

## Redactioneel

### Onderwijs als tekst

Wie een groot deel van haar/zijn algemene en/of wetenschappelijke vorming te danken heeft aan de disciplines (Nederlandse) taal- en letterkunde - en wie van de lezer(essen) van het prachtblad *Spiegel* dat met dit nummer al weer, zij het wat verlaat, zijn elfde jaargang afsluit, heeft dat niet? -, die wrijft waarschijnlijk verbaasd en ook wel nieuwsgierig haar/zijn ogen uit als zij/hij het voorstel onder ogen krijgt onderwijs als tekst op te vatten. Hoe nu?

Het voorstel onderwijs - als systeem, maar ook in al zijn onderdelen tot op het niveau van de klas - op te vatten als een tekst die ook op de wijze van de tekstanalyse en -interpretatie onderzocht kan worden, gaat terug op een hypothese die filosoof Paul Ricoeur in 1971 in zijn inmiddels bijna klassiek geworden artikel *The model of the text: meaningful action considered as a text* als volgt formuleerde.

If there are specific problems which are raised by the interpretation of texts because they are texts and not spoken language, and if these problems are the ones which constitute hermeneutics as such, then the human sciences may be said to be hermeneutical (1) inasmuch as their *object* displays some of the features constitutive of a text as text, and (2) inasmuch as their *methodology* develops the same kind of procedures as those of *Auslegung* or textinterpretation. (Ricoeur 1981, 197; cursiveringen in het origineel)

In de rest van zijn bijdrage maakt Ricoeur vervolgens duidelijk dat hij vindt dat we in allerlei opzichten tekst als een goed model voor het zogenoemde object van de sociale wetenschappen kunnen opvatten en dat we tekstinterpretatie eveneens als een goed model kunnen opvatten voor interpretatie in het algemeen op het terrein van de menswetenschappen.

Ricoeurs opvattingen zijn vervolgens uitgewerkt, onder anderen door de antropoloog Clifford Geertz die in zijn ook al weer klassiek geworden bijdrage *Deep play: notes on the Balinese cockfight* (Geertz 1973) de betekenis van het hanengevecht op Bali als een centraal aspect van het Balinese sociale leven onderzoekt. In een meeslepend betoog maakt Geertz duidelijk dat het hanengevecht geïnterpreteerd kan worden als een verbeelding van de sociale structuur van de Balinese samenleving en met name van de statusverschillen tussen sociale groepen en tussen individuen. Over dat hanengevecht merkt hij het volgende op.

What it does is what, for other peoples with other temperaments and other conventions, *Lear* and *Crime and Punishment* do; it catches up these themes - death, masculinity, rage, pride, loss, beneficence, chance - and, ordering them into an encompassing structure, presents them in such a way as to throw into relief a particular view of their essential nature. It puts a construction on them, makes them (...) meaningful (...). An image, fiction, a model, a metaphor, the cockfight is a means of expression; its function is neither to assuage social passions nor to heighen them (...) but, in a medium of feathers, blood, crowds, and money, to display them. (ib., 443 - 444)

Volgens Geertz (ib., 448) kun je het hanengevecht zien als 'a Balinese reading of Balinese experience, a story they tell themselves about themselves'. Maar zo'n tekst is natuurlijk niet alleen door de Balinezen te lezen: een antropoloog kan als het ware over de schouders van die Balinezen meelezen en door analyse en interpretatie van die tekst meer van de Balinese maatschappij en cultuur gaan begrijpen.

Op basis van de ideeën van Ricoeur en Geertz heeft de onderwijskundige David Gordon (1988) voorgesteld onderwijs ook als zo'n soort tekst op te vatten. In zijn opvatting is onderwijs 'meaningful action and thus (...) text' (ib., 438); tekst die op twee publieken 'mikt': de leerlingen en de maatschappij zelf:

When viewed in this way, education as text is not being read by the students in particular, nor by anyone else in particular, but rather by *the society itself, its members (all of them - not only the young) and those students of culture who may be studying this society*. In this view, education is (...) a cultural text whose hidden meaning consists of a society's reading of its own experience. (ib., 439)

Gordon heeft een deel van het Israëlische onderwijs als tekst getracht te lezen door een analyse en interpretatie te geven van een specifieke Israëlische schoolfunctionaris, de *mechanech*: een soort klassementor die enerzijds fungeert als een soort 'jeugdleider' (de organisatie van klasse-avondjes, kampeertochten, kampvuren) en anderzijds als een (morele) toezichthouder/politieagent. In een boeiende analyse maakt Gordon duidelijk dat

the *mechanech's* activities function as social text that tells and retells Israel's about one of their central myths: the stereotypic, mythic picture of how the founders of modern Israel (known as *chalutzim* or pioneers) used to live. (ib., 445 en 444)



