies over taalvaardigheid*, Amsterdam (diss. UvA).

Opzet en inhoud van de studie

De indeling van 'Doel en inhoud van Taalonderwijs' (vandaag DIT) is voldoende helder. In het kort kunnen de drie delen van het boek naar op het beantwoorden van de vragen:

- waarom is een beschrijvingsmodel nodig?
- hoe moet het model eruitzien?
- is het model bruikbaar?

Het eerste deel geeft weer hoe de auteur in het onderzoek van zijn model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs is gekomen en doet op het onderzoek ingespannen heeft. Ze heeft als eerste stap een inventarisatie van doelen en inhoud van taalonderwijs gemaakt om erachter te zorgen dat het model 'curriculumvalide' (in overeenstemming met de aangebrachte kennis) zou zijn. Het derde hoofdstuk van het eerste deel bevat daarvoor een voorstel. Opmerkelijk is dat zowel het onderwijs Nederlands als het onderwijs in de moderne vreemde talen in het

(manuscript binnengekomen 6 oktober 1992)

(manuscript aanvaard 10 december 1992)

