

Om positie te kunnen kiezen heb je een kader nodig

Een bespreking van:

Josje Sijstra, *Doel en inhoud van taalonderwijs. De ontwikkeling van een model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs*. Tilburg: KUB 1991 (proefschrift) (Handelseditie: Arnhem: CITO 1991).

Doel en inhoud van het moedertaalonderwijs zijn een altijd actueel discussietheema. Spiegels-lezers verwijs ik bij wijze van voorbeeld naar de bespreking die Bonset (1993) in dit zelfde Spiegel-nummer wijdt aan de studie van Lammers, *Taal in tweevoud* (Lammers, 1991) en naar een bespreking door Kamer (1992) van dezelfde dissertatie. Lammers brengt daarin een strakke scheiding aan tussen de begrippen 'communicatieve competentie' (alledaagse taalvaardigheid in de moedertaal) en '(schoolse en openbare) taalvaardigheid' en pleit voor taalvaardigheidsonderwijs dat zich uitsluitend richt op dat tweede. Gezien het commentaar van Bonset op Lammers valt er op de scheiding van de begrippen en het daaraan gekoppelde pleidooi nog wel wat aan te merken.

Volgens Josje Sijstra heb je voor een discussie als die tussen Bonset en Lammers een *beschrijvingsmodel* nodig. In haar proefschrift ontwikkelt ze een 'model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs'. In deze bespreking van haar proefschrift wil ik nagaan of ze daarmee de samenhang in de discussie bevordert. Maar eerst zal ik de opzet en inhoud van haar studie weergeven.

Opzet en inhoud van de studie

De indeling van '*Doel en Inhoud van Taalonderwijs*' (verder: DIT) is volstrekt helder. In het kort komen de drie delen van het boek neer 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 tot het onderzoek van een model voor domeinbeschrijvingen van taalonderwijs is gekomen en hoe zij het onderzoek uitgevoerd heeft. Ze heeft als eerste stap een inventarisatie van doelen en inhoud van taalonderwijs gemaakt om ervoor te zorgen dat het model 'curriculumvalide' (in overeenstemming met de aangeboden leerstof) zou zijn. Het derde hoofdstuk van het eerste deel bevat daarvan een verslag. Opmerkelijk is dat zowel het onderwijs Nederlands als het onderwijs in de moderne vreemde talen in het basis- en het voortgezet onderwijs aan de orde komt.

In het tweede deel wordt het 'model voor domeinbeschrijvingen' theoretisch gevalideerd en uitgewerkt. Het model heeft twee assen: op de ene staan de taalgebruiksmodi luisteren, spreken, lezen en schrijven; op de andere as worden vijf domeinen van competentie onderscheiden. Daarvan zijn de eerste vier ontleend aan de recente theorievorming over communicatieve competentie (met name Canale & Swain, 1980). Hieraan is als vijfde het sociaal-cultureel domein toegevoegd, 'waarvan de doelen niet in termen van het vergroten van taalvaardigheid kunnen worden geformuleerd.' (DIT, p. 66). Deze toevoeging vindt plaats op grond van de praktijk van het taalonderwijs. De vijf domeinen worden achtereenvolgens besproken in de vijf hoofdstukken vier tot en met acht van het tweede deel.

In het derde deel wordt de bruikbaarheid van het model als raamwerk voor domeinbeschrijvingen nagegaan in enkele deelonderzoeken. Sijstra heeft een groot aantal toetsopgaven uit twee proefprojecten van het CITO (op itemniveau) geanalyseerd en gecategoriseerd in domeinen. Het zijn (105) opgaven uit het project 'Deelvaardigheden schrijven moderne vreemde talen' (Frans en Duits, havo/vwo) en (341) toetsopgaven en (21) schrijftaken uit het project 'Nederlandse taal aan het einde van het basisonderwijs (PPON)'. Van het laatste project zijn alle toetsen behalve die voor spreken en luisteren geanalyseerd. Sijstra doet in het negende hoofdstuk van het proefschrift verslag van haar bevindingen. In het laatste hoofdstuk trekt ze haar conclusies.

