

'Daar zal weening zijn en knersing der tanden' (Mattheüs 25: 30^b)

'It won't be as easy as asking: Will it be Sizer or Hirsch this time that will "save" us?' verzuchten David Schaafsma & Ruth Vinz in hun *Editorial*, waarmee ze onder de titel *The Politics of Letters: The Continuing Saga* het eerste nummer van de 29e jaargang van *English Education* inleiden (Schaafsma & Vinz, 1997). 'Hirsch' zal bij de *Spiegel*lezers wel een belletje doen rinkelen: de omstreden propagandist - zeker in kringen van het Amerikaanse moedertaalonderwijs - van *cultural literacy: what every American needs to know* (Hirsch, 1987). Hoe omstreden hij is, blijkt zonneklaar uit Peter Elbows verslag van de 1987 *English Coalition Conference* (Elbow, 1990). Bij de voorbereiding van de workshop over literatuur, meldt Elbow, rijst de vraag: 'Should we try to get Hirsch to come? Many people bash Hirsch; not a few stick up for him' (a.w., 16). Na veel wikken en wegen wordt Hirsch uitgenodigd en hij aanvaardt die invitatie. Elbow:

"By 10.30 he had indeed flown to our castle in a private chartered plane. The form of his argument troubled even those of us who had been sticking up for the basic cognitive case he was making. He put his emphasis squarely on what seemed most wrong-headed and peripheral to his case. He asked for *narrowing* of national culture just at a time when most of us feel the need to affirm a multiplicity and plurality of cultures." (a.w., 17)

Elbow laat nog vier van die fundamentele, diep ingrijpende tegenstellingen volgen, die de meerderheid van de aanwezigen lijnrecht tegenover Hirsch plaatsen.

Voor wat 'Sizer' staat, zal in Nederland wellicht minder bekend zijn. Hij is de auteur van een spraakmakend boek getiteld: *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*, waarin hij vooral de zwakke kanten van het Amerikaanse voortgezet onderwijs bloot legt. Dat is in Amerika een boek van ongeveer dezelfde statuur en met ongeveer dezelfde impact als Goodlads ook in Nederland bekende werk *A place called school* (Goodlad, 1984).

Terug nu naar Schaafsma & Vinz; hun *Editorial* probeert het thema te formuleren waaromheen de vier opgenomen bijdragen te positioneren zijn. Dat thema heeft zeker te maken met vakinhoudelijk ver van elkaar liggende opvattingen over 'goed' (moeder)taalonderwijs. Maar wat de redacteurs nu juist betogen is, dat het naar hun oordeel improductief is - zeker in het perspectief van de opleiding tot (moeder)taal-docent en daar gaat *English Education* over - daarover te denken en te discussiëren (met vakgenoten en aanstaande docenten) in termen van tegenstellingen. Waar zij op uit zijn is de 'ontdekking' van een 'common ground' van waaruit al die verschillen en hun consequenties te benoemen en te begrijpen zijn.

"We contend that it might be profitable for students and teachers to articulate an understanding of the various existing interpretive positions they encounter and to explore different pedagogical and social commitments that may be implicated in taking such positions." (Schaafsma & Vinz, 1997:5)

Hoe verwarrend een opleiding kan uitwerken voor een student illustreren Dilworth & McCracken in hun artikel in hetzelfde nummer van *English Education*, waarin ze de resultaten rapporteren van een survey onder 457 universitaire collega's - zeg maar: letterkundigen, taalkundigen, taalbeheersers en vakdidactici - naar tegenstrijdige opvattingen over de inhoud en vormgeving van de docentenopleiding. Als motto voor hun bijdrage geven ze het volgende citaat uit een logboek van een LIO.

"At nine o'clock on Monday morning I hear that Shakespeare was the greatest writer of all time; at ten o'clock I laugh along with my professor about the obvious limitations of a canon of dead white men; at noon I revise my essay in accord with Professor Smith's directions; at two o'clock I listen to my methods professor tell us not to appropriate our future students' texts. On Tuesdays, I visit the schools where they tell me to pay no attention to what they say at the U, since anyone not in the school every day has no idea what's going on in the real world." (Dilworth & McCracken, 1997:7)

De vraag naar de omvang van de culturele bagage van de Nederlander - en meer in het bijzonder die van de leraar in de moedertaal - kwelt in Nederland ook, weliswaar minder martelend dan in Amerika, lijkt het, maar de 'ontlezing van de maatschappij', de invoering van fictie-onderwijs in de basisvorming, het functionele analphabetisme en de spellingzwakte halen regelmatig de krantenkoppen als even zoveel aanwijzingen dat het niet pluis is met die culturele bagage. Te velen dreigen in de buitenste duisternis te geraken met het gewezen en het tandengeknars.