Op eenzelfde manier zijn andere aspecten van het onderwijs te lezen als teksten waarin een maatschappij steeds opnieuw centrale betekenissen over zijn ontstaan en voortbestaan uitdrukt. Zo heeft de Fin Risto Rinne (1988) de verschillende lessentabellen die tussen 1881 en 1985 in Finland golden proberen te lezen als een weerspiegeling van

the interests, ideologies, scenarios, dreams, plans and orientations of the political decision-making organs of the state. (ib., 433)

Het zou interessant zijn de aspecten van het moedertaalonderwijs die in deze aflevering van *Spiegel* aan de orde komen eens te lezen als teksten waarin de Nederlandse maatschappij haar leden steeds opnieuw weer vertelt, waar het in de Nederlandse maatschappij om gaat en om moet gaan. Wat vertelt onze geringe aandacht voor onderwijs in mondelinge taalvaardigheid, waarvoor zowel Henk Lammers als Helge Bonset in deze aflevering waarschuwen, ons - en de geïnteresseerde comparatieve onderwijskundige - over onszelf? Wat kunnen we over onszelf te weten komen als we onze reacties op meertaligheid in het onderwijs die Piet Litjens in dit nummer beschrijft lezen als een tekst? Hoe drukken we ons nationaal zelfbewustzijn uit in de 'meaningful action' die moedertaalonderwijs heet.

Het lijkt de moeite waard te overwegen voor deze benadering van het onderzoek van het moedertaalonderwijs een plaatsje op de agenda in te ruimen.

Dat andere benaderingen in het onderzoek- en ontwikkelingswerk ook interessante resultaten opleveren, toont dit nummer van *Spiegel* duidelijk aan. Het opent met een bijdragen van Henk Lammers die ingaat op *De impasse in het onderwijs in de mondelinge vaardigheden*. Hij constateert allereerst dat vakdidactici sinds 1970 in hun handboeken ruimschoots aandacht besteedden aan mondelinge taalvaardigheid; in de vaktijdschriften verschenen volgens Lammers zelfs meer dan veertig artikelen, terwijl medewerkers van de SCO en het CITO beoordelingsmethoden ontwikkelden. Toch is er naar zijn oordeel nog steeds sprake van een impasse.

Als docenten niet weten hoe ze de mondelinge vaardigheden moeten onderwijzen (zoals uit enquêtes blijkt - Red.), zullen ze gezien het toch al volle programma er weinig aandacht aan besteden. Het gevolg is dat er geen praktijkervaring wordt opgedaan op grond waarvan men opvattingen over wat zinvol en haalbaar is, kan bijstellen. Voorstellen voor het onderwijs in en de toetsing van de mondelinge vaardigheden vallen dan ook in een zwart gat want er is geen kader om ze te beoordelen. Dit leidt ertoe dat deze voorstellen niet of nauwelijks in de praktijk worden uitgetoetst en daarmee is de cirkel gesloten.

Lammers' uitdagende analyse van de huidige stand van zaken draait om wat hij noemt 'een traditie'. Hij doelt daarmee op 'een samenhangend geheel van kennis

en inzicht: beproefde (les)methoden en toetsingsvormen, en (impliciete) opvattingen over wat wel en wat niet relevant is'. In Nederland kent, volgens Lammers, het spreek- en luisteronderwijs geen 'traditie', in tegenstelling tot bijvoorbeeld het schrijfonderwijs.

Aansluitend bij gangbaar onderwijskundig onderzoek (Anderson-Levitt 1987, 174) zou je kunnen zeggen dat Lammers veronderstelt dat spreek- en luisteronderwijs geen deel uit maakt van de 'practical professional knowledge' van docenten Nederlands in Nederland:

(t)heir *savoir faire* or "know-how": (this concerns) neither what they think nor what they do, but *what they think as they are doing what they do*. Knowledge, then, is a shorthand term for the beliefs, values, expectations, mental models and formulas for doing things which the teachers use in interpreting and generating classroom events.

Zo'n aanname als van Lammers - hoe plausibel ze ook lijkt, gebaseerd als ze is op uitkomsten van enquête-onderzoek - 'schreeuwt' om nader onderzoek 'in de klas'. Zulk onderzoek kan niet alleen de basis versterken waarop Lammers zijn verdere betoog opbouwt, maar, geplaatst in een internationaal vergelijkend perspectief, kan het ook iets verduidelijken over de eigenheid van het Nederlandse moedertaalonderwijs (Herrlitz 1993).

De invoering van de kerndoelen Nederlands in het voortgezet onderwijs - die een relatief ruime plaats toekennen aan het onderwijs in de mondelinge vaardigheden - stelt Lammers voor de vraag of de geconstateerde impasse doorbroken kan worden. Hij neemt aan dat dat kan als de ontwikkelingen rond de kerndoelen antwoord geven op vier vragen. De antwoorden bieden tezamen de docent een handelingsperspectief. De vier vragen luiden als volgt.

