

Kritiek, Commentaar en Beschouwing

Hugo de Jonghe

Taalvaardigheid: meer tijd of meer integratie?

Een Vlaamse beschouwing bij de kritiek van Bonset

In Spiegel 11:3 wijdt Helge Bonset onder de titel *Nederlands in V.O.-2: tijd voor Taalvaardigheid!* een kritische beschouwing aan het voorstel in het *CVEN-rapport* ter verdeling van de totale onderwijstijd voor Nederlands over de verschillende vakonderdelen. Bij Vlaamse lezers kan de Nederlandse discussie over de verdeling van de onderwijstijd Nederlands licht ongemak en verbazing veroorzaken. Ongemak omdat men in een tijd van 'terugtrekkende' overheden toch maar met steeds verder gaande beperkingen van de onderwijsvrijheid bezig is¹; verbazing omdat taaldidactici zich tot discussies over de interne verdeling van de toegemeten onderwijstijd laten verleiden, terwijl het voor iedereen duidelijk zou moeten zijn dat aan het vak als geheel in veel onderwijssectoren te weinig tijd is toegekend.

Op dit ogenblik is er in Vlaanderen maar een matige belangstelling voor de verdeling van de onderwijstijd binnen het vak Nederlands. Eigenlijk komt men niet verder dan aanbevelingen, die alleen binnen de grenzen van bepaalde schoolbegeleidingsgebieden gelden en waarmee onderwijsbegeleiders onevenwichten proberen te corrigeren: er wordt bijvoorbeeld ingegrepen als aan bepaalde vakonderdelen een onevenredig groot aantal uren wordt besteed. Dat de belangstelling zo gering is, komt wellicht onder meer doordat de discussie over de verdeling van de onderwijstijd over de verschillende vakken te zeer de aandacht heeft opgeëist bij de recente hervorming van het secundair onderwijs.

Overigens leeft in vakkringen ook de overtuiging dat een verdeling van de onderwijstijd over de verschillende vakonderdelen bezwaarlijk *in abstracto* te bepalen is. Vooreerst lijken verschuivingen in die verdeling van het eerste tot het laatste jaar zonder meer geboden. In aso (algemeen vormend), tso (technisch) en kso (kunst) liggen de vakdoelen voor de in principe nog comprehensief opgezette eerste graad (12-14) anders dan voor de erop volgende tweede (14-16) en derde graad (16-18), waarin de leerlingen in diverse studierichtingen 'uitwaaieren'. Als men ook het bso (beroeps) erbij betreft, worden de verschillen nog groter².

Spreken en luisteren

Het is juist dat maar weinig onderwijstijd bewust aan de training van mondelinge taalvaardigheid wordt besteed. Of een verplichte uitbreiding van die tijd, zoals

door Bonset bepleit wordt, veel zoden aan de dijk zet, is echter zeer de vraag. Leraren moeten er dan immers op voorbereid zijn om de aangeduide tijd zinvol en efficiënt te gebruiken. Zijn de nodige kennis en middelen daartoe wel voorhanden?

Verwaarlozing van deze vakonderdelen is vaak toe te schrijven aan een gebrek aan kennis en ervaring: er is te weinig kennis voorhanden i.v.m. spreken en schrijven als aspecten van taalvaardigheid; er zijn niet voldoende routines ontwikkeld i.v.m. didactische integratie van spreken en luisteren; er is te weinig bekend i.v.m. de formatieve evaluatie en de remediëring ervan d.m.v. functionele reflectie en bijsturing. Daarvoor is alleszins nodig dat leraren gerichte leerlijnen in hun werkplannen leren uitzetten en dat zij hun onderwijshabitus veranderen: van frontale overdracht naar activiteiten die op ontdekkend leren gericht zijn.

Het lijkt me zeker niet goed om voor de verschillende taalvaardigheden precieze tijdshoeveelheden aan te geven. Dat kan alleen een noodlottige versnippering binnen het vak in de hand werken. Veeleer zou men integratie van taalvaardigheidsdoelen in de vorm van communicatieve trainingssituaties moeten nastreven, waaraan de leerlingen én mondeling (luisteren/spreken) én schriftelijk (lezen-/schrijven) deelnemen en waarbij strategisch opgevatte taalbeschouwing aansluit.

Overigens moet men het effect van indirecte spreek- en vooral luistertraining, b.v. bij andere vakken, niet onderschatten. Het zal wel verkeerd zijn om alleen op dat effect te rekenen en verder maar niets aan luisteren/spreken te doen. Het is aan de andere kant ook niet aangewezen om de training van mondelinge taalvaardigheid van het taalgebeuren buiten de Nederlandse les los te maken en geïsoleerd binnen het vak Nederlands te willen verzorgen. Spreek- en luistervaardigheid worden in eerste instantie niet door de leraren Nederlands bijgebracht: hun taak bestaat er vooral in (nog) tekort schietende vaardigheid op dat vlak d.m.v. aangepaste training aan te vullen en te remediëren³.

Taalkunde

Vlaamse leraren moet de Nederlandse huiver met betrekking tot taalkunde als vakonderdeel vreemd voorkomen, althans voor 3e-graadsleerlingen in talenrichtingen en in richtingen met een wetenschappelijke en/of communicatieve inslag. Traditioneel bevatten de Vlaamse leerplannen voor die leerlingen een onderdeel taalkunde⁴. Bedoeld is dan een introductie tot domeinen van taalkundig onderzoek die vrij of uit een via het leerplan verstrekte lijst door de leraren worden gekozen. Er wordt verwacht dat de leraren daarbij rekening houden met belangstelling en mogelijkheden van hun leerlingen. Voor het overige kunnen zij zich door hun persoonlijke voorkeur laten leiden.