De vraagstelling van het proefschrift is herkenbaar voor iedereen die wel eens doelen van taalonderwijs heeft proberen te formuleren. Je komt dan voor vragen te staan als: hoe kan ik het geheel overzichtelijk en hanteerbaar houden, terwijl toch het hele taalonderwijs gedekt wordt; hoe kies ik het juiste (algemene, specifieke of concrete) niveau; hoe kan ik bijvoorbeeld 'werken met boeken' onderbrengen in een verdeling over luisteren, lezen, spreken en schrijven? Kortom, de vraag is 'op welke wijze doelen en inhouden van taalonderwijs op *samenhangende* wijze kunnen worden beschreven.' (DIT, p. 3) Een beschrijvingsmodel van taalonderwijs kan, volgens Sijstra, zo'n conceptueel kader bieden, als het interne samenhang vertoont en het hele taalonderwijs erdoor gedekt wordt. Het model kan of moet zelfs tot algemene en specifieke leerdoelen beperkt blijven, omdat concrete doelen (dus doelen op lesniveau geformuleerd in termen van waarneembaar gedrag van leerlingen) in een 'oneindig', dus niet in een model te vatten, aantal van de andere twee niveaus afgeleid kunnen worden.

Bestaande taxonomieën voor leerdoelen (zoals die van Bloom, Guilford, Kreeft, De Corte) kunnen volgens Sijstra niet als beschrijvingsmodel dienst doen. Ze leveren namelijk te vage of te abstracte algemene doelen of ontoegankelijke concrete doelen op en kennen een discutabele indeling.

Uiteindelijk (haar bespreking van oudere en modernere onderscheidingen van taaldoelen geven we kortheidshalve niet weer) komt Sijstra tot een model waarin ze vijf domeinen onderscheidt:

- het domein van de linguïstische competentie;
- het domein van de functionele competentie;
- het domein van de tekstuele competentie;
- het domein van de strategische competentie;
- het sociaal-culturele domein.

Ik zal ze alle vijf kort aanstippen.

'Het domein van de linguïstische competentie bestaat uit de verzameling doelen die betrekking heeft op de *beheersing* van de code, van het taalsysteem als zodanig.' (DIT, p. 69; cursivering tm). Het omvat kennis en vaardigheden met betrekking tot de uitspraak, woord- en zinsbouw en het lexicon. De doelen van linguïstische competentie hebben betrekking op een vaardig, zo geautomatiseerd mogelijk en niet-berefecteerd gebruik van de kennis van het taalsysteem.

'In het domein van de functionele competentie wordt de verzameling doelen ondergebracht die betrekking heeft op het situationeel bepaalde gebruik van taal.' (DIT, p. 79). Het domein betreft dus de socio-linguïstische competentie, die maakt dat de taalgebruiker zijn taal af kan stemmen op de situatie. Zich baserend op Buis & Oud-de Glas (1984) onderscheidt Sijstra zeven parameters om de doelen in dit domein te specificeren: de *richting* van de boodschap (zender of ontvanger); het *kanaal* waarlangs de boodschap verzonden wordt (mondeling of schriftelijk); de *omgeving* (setting) waarin de boodschap verzonden wordt; het *onderwerp* waarover het gaat; het *contact* of de aard van de relatie tussen zender en ontvanger; de *code* of conventies van de situatie en het *teksttype* dat gehanteerd wordt. Tenminste vier parameters moeten in de leerdoelspecificatie verwerkt worden, vindt Sijstra. Dat lijkt veel, maar bij een taaltaak is meestal wel duidelijk of er bijvoorbeeld gelezen of geschreven moet worden en door wie, daarmee zijn al twee parameters (richting en kanaal) verwerkt. Als daarnaast alleen het teksttype als derde parameter gespecificeerd wordt, rekent Sijstra het leerdoel tot het volgende, tekstuele domein. Zo rechtvaardigt zij dat ze voor leerdoelen uit dit socio-linguïstische, functionele domein een minimum van vier specificaties stelt.