- 1 Welke taaksituaties moeten er gecreëerd worden gezien de *doelen* voor het spreek- en luisteronderwijs?
- 2 Hoe kunnen die *taaksituaties* op een zinvolle en systematische manier in het onderwijs aan de orde gesteld worden?
- 3 Hoe kunnen de *vaardigheden* die voor de uitvoering van die taken vereist zijn door de docent onderwezen en door de leerlingen geleerd worden?
- 4 Hoe kunnen deze vaardigheden *beoordeeld* worden?

In een boeiende en scherpzinnige analyse legt Lammers elk van deze hoofdvragen uiteen in een aantal subvragen, zodat hij uiteindelijk tien vragen heeft waarmee hij twee publikaties die docenten willen ondersteunen bij de invoering van de kerndoelen Nederlands te lijf kan.

In een uitgewogen en genuanceerd betoog gaat Lammers na of de antwoorden op zijn tien vragen aan beide publikaties te ontleen zijn. Zijn eindconclusie moet luiden 'dat het zeer twijfelachtig is of leerkrachten (daarin) de informatie vinden die hen een uitweg uit de impasse biedt'. Daarbij heeft hij dan overigens al



aangetekend dat hij 'pessimistisch gestemd (is) over de bereidheid van leerkrachten of secties nog veel energie in de mondelinge vaardigheden te steken.'

Maar Lammers geeft de moed niet op; hij formuleert wat volgens hem zou moeten gebeuren.

Binnen een globaal geformuleerd kader (zou) (...) een beperkt aantal taaksituaties uitgewerkt moeten worden in transparante lesvoorstellen. Op die manier wordt het ook mogelijk recente theoretische inzichten (...) te verwerken. Dat zo niet onmiddellijk alle kerndoelen bestreken worden, is van later zorg. Een beperkt aantal helder beschreven lessen kan het begin zijn van een mooie traditie

In zijn uitvoerige bijdrage *Voorbeelden taalbeleid in basisscholen met meertalige leerlingen* schetst Piet Litjens met veel gevoel voor de alledaagse praktijk de contouren van een intercultureel taalbeleid op enige basisscholen met een kwantitatief verschillende populatie van meertalige leerlingen. Daaraan vooraf beschrijft hij de ontwikkelingen in de definitie van wat een taalbeleid inhoudt sinds de zeventiger jaren, vooral in Nederland. Hij merkt daarbij kritisch op dat in Nederland relatief vrij laat het besef doorbrak dat bij de ontwikkeling van een taalbeleid de positie van meertalige leerlingen met een niet-Nederlandstalige achtergrond cruciaal genoemd moest worden. Het is volgens Litjens vooral te danken aan de leerplanontwikkelingsprojecten LEGIO en Meertaligheid dat de relatie tussen taalbeleid en meertaligheid in die zin uitgewerkt is. Dat heeft ertoe geleid dat aan de ene kant binnen een taalbeleid in ieder geval de componenten Nederlands als tweede taal, Onderwijs in eigen taal, onderwijs Nederlands als moedertaal en onderwijs in de niet-taaltvakken op elkaar betrokken worden vanuit een eenduidige visie op taal, taalonderwijs en meertaligheid. Aan de andere kant moet het taalbeleid passen binnen het intercultureel-onderwijsbeleid van een school.

Op basis van ruime ervaring en onderzoek kan Litjens stellen dat de ontwikkeling van een taalbeleid ook afhankelijk is van het aantal meertalige kinderen dat op een school aanwezig is. Globaal liggen er kritische grenzen rond 30% en 70%: als meer dan 30% van de leerlingen op een school van niet-Nederlandstalige afkomst is, ontstaat er beleidsmatig een andere situatie dan daarvoor; dat geldt ook als de grens van 70% overschreden wordt. Aan de hand van drie 'schoolportretten' van basisscholen met respectievelijk minder dan 30, tussen de 30 en 70 en meer dan 70 procent leerlingen van niet-Nederlandstalige afkomst laat Litjens met overtuiging zien welk taalbeleid dan zijns inziens gewenst is. Over de aard van die schoolportretten merkt hij het volgende op.

[Het portret] is zowel beschrijvend en constaterend (zo gaat het in de praktijk) als voorschrijvend (zo zou het kunnen). Deze vermenging van deen prescriptie mag voor onderzoekers vreemd zijn; voor ontwikkelaars is ze

een karakteristiek van hun werk. Zij constateren dat een bepaalde aanpak in een gegeven situatie 'werkt', dat wil zeggen aan de oplossing van een probleem bijdraagt. De constatering is dan in beginsel - met voorbijgaan van alle validatie- en legitimatieproblematiek - het motief om die aanpak ook aan anderen aan te bevelen.

