

Leiden oreert en ordonneert; de docent overleeft.

## Redactioneel

In zijn niet onvermaarde dissertatie *Taal en denken; een theoretiese en didaktiese bijdrage tot het onderwijs in de moedertaal op de middelbare school, inzonderheid tot dat der grammatika* (Langeveld, 1934) trekt - zou je toch wel mogen zeggen - Langeveld ten strijde tegen het gangbare, traditionele grammatica-onderwijs van zijn tijd dat hij kennelijk uit eigen doceer-ervaring kende. Om de ontoreikendheid van dat onderwijs aan te tonen, hanteert hij onder andere de volgende argumentatie die hij in den brede onderbouwt.

1. De gangbare grammatica gaat niet uit van goed geformuleerde steunpunten; ze baseert zich niet op een taaltheorie.
2. De uitspraken van de gangbare grammatica zijn onderling veelal strijdig.
3. Als geheel is de gangbare grammatica inadequaar.

Langevelds conclusie luidt dat 'de bestaande "grammatika" en haar taaltheoretiese grondslagen (...) mitsgaders het onderwijs dat zich daarvan bedient' verworpen moeten worden (ib., 6). Naar zijn oordeel valt 'hier met "bijwerken" niets meer te redden. Er zal dus 'opnieuw' gebouwd moet worden, (waarbij overigens in (...) 't nieuwe gebouw nog wel iets te herkennen (zal) vallen van het oude.' (ib., 35)

Onmiskienbaar bevat Langevelds 'werkje' (ib., 7) een weloverwogen vakinhoudelijk vernieuwingsvoorstel in ontwikkeling waarvan hij de ontwikkelingscontouren als volgt schetst.

Bij eerste benadering zien wij dus ons onderwerp aldus:

- 1°. de taaltheoretiese basis,
- 2°. de taalpsychologische basis,
- 3°. enkele fundamentele vragen van de didaktiek der Moedertaal. (Langeveld, 1934, 5)

Heel expliciet wijst hij erop dat zijn voorstel 'sterk het karakter van voorlopigheid' heeft:

(...) dit staat uit den aard der zaak vast, dat wij in de loop der jaren tot definitiever inzicht en vertolking, tot definitiever theorie zullen moeten komen, wil de praktische vruchtbaarheid niet afnemen en tenslotte geheel verdwijnen. De praktische arbeid met het noodzakelijke resultaat werkt ook weer in op de theoretiese doordenking en op de voorbereiding van het omzetten in nieuwe werkelijkheid.

Voor wie daarvan houdt: de bescheidenheid van de jonge doctor als het gaat om de vernieuwing van het moedertaalonderwijs doet weldadig aan. Wat ook opvalt

in de rest van zijn inleidend betoog is zijn inzicht in zijn eigen vernieuwingscapaciteit en in die van het schoolvak als institutie.

Een van de weinige zelfobservaties van vernieuwers van moedertaalonderwijs die tot op heden bekend zijn, levert het volgende, indringende beeld op.

In de strijd om bij eigen onderwijs niet in een sleur te vervallen, de gevaarlijke sleur van hem die gevonden heeft hoe het met de oude middelen "nog best gaat", in de strijd daartegen bleek langen tijd geen halte te bestaan en geraakten we in een afwijzender positie dan ons wel lief was. Het is, wanneer men positief werk wil doen, niet aangenaam noch produktief in de oppositie als aan lager wal te geraken. (Langeveld, 1934, 6)

Maar Langeveld biedt ook een heldere - en nog steeds geldende - analyse van het proces van vernieuwing in de context van het schoolvak: twee belemmerende factoren, een op het menselijke vlak en een op het vak van - wat we tegenwoordig zouden noemen -: de sociale constructie van het schoolvak Nederlands.

Het is verder een hachelijke zaak, de theorie te bestrijden, die ons allen en onze bewonderde en vereerde leermeesters in vlees en bloed zit, zonder tevens de mens te raken. Maar er is nog iets anders. De bestaande theorie en praktijk hadden grote macht over ons eigen denken gekregen en het was in den beginne een periode van nihilisme, van een plotseling luchtledig waarin wij niet leven konden, toen we de oude grammatikale begripsvorming over boord gezet hadden en 'tussen twee werelden' leefden, de oude reeds ondergegaan, de nieuwe nog niet opgekomen. De traditie heeft haar kracht doen gelden en men kon ten slotte niet geheel tevreden zijn met de eigen arbeid zolang het oude niet zijn plaats had gekregen in het nieuwe, zolang het oude niet een instantie was geworden, die weliswaar *op zichzelf* arm aan zin was, maar in het zinrijke geheel toch een betekenis kon behouden. (Langeveld, 1934, 6)