Het domein van de tekstuele competentie, dat in het boek relatief veel aandacht krijgt, heeft betrekking op het verwerken van teksten als geheel. Sijstra ziet twee manieren om dit domein te specificeren: naar formele tekstenmerken en naar verwerkingsprocessen bij het lezen en schrijven. Met indelingen naar formele tekstenmerken, zoals structuurschema's, leesbaarheidsformules en indelingen in soorten en genres kan Sijstra niet veel beginnen omdat ze onduidelijk, onvoldoende eenduidig of van voorwetenschappelijke aard zijn. Alleen de indeling in *zakelijke teksten* en *fictionele teksten* acht Sijstra voor haar beschrijvingsmodel bruikbaar.

De meeste ruimte krijgt de bespreking van psycholinguïstische modellen van tekstverwerking. Daarmee legt ze een relatie tussen de onderwijspraktijk, de cognitief-psychologische processen en de domeinen van het beschrijvingsmodel. Het technisch lezen, zijnde het decoderen en het construeren van proposities, behoort tot het domein van de linguïstische competentie. Begrijpend lezen, zijnde

de constructie van een coherent tekstmodel, ligt in het domein van de tekstuele competentie. Dit construeren van een tekstmodel vindt bij schrijven als het ware in omgekeerde volgorde plaats; het *plannen*, *formuleren* en *reviseren* van teksten valt dan ook onder de tekstuele competentie. Wel merkt Sijstra op dat bij spelling en grammatica het domein van de linguïstische competentie in het geding is en bij doel- en publiekgerichtheid het domein van de functionele competentie. Studerend lezen, met als cognitief-psychologische activiteiten: herhalen, transformeren en elaboreren, zal volgens Sijstra altijd bewuste aandacht vereisen, en valt daarom in het in het volgende domein.

In dat vierde domein van de strategische competentie onderscheidt de auteur naast de *compensatiestrategieën*, die in spontaan taalgebruik en in het onderwijs voorkomen en waarvan zij zich afvraagt of die onderwijsbaar zijn, *metacommunicatieve* en *metacognitieve* strategieën. Bij de eerste gaat het om monitoring en reflectie van taalvaardigheid, die betrekking kan hebben op alle drie eerder genoemde domeinen: taalbeschouwing in dienst van taalbeheersing. Metacognitieve strategieën omvatten leer-, studie- en informatievaardigheden, zoals het leren gebruiken van talige informatiebronnen, van informatie in het algemeen (leesstrategieën), en de verdiepende activiteiten herhalen, transformeren en elaboreren.

Het laatste domein is anders van aard dan de vier vorige waarbij het steeds gaat om (het vergroten van de) taalvaardigheid of de communicatieve competentie. Van doelen die in het sociaal-culturele domein vallen is niet direct aan te geven wat hun bijdrage daaraan is, al zijn ze er wel mee geassocieerd. 'Gedoeld wordt op *literatuuronderwijs* en onderwijs in *kennis van land, volk en cultuur*' (DIT, p. 131), maar ook *taalbeschouwing als culturele vorming* valt hieronder.

In het negende hoofdstuk van de studie geeft Sijstra, zoals ik hiervoor al gezegd heb, een samenvattend verslag van haar analyses van toetsen uit enige projecten. Het voert te ver om hier weer te geven in welke domeinen de afzonderlijke toetsitems volgens Sijstra gelokaliseerd kunnen worden. Behalve het sociaal-culturele domein raken alle domeinen min of meer gevuld. Sijstra concludeert daaruit dat over de curriculumvaliditeit van het beschrijvingsmodel positief geoordeeld mag worden, met de aantekening dat over het laatste domein geen uitspraak gedaan kan worden.