Verrassend genoeg kwam die kwestie enige tijd geleden ook in de *Spiegel*redactie ter sprake. Aanleiding was de opvallende omstandigheid dat er opeens vier bijdragen ter tafel lagen waarin het zogenaamde 'Mattheüs-effect' ter sprake kwam. Daarmee wordt onder andere verwezen naar het empirisch vast te stellen feit dat 'getalenteerde' leerlingen - hoe 'talenten' ook geoperationaliseerd worden - 'beter' worden van onderwijs, maar dat niet of minder 'getalenteerde' leerlingen eerder 'slechter' worden van onderwijs. Dat de verschillende auteurs verschillende spellingwijzen gaven, hoeft niet al te veel verbazing te wekken: er zijn er nogal wat in omloop.

- Mattheüs (Statenbijbel)
- Matthéüs (Nieuwe Vertaling)
- Matteüs (Willibord Vertaling)
- Mattheus (Van Dale)

Dat geen der auteurs alludeerde op de *Gelijkenis der talenten* mag retorisch een gemiste kans lijken, maar hoeft niet te leiden tot gewezen en tandengeknars. Dat één auteur kennelijk niets wist over de afkomst van deze naamgeving wekte minstens verbazing. Hoort die kennis niet tot datgene wat elke Nederlander moet weten? Of

wat elke onderzoeker van (taal)onderwijs moet weten? Of wat tenminste elke (moedertaal)docent zou moeten weten? De Van Dale suggereert tenminste een positief antwoord op de eerste vraag te willen geven.

“talent

-2. gave of bezit (door God geschonken) m. betr. t. het gebruik dat men ervan maakt (vgl. Matth. 25:14 vlg.): *met zijn talent woekeren*, er zoveel mogelijk voordeel van trekken, het zo goed mogelijk besteden; -(in 't bijz.) natuurlijke begaafdheid, bekwaamheid; kundigheid; *iem. met veel talent; een man van talent; hij heeft talent voor schilderen, voor muziek, voor voetbal*; -(spr.) begraaft uw talent niet onder de aarde, (naar Matth. 25:18) men moet zijn kennis en bekwaamheden niet ongebruikt laten.” (Geerts & Heestermans, 1984:2848)

Maar - om een extreem andere doelgroep daar tegenover te plaatsen - Huijgen & Verburg (1987) achten die kennis voor de leerlingen van de hoogste twee groepen van het basisonderwijs en de eerste jaren van het voortgezet onderwijs niet nodig.

“ta'lent <het-; -en> 1 aangeboren vermogen om iets goed te kunnen -> *gave, begaafdheid, aanleg • hij heeft talent voor poëzie; met je talenten woekeren* (uitdr.) je begaafdheid zo ontwikkelen dat je er zoveel mogelijk voordeel van hebt.” (Huijgen & Verburg, 1987)

Waar zoeken we redding?

Voor zo'n vertwijfelde vraag bestaat helemaal geen aanleiding lijkt Piet Mooren in zijn bijdrage aan dit nummer van *Spiegel* te suggereren. Onder de titel *De reductie van het lezen? Over het meten van tijd aan lezen besteed, effecten van vrij lezen en het nut van leesbevordering* bestrijdt hij het 'doemscenario' dat op basis van uitkomsten van onderzoek naar tijdsbesteding en naar de effecten van vrij lezen op de leesvaardigheid van leerlingen ontworpen wordt: een sterk ontlezende samenleving. Zijn voornaamste wapen in die strijd is een kritische ontleding van het gebruikte onderzoeksinstrumentarium, waardoor hij bijvoorbeeld kan aantonen dat het tijdsbestedingsinstrument 'lezen' marginaliseert tot diverterend lezen:

“Het is dus allerm minst denkbeeldig dat het lezen van *Der Tod in Venedig* van Thomas Mann in geval van een reis naar Venetië bij uitgaan wordt geboekt, het dagelijks lezen van de bijbel als levensbeschouwing, het lezen voor de literatuurlijst als studie en het lezen van romans door Jaap Goedegebuure voor zijn rubriek in *HP/De Tijd* als beroepsuitoefening.”

Eenzelfde soort 'vertekening' analyseert hij als gevolg van de vraag naar 'het lezen van echte boeken':

“Je moet de rest van de vragen alleen maar invullen als je maandag ná schooltijd in een echt leesboek hebt gelezen.”

Natuurlijk ontgaan Mooren niet ‘de trends in de richting van een beeldcultuur en van een visualisering en digitalisering van de leescultuur