Langevelts verzuchting dat het hem '*niet* licht gevallen (is) de bestaande "grammatika" en haar taaltheoretische grondslagen te verwerpen, mitsgaders het onderwijs dat zich daarvan bedient.' (ib., 6; cursivering oorspronkelijk) krijgt tegen de boven geschetste achtergrond een authentieke klank. Het gaat Langeveld dan ook niet om een tamelijk oppervlakkig vernieuwingsvoorstel: bijvoorbeeld iets toevoegen aan de leerstof voor het moedertaalonderwijs omdat de Neerlandistiek of aanpalende vakgebieden zich daarmee 'in academia' nu eenmaal bezig houden. Over de 'trendy' onderwerpen van zijn tijd merkt hij dan ook op:

Of men al de taalvergelijking, de dialectgeografie, de fonetiek, de taalpsychologie in het taalonderwijs haalt, het zal ons wel geleerder maar niet wijzer maken. (Langeveld, 1934, 1)

Evenzeer lijkt Langeveld de relatie tussen de schoolvakverwante academische discipline en het schoolvak zelf als tamelijk losjes te percipiëren.

Men kan niet zeggen, dat de toenemende taalkundige kennis gepaard gegaan is met een stelselmatig aanpassing van ons onderwijs. Dat zou ook waarlik wel wat te veel

gevergd zijn, gezien de enorme groei der taalwetenschap en de historische remmingen, die de school als sociaal instituut nu eenmaal eigen zijn. (Langeveld, 1934, 1)

Het is niet hier de plaats nader in te gaan op het vernieuwingsvoorstel van Langeveld zelf, noch op de daaronder liggende taaltheoretische en taalpsychologische grondslagen; laat staan op de uiterst interessante vraag wat er terecht is gekomen van Langevelds vernieuwingsvoorstel. Waar het hier om gaat is te laten zien hoe in de overwegingen van de academische taalkundige die Langeveld toentertijd was de overwegingen van de academische pedagoog die hij later worden zou kennelijk al een belangrijke rol spelen. Hoezeer Langeveld ook overtuigd was van de 'noodzakelijkheid' van zijn voorstellen - daarover laat zijn tekst geen enkel misverstand bestaan -, hij verliest de realiteit en de eigenheid van het onderwijs niet uit het oog. Dat kan niet van veel academische vernieuwers van het moedertaalonderwijs in Nederland gezegd worden, ook nu nog niet, nu er door onderzoek zoveel meer bekend is over het gecompliceerde proces van vernieuwing.

Illustratief ter zake is de oratie van de Leidse hoogleraar Gerard Kempen zoals die afgedrukt is in het oktobernummer (1993) van *Levende Talen*. Aan de hand van 'praktische' spellingproblemen in zinnestelsels als *Wend(t) u zich tot de secretaris, Beklaagt u niet en Wordt(t) je professor genoemd?* meent hij de onmisbaarheid van zinsontleden in het moedertaalonderwijs te kunnen aantonen. Tegelijkertijd lijkt hij ervan overtuigd dat het gangbare ontleedonderwijs de leerlingen onvoldoende toerust om de door hem gesignaleerde spellingproblemen op te lossen. En dus komt hij met een alternatief dat hij als volgt legitimeert.

Al snel ontdekten we dat de manier waarop in het basis- en voortgezet onderwijs het vak zinsontleding wordt aangepakt, de laatste honderd jaar in wezen ongewijzigd is gebleven. De radicale veranderingen die de taalwetenschap deze eeuw heeft ondergaan, hebben de scholen nauwelijks beroerd. (...) Het rendement is gering en leerlingen zijn onvoldoende in staat het gewonnen syntactisch inzicht te benutten (...). Daarom wekt het verbazing dat inspanningen om het vak zinsontleding te moderniseren eigenlijk niet verder komen dan incidentele pogingen van eenlingen, vaak promovendi (...). Dit beeld steekt wel héél scherp af tegen de uitgebreide wetenschappelijke aandacht die schoolvakken als rekenen en wiskunde gekregen hebben en nog steeds krijgen. (Kempen 1993, 459-460)

Tallose vragen bestormen de kritische lezer(es) van dit citaat. Om er een paar te noemen:

1. Hoe is Kempen erin geslaagd zo snel de praktijk van het ontleedonderwijs in de laatste 100 jaar in beeld te brengen?
2. Waarop is de aanname gebaseerd dat de radicale veranderingen in de taalwetenschap de scholen hadden moeten beroeren? Heeft Kempen buitenlandse situaties onderzocht waarin dit 'ideaal' wel gerealiseerd is? Heeft hij een beeld van de effecten daarvan?