In het laatste hoofdstuk vat de auteur het een en ander samen en bespreekt ze de bruikbaarheid, het theoretisch perspectief en de constructvaliditeit van het model. De bruikbaarheid van het model om doelen en inhouden van taalonderwijs te beschrijven is al aan de orde geweest in hoofdstuk 9. Vergeleken met het theoretische, taalwetenschappelijke model van Canale & Swain (1980) vindt Sijstra haar model vanuit meer disciplines ingericht en nader gespecificeerd. De auteur meldt hier ook dat met geavanceerde statistische technieken is nagegaan of de toedeling van de diverse PPON-toetsvragen aan de domeinen is weer te vinden in de data. Over dit 'constructvalideringsonderzoek' worden verder geen gegevens verstrekt zodat niet te controleren valt waarop de conclusies eruit zijn gebaseerd.

Waardering van de studie

De vraag of schooltaal tot het domein van het vak Nederlands behoort en of een zekere dienstbaarheid aan het onderwijs in andere vakken daarmee gegeven is, wordt met deze studie voor een deel beantwoord. Schoolse taalvaardigheden zijn immers te interpreteren als vorm van communicatieve competentie binnen een specifiek domein: 'school'. (Zie ook: Hajer, 1993). Bij het ontwikkelen van toetsen en van bijvoorbeeld een geïntegreerde leergang voor NT2- en NT1-onderwijs kan het, op onderdelen aangepaste, beschrijvingsmodel van Sijstra gebruikt worden om tot een concretisering van kerndoelen te komen. Daarmee valt met iets meer zekerheid zeggen dat je bij het concretiserings- en keuzeproces geen belangrijke aspecten van taalvaardigheid over het hoofd gezien hebt. En dat lijkt me een 'niet onbelangrijke' winst die de studie van Sijstra oplevert.

In het laatste hoofdstuk had Sijstra dan ook tot de conclusie kunnen komen dat het taalonderwijs met haar beschrijvingsmodel op een volledige, samenhangende en zinvolle wijze beschreven kan worden. Maar een dergelijke stellige zelfverzekerdheid kom je in de studie te weinig tegen. Ook ontbreekt het mijns inziens teveel aan heldere definities, opsommingen en keuzes. Daardoor hebben veel uitspraken een modaal karakter en is het moeilijk greep te krijgen op de inhoud van de studie. Daarom ook heb ik hierboven zoveel aandacht gegeven aan de inhoud van het beschrijvingsmodel, dat ik op zich zeer de moeite waard vind.

Ik wil nog enkele meer concrete kanttekeningen maken die betrekking hebben op de opzet van de studie, de invulling van verschillende domeinen en de kwaliteit van het verslag.

In de eerste plaats lijkt de studie op een cirkelredenering. Het model wordt immers ontwikkeld op basis van de bestaande onderwijspraktijk en vervolgens daaraan getoetst. Dat maakt geen sterke indruk. Meer in het algemeen valt op te merken dat de domeinen op een inductieve wijze beschreven en ingevuld worden, waarbij Sijstra inzichten uit diverse alfa- en gamma-wetenschappen gebruikt, zonder dat ze een meta-standpunt inneemt van waaruit ze bepaalde beslissingen kan beargumenteren. Taal, taalgebruik en taalonderwijs kunnen als sociaal verschijnsel, als psychologisch proces en als linguïstische fenomeen bestudeerd worden en in zo'n perspectief kan een gedifferentieerde kijk op taalonderwijs als te onderscheiden in diverse 'domeinen' beargumenteerd worden. Nu wordt de keuze van het model nauwelijks beargumenteerd, maar slechts gepresenteerd (zie bijvoorbeeld DIT, p. 66) en vervolgens verdedigd. Zo ontkom ik niet aan het gevoel dat ik in een cirkel gevangen gehouden word.