Als de portretten één ding op indringende wijze duidelijk maken is het wel dat de ontwikkeling van een taalbeleid een uiterst complexe aangelegenheid is die veel inzet en inspanning van de betrokkenen vraagt. Daarom is het zeker hoopgevend dat Litjens kan constateren dat er sprake is van 'een inspirerende flexibiliteit van schoolleiders en onderwijsgegenden ten aanzien van nieuwe inzichten, oplossingen en produkten en (...) dat de veranderingsbereidheid en -capaciteit op veel scholen groot is.' Wel klinkt het dan enigszins 'zuur' dat hij ook vaststellen moet dat 'de vele inspanningen nog niet altijd evenredig beloond (worden) met bevredigende prestaties van meertalige leerlingen.' En daar was het allemaal om begonnen.

In de rubriek *Kritiek, commentaar en beschouwing* vraagt Helge Bonset aandacht voor drie voorstellen die zijn gedaan om de totale onderwijstijd voor Nederlands te verdelen over de verschillende vakonderdelen. Hij vergelijkt die voorstellen met elkaar en komt daarbij tot de conclusie dat het voorstel van de CVEN (een ministeriële adviescommissie over het eindexamenprogramma Nederlands havo/vwo) op minstens drie punten opvalt. Allereerst geldt dat voor de vele tijd die de CVEN uittrekt voor literatuuronderwijs; ten tweede voor de ontoereikende hoeveelheid onderwijstijd die de CVEN uittrekt voor spreek- en luisteronderwijs en ten derde voor het experiment taalkunde in het vwo dat doorgevoerd wordt ten koste van onderwijstijd voor taalvaardigheidsonderwijs. Naar het oordeel van Bonset leveren deze CVEN-voorstellen allerlei onaanvaardbare problemen op. Vandaar dat hij met een eigen voorstel voor de verdeling van de onderwijstijd komt.

Bonset heeft nog een alternatief achter de hand. Er is op dit moment weer een andere ministeriële adviescommissie aan de slag die de hoogste leerjaren van havo/vwo moet herstructureren. Uit de eerste voorstellen van die commissie blijkt dat ze het onderwijs in de moderne vreemde talen wil opsplitsen in twee deelvakken; ruwweg weergegeven: een verplicht deelvak praktische taalvaardigheid en een keuzedeelvak literatuur en kennis en vaardigheden op het gebied van taal. Voor Bonset is het denkbaar dat voor het schoolvak Nederlands een vergelijkbare opsplitsing gaat gelden.

De *Spiegel*lezer(es) heeft lang op deze aflevering moeten wachten, te lang naar het oordeel van de Redactie; die biedt voor de vertraging dan ook deemoedig haar excuses aan. Ze hoopt dat de, naar haar oordeel, interessante inhoud van dit nummer enige compensatie biedt voor het veroorzaakte ongemak. Natuurlijk is de Redactie van plan de hele jaargang 12 in 1994 uit te brengen. Wellicht slaagt ze daarin werkelijk nu ze met genoegen een nieuwe Vlaamse redacteur in haar

midden heeft mogen verwelkomen: Mark van Bavel. De Redactie hoopt op een langdurige en vruchtbare samenwerking en natuurlijk op een gestage stroom Vlaamse kopij.

Namens de Redactie,

Jan Sturm

## Bibliografie

- Anderson-Levitt, K.M. (1987). Cultural Knowledge for Teaching First Grade: An Example from France. In: G. Spindler, L. Spindler (Eds.), *Interpretive Ethnography of Education; At Home and Abroad*. Hillsdale/London: Erlbaum, 171-192.
- Geertz, C. (1973). Deep Play: Notes on the Balinese Cockfight. In: Id., *The Interpretation of Cultures; Selected Essays*. New York: Basic Books, 412-453.
- Gordon, D. (1988). Education as Text: The Varieties of Educational Hiddenness. In: *Curriculum Inquiry*, 18 (4), 425-499.
- Herrlitz, W. (1993). Die 'Wissenschaft vom Deutschunterricht' vom vergleichen den Standpunkt aus: ein Beitrag zur komparativen Analyse des Unterrichts in der Standardsprache. In: A. Bremerich-Voß (ed.), *Handlungsfeld Deutschunterricht im Kontext*. Frankfurt/M., 168-185.
- Ricouer, P. (1977). The Model of the Text: Meaningful Action Considered as a text. In: F.R. Dallmayer, T.A. McCarthy (Eds.), *Understanding and Social Inquiry*. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 316-334.
- Rinne, R. (1988). From ethos to habitus: the changing curriculum codes of Finnish Schooling, 1881-1985. *Journal of Curriculum Studies*, 20, nr. 5, 423-435.