3. Heeft hij onderzoek gedaan naar 'de inspanningen om het vak zinsontleden te moderniseren'? Heeft hij een begin van een antwoord op zijn eigen vraag waarom die inspanningen niets opgeleverd hebben?
4. Heeft hij enig idee van de verwoestende werking die de New Maths heeft gehad op de praktijk van het rekenonderwijs in verschillende landen (Moon, 1987)? Heeft hij er enig idee van hoe het komt dat Nederland daarvoor gespaard is?

De prudentie van Langeveld in dezen lijkt in Leiden ver te zoeken. Of gaat het niet alleen om Leiden, maar om de Nederlandse taalkunde? Wie de 'hoge' toon van het Preadvies Taalkunde uitgebracht aan de CVEN nog in gedachte heeft, is geneigd de laatste vraag positief te beantwoorden. Een voorbeeld.

We zien ook dat er een schril contrast bestaat tussen de plaats die de taalwetenschap in de opleidingen Nederlands aan universiteiten/hogescholen inneemt (gelijkwaardig aan de letterkunde) en de plaats van taalbeschouwing in de bovenbouw van v.w.o. - h.a.v.o. (non-existent) Dit contrast is in geen enkel opzicht gemotiveerd op grond van inhoudelijke of pedagogische argumenten. Het betreft hier een historisch gegroeide situatie, die naar het oordeel van de Nederlandse taalkundigen zo snel mogelijk gewijzigd dient te worden. (Braet/Hendrix 1991, 33)

En ook de CVEN zelf (nogal Leids 'angehaucht', immers) hoeft er - als het om het invoeren van taalkunde in het moedertaalonderwijs gaat - weinig woorden aan vuil te maken om te constateren

(dat) taalkunde als experiment wat de commissie (op één lid na: zie de noot aan het eind van dit hoofdstuk) betreft kan doorgaan. (Braet/Hendrix, 1991, 103)

Voor vernieuwers van het moedertaalonderwijs van het type zoals hierboven aangeduid bevat deze aflevering van *Spiegel* 'onthutsend' materiaal. Over de uitkomsten van twee onderzoeken wordt uitvoerig verslag gedaan. Wat beide onderzoeken onder meer verbindt, is dat ze geplaatst zijn tegen de achtergrond van wel doordachte vernieuwingsvoorstellen uit de zestiger en zeventiger jaren. Wat ze ook verbindt is de conclusie dat in de onderzochte praktijken weinig van die vernieuwingen is terug te vinden. Zo onderzochten Rita Rymenans en Veerle Geudens de verschillende facetten van de rol van Nederlands in de niet-taalkvakken in het Vlaamse voortgezet onderwijs. Als theoretisch kader kozen ze daarbij de dichotomie van het transmissie- en het interpretatiemodel van onderwijzen en leren. Daarop baseerden ze ook het gedetailleerde analyseschema waarmee ze protocollen van een groot aantal opgenomen lessen te lijf gingen. Op grond van hun analyses proberen ze onder andere de volgende vragen te beantwoorden.

1. Hoe kan vaktaalgebruik door leerkrachten leiden tot misinterpretaties bij leerlingen?
2. Welke strategieën hanteren leerkrachten om betekenis te geven aan vaktermen?
3. Hoe gaan leerlingen om met vaktaal?

Eén van hun conclusies luidt als volgt.

In alle geobserveerde lessen wordt frontaal en klassikaal les gegeven: de leraar spreekt en de leerlingen luisteren. De leraar is de sturende kracht: hij heeft het volledige lesverloop in zijn handen. De leerstof staat van te voren vast, evenals de manier waarop die leerstof zal worden overgedragen. De leraar heeft de structuur van de lessen in het hoofd, meestal parallel met die van het schoolboek.

De leerlingen komen weinig aan het woord. Als ze praten, dan is dat in antwoord op een vraag van de leerkracht. Heel af en toe nemen leerlingen zelf het initiatief om een vraag te stellen of een spontane opmerking te maken.

Wie het interpretatiemodel van onderwijzen en leren als vernieuwingsideaal nastrevenswaardig vindt en hoopt en verwacht sporen van leren door praten in de praktijk te vinden, komt in dit onderzoek bedrogen uit. Zij/hij zal zich neer moeten leggen bij de onderwijsrealiteit waarin niet jaren maar decaden tellen; dat doen de onderzoekers ook.