Dit defect kan ik illustreren aan de omschrijving van het strategische domein en het socio-culturele domein. In een poging het traditionele grammatica-onderwijs buiten het linguïstische domein te houden neemt Sijstra het volgens mij hoogst merkwaardige besluit om expliciete kennis van het taalsysteem (grammaticale kennis of anderszins) buiten dit domein van taalonderwijsdoelen te sluiten en onder te brengen in het domein van strategische competentie. Haar argument is

dat die expliciete taalkennis op indirecte wijze het vergroten van de taalvaardigheid tot doel zou hebben. De scheiding tussen expliciete, bewust geleerde kennis en al dan niet bewust geleerde, maar impliciet gebruikte kennis acht ik kunstmatig en ze draagt volgens mij niet bij aan de duidelijkheid van het model. Het is immers vaak niet vast te stellen in hoeverre taalleren via de (ontdekking van) taalregels plaatsvindt en zeker niet naderhand, wanneer de kennis van taal en taalregels geïnternaliseerd en geautomatiseerd is. Sijstra creëert zo een wankel basis voor het onderscheid tussen het linguïstische en het strategische domein.

Voor de toevoeging van een strategisch domein is niettemin veel te zeggen, maar waarom blijft dat dan niet beperkt tot strategieën: specifieke handelingen van de leerling om zijn taalleren gemakkelijker, sneller, leuker, effectiever, beter toepasbaar enzovoort te maken? De theoretische basis van een te onderscheiden strategisch domein is door cognitief-psychologisch en toegepast taalkundig onderzoek voldoende stevig, lijkt me. Oxford (1990) met name geeft een uitgebreid overzicht van taalleerstrategieën en maakt bijvoorbeeld een onderscheid tussen directe en indirecte strategieën, waarin ze cognitieve, metacognitieve, affectieve, sociale, compensatie- en geheugenstrategieën opneemt. De al dan niet reflectief of bewust gebruikte taalkennis en -vaardigheden kan Sijstra rustig in het linguïstisch domein onderbrengen, waarmee ze het gebruiksgemak van haar model bovendien verhoogt.

Ook de invulling van het socio-culturele domein bevredigt me niet. De argumentatie dat zulke doelen voorkomen in de onderwijspraktijk en dat ze met taalverwerving geassocieerd worden vind ik zwak en onnodig vaag. Zo kun je al het onderwijs dat als taalonderwijs gegeven wordt beschrijven, ook al is het grote onzin. Voor de opnemings van een socio-cultureel domein is echter naar mijn mening wel veel te zeggen. In de ontwikkeling van leerplannen voor Fries en OETC is mij althans gebleken dat een puur linguïstische benadering tekort schiet, omdat allerhande historische, maatschappelijke en culturele achtergronden het taalgebruik kleuren en de betekenis ervan bepalen. Wat is de betekenis van het gezongen Friese volkslied in het Abe Lenstra-stadion in Heerenveen? Wat draagt het lezen van *Ince Memed* van Yashar Kemal bij aan het begrijpen van de term Bergturken, die overigens in het boek niet voorkomt? Voor de verdere ontwikkeling van je taalvaardigheid heb je ook socio-culturele kennis en vaardigheden nodig. Die worden voor een deel buiten school geleerd en voor een deel ook in school maar in andere vakken dan 'taal'. Het valt daarom goed te verdedigen dat relevante aspecten daarvan onder taalonderwijs vallen en dat je daarbij ook denkt aan literatuur. Het is eerder vreemd en wellicht aan de verkokering van de wetenschappelijke disciplines te wijten dat hierover zo angstvallig gedaan wordt en dat het socio-culturele domein bijvoorbeeld niet opgenomen is in de Nederlandse kerndoelen voor de basisvorming.