Literatuur

Een tweede markant verschilpunt heeft met literatuur te maken. Die is in Vlaanderen noch in de praktijk noch op beleidsniveau ooit in de verdrukking gekomen. De leraren vragen zich niet af of er meer of minder literatuur moet zijn, maar hoe literatuuronderwijs op te vatten is. Een enquête bij derde- en zelfs bij tweede-graadsleraren zou voor literatuur waarschijnlijk gewenste onderwijstijden aan het licht brengen die nog ruim boven het CVEN-voorstel uitstijgen⁵. De Nederlandse opstelling moet Vlaamse leraren en lerarenopleiders te utilitaristisch voorkomen, te zeer of te eenzijdig afgestemd op winst op het gebied van de communicatieve vaardigheid.

Bonsets argument m.b.t. de 'longitudinale continuïteit' heeft mijns inziens maar een relatieve waarde. Waarom zou de onderwijstijd voor literatuur, althans in bepaalde studierichtingen, in de bovenbouw niet kunnen toenemen? Men kan ervan uitgaan dat brede taalvaardigheidstraining vooral in de onderbouw nodig is, en daarvoor een ruime tijdsinvestering kan opeisen. In de bovenbouw kan/moet taaltraining dan meer richting-specifiek zijn, en gericht op remediëring evenals op welbepaalde tekstsoorten en taalsituaties. Het CVEN-voorstel vertoont een duidelijke vwo-signatuur en kan als zodanig dicht benaderen wat in Vlaanderen vrij algemeen geschikt wordt bevonden voor studierichtingen waarop vervolgonderwijs aansluit. Omgekeerd geformuleerd zou de stelling kunnen luiden dat niet de verdubbeling van de onderwijstijd overdreven is, maar dat de cijfers voor literatuur in tabellen 1 en 2 te laag zijn.

In Vlaanderen mogelijke streefgetallen

Voor derde-graadsrichtingen talen en wetenschappen/communicatie zouden in Vlaanderen bijvoorbeeld de volgende percentages onderwijstijd kunnen nagestreefd worden:

	TAAL	LITERATUUR
BESCHOUWING	15%	15%
PRAXIS, MET INBEGRIP VAN FUNCTIONELE REFLECTIE	45%	25%

Voor de andere richtingen en voor de hele eerste graad zou het voorstel er zeker anders uit moeten zien. Het accent zou daar helemaal op de praxis moeten vallen, met bijvoorbeeld een na te streven percentage van wellicht 65 voor taal en 25

voor literatuur (fictie). Andere dan functionele taalbeschouwing (b.v. een voorgeschreven basispakket spraakkunst) zou het met de resterende 10% moeten stellen⁶.

Noten

1. In tal van kringen veroorzaakt het eindtermengebeuren in Vlaanderen datzelfde ongemak: veel leraren Nederlands, leerplanontwikkelaars en schoolboekenauteurs zien met vrees een pakket eindtermen vanwege de overheid tegemoet, dat in een eerste versie niet minder dan 108 eindtermen Nederlands voor de eerste so-graad bevatte.
2. Leerlingen van het *beroepssecundair onderwijs* hebben een aparte eerste graad, waarbij nog wel beperkte overstapmogelijkheden bestaan. In het technisch secundair onderwijs kan men een groot aantal richtingen onderscheiden. Sommige daarvan hebben een sterke wetenschappelijke of communicatieve inslag (b.v. techniek-wetenschappen, secretariaat-talen) en leiden zonder meer tot verdere studie, terwijl andere al of niet via aanvullende beroepsopleidingen op beroepsuitoefening georiënteerd zijn.
3. Zie hiervoor b.v. H. de Jonghe, *Taal en tekst*, Acco, Leuven 1974., hoofdstukken 11 en 12.
4. Zo bevat het NVKSO-leerplan voor de derde graad (1992) helemaal in aansluiting bij die traditie een *domeinenlijst taalbeschouwing* met spelling, fonetiek/fonologie, morfologie, semantiek, syntaxis, tekstgrammatica en aspecten van taalgebruik als hoofddomeinen. Die zijn gezamenlijk weer in meer dan 80 deeldomeinen verdeeld, waaruit de leraren er voor de derde graad in onderlinge afspraak ten minste tien moeten kiezen, verdeeld over ten minste vier van de hoofddomeinen.
5. Men kan stellen dat het vak Nederlands zich in Vlaanderen de facto als een dubbelvak voordoet: taal en literatuur. Taal bestaat uit taalvaardigheid en taalbeschouwing; literatuur kan m.i. met goed recht eveneens in lectuur en literatuurbeschouwing verdeeld worden (zie De Jonghe, *Maar wat is Nederlands eigenlijk voor een vak*, HSN-verslag 1992, blz. 144-152). Het beschouwende onderdeel kan men zich voor beide als gelaagd voorstellen: van strikt functioneel tot strikt disciplinair.
6. Een dergelijk basispakket grammatica is bijvoorbeeld voorgeschreven door het NVKSO-leerplan voor de eerste graad (1989). Daarbij geldt wel dat het pakket op drie verder liggende doelen afgestemd moet zijn: een basis vormen voor verder grammatica-onderwijs in een aantal richtingen in tweede en derde graad; het verstrekken van een metataal in dienst van taalvaardigheidsontwikkeling en van het aanleren van vreemde talen.

(manuscript binnengekomen 8 maart 1994)

(manuscript aanvaard 8 maart 1994)