Het zal voor de lezer duidelijk zijn dat de bevindingen waartoe onderzoekers uit andere landen in de jaren zestig gekomen zijn, in deze case bevestigd werden voor Vlaanderen anno 1991.

Ilse Humblet plaatste haar onderzoek tegen de achtergrond van theorieën over taalfuncties in schoolse situaties zoals die vooral in de zeventiger jaren in Engeland tot ontwikkeling kwamen, mede in reactie op de zogenaamde deficiet-hypothese over het taalvermogen van arbeiderskinderen. Gebruik makend van nieuwere ontwikkelingen ontwerpt ze een uitvoerig analyseschema waarmee ze haar empirisch materiaal ontleedt. Dat bestaat uit een groot aantal protocollen van lessen gegeven op Vlaamse basisscholen. Haar probleemstelling formuleert ze als volgt.

Om toegang te krijgen tot de instructietaal moeten leerlingen niet alleen de woorden kunnen interpreteren die in het taalaanbod voorkomen, ze moeten ook leren omgaan met de wijze waarop cognitieve processen in taal worden uitgedrukt (taalfuncties). Het grote probleem is echter dat er een diepe kloof gaapt tussen de interpretatievaardigheid waar de meeste niet-Nederlandstalige leerlingen over beschikken en "de taalvaardigheidseisen op het interpretatieve vlak die door het schoolse taalgebruik worden gesteld."

Door haar analyses probeert ze drie onderzoeksvragen te beantwoorden.

1. Welke taalfuncties komen voor in het mondeling taalaanbod van de basisschool (uitleg van de leerkracht), welke taalfuncties moeten de leerlingen kunnen gebruiken (vragen van de leerkracht) en met welke frequentie worden die taalfuncties aangetroffen?
2. Hoe zijn de taalfuncties verdeeld over de verschillende leerjaren, is er sprake van een opbouw?

3. Bestaat er een verschil tussen scholen met en scholen zonder anderstalige leerlingen wat de taalfuncties in het mondelinge taalaanbod betreft?

De resultaten van haar onderzoek 'kunnen' - zo hoopt Humblet - 'de basis vormen voor het uitwerken en invoeren van minimale taalvaardigheidseisen, die erop gericht zijn de interpretatievaardigheid van de leerlingen te verhogen.' Zover lijkt het overigens nog lang niet: Humblet rapporteert slechts de resultaten van een eerste deelonderzoek.

Ook Humblet ontkomt er niet aan te wijzen op een vernieuwingsvoorstel dat slecht geïmplementeerd lijkt. Ze citeert met de instemming de opvatting van de Nijmeegse Werkgroep Taaldidactiek die stelt dat het tot de taak van het onderwijs behoort de kinderen de expressieve functie van taal te laten ontdekken en hen gevoelig te maken voor taalproducten waarin anderen geprobeerd hebben iets van hun eigen gevoelens en emoties uit te drukken. Daar kan volgens Humblet niet veel van terecht komen in de door haar geobserveerde praktijk gegeven 'dat de expressieve functie van taal nauwelijks voorkomt in het geanalyseerde materiaal (0,1% van het totale aantal taalfuncties).'

Wie vernieuwingsvoorstellen voor moedertaalonderwijs lanceert, neemt een zware verantwoordelijkheid op zich: dat 'bewijst' de geschiedenis keer op keer, al was het alleen maar omdat daarmee potentieel een nieuwe maatstaf geïntroduceerd wordt om het 'falen van het onderwijs' aan te tonen. Wie voor de vuist weg vernieuwingsvoorstellen lanceert, schaadt het onderwijs, ook al overleven docenten en leerlingen zulke aanvallen wel weer.

Namens de Redactie,

Jan Sturm

## Bibliografie

- Braet, A., T. Hendrix, *Het CVEN - rapport; Eindverslag van de Commissie Vernieuwing Eindexamenprogramma's Nederlandse taal en letterkunde v.w.o. en h.a.v.o.* Den Haag: SDU 1991
- Kempfen, G., Zinsontleding kan een exact vak worden. *Levende Talen* 483 (1993), 459-462.
- Langeveld, M.J., *Taal en denken; een theoretische en didactische bijdrage tot het onderwijs in de moedertaal op de middelbare school, inzonderheid tot dat der grammatica.* Groningen etc.: J.B. Wolters, 1934.
- Moon, B., Who controls the curriculum? The story of 'New Maths' 1960 - 80. In: Goodson, I. (ed.), *International Perspectives in Curriculum History.* London etc.: Croom Helm 1987, 228-260.