Mijn derde bezwaar is van heel andere aard. De (macro-)structuur van het boek is heel inzichtelijk en de inhoud is interessant en van belang. Maar op microniveau

is de tekst moeilijk te lezen. Dat ligt niet alleen aan de wat vet gedrukte, schreef-loze Cito-letter die het lezen onaangenaam maakt, maar vooral aan de stijl. Sijstra gebruikt vaak de passieve vorm, heeft een wat stijf woordgebruik (hedentendage, dienaangaande, behelst) en gebruikt ingewikkelde samenstellingen ('domeinbeschrijvingsproblematiek') die in onderwijskundige publikaties veel voorkomen. Dat leidt tot onmogelijke zinnen als "Tot een zekere mate van bruikbaarheid voor instrument- en curriculumontwikkeling van deze leerdoelconcepties mag wel worden geconcludeerd." (DIT, p. 23) Is die moeizame stijl de oorzaak dat dit werk nog niet de aandacht heeft gekregen die het inhoudelijk verdient? Misschien kan de auteur een meer journalistiek verhaal in MOER, Levende Talen en/of Spiegel publiceren, zodat haar beschrijvingsmodel alsnog zijn plaats krijgt in de discussies over doel en inhoud van het taalonderwijs.

Tenslotte blijkt de waarde van een beschrijvingsmodel van taalonderwijs dat meer omvat dan alleen taal- en letterkundige aspecten onder meer uit de discussie over doel en inhoud van het onderwijs Nederlands waaraan ik in de inleiding van deze recensie refereer. Sijstra gebruikt de termen communicatieve competentie en taalvaardigheid met een gerust hart door elkaar - ze spreekt zelfs van 'competent taalgebruik' -, terwijl Lammers drie hoofdstukken gebruikt om die twee begrippen uit elkaar te halen. Het is jammer dat Lammers niet over de grenzen van het moedertaalonderwijs kijkt en dat hij bijvoorbeeld Canale & Swain niet gebruikt. Hij baseert zijn begrippenscheiding voor een belangrijk deel op het gebruik van strategieën en het verschil tussen verwerven en leren. Strategieën zouden volgens hem geen rol spelen bij het alledaags taalgebruik en wel in openbare en schoolse situaties. Strategische competentie is in het beschrijvingsmodel van Sijstra slechts één van de aspecten van communicatieve competentie en het onderscheid tussen leren en verwerven is gebaseerd op het al eerder gekritiseerde onderscheid tussen bewust en onbewust, waarvan we te weinig weten. In het licht van het beschrijvingsmodel is Lammers' scheiding dus niet houdbaar. De vraag nu op welke taalgebruikssituaties het onderwijs zich behoort te richten is met een *beschrijvingsmodel* niet te beantwoorden. De afweging van het nut van taalonderwijs ter voorbereiding op maatschappelijk functioneren en voor de persoonlijke ontplooiing blijft actueel.

Bibliografie

- Bonset, H., Honderd meter in elf seconden? Een bespreking van Henk Lammers, Taal in tweevoud. In: *Spiegel*, 11, 1 (1993).
- Buis, Th.J.M.N. & M.M.B. Oud-de Glas, *De keuze van taalgebruiksdoelen voor het vreemde-talenonderwijs*. Verslag van een Delphi-onderzoek. Nijmegen: ITS 1984 (diss.)
- Canale, M. & M. Swain, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: *Applied linguistics* 1 (1980) 1, 1-47.

- Hajer, M., *Onderwijs in schoolse taalvaardigheid*. In: Blankenstijn, C. & A. Scheper (red.), *Taalvaardigheid: symposiumbundel W.A.P.* Dordrecht: ICG Publications 1993, 165-182.
- Kamer, Albert, Veel stof tot nadenken, maar niet schoolnabij. In: *Moer*, 1992/7, p. 259-264.
- Lammers, Henk, *Taal in tweevoud. Communicatieve competentie, taalvaardigheid en het onderwijs in het Nederlands*. De Lier: Academisch Boeken Centrum 1991.
- Oxford, R., *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House Publ. 1990.

(manuscript binnengekomen 19 januari 1993)

(manuscript aanvaard 8 februari 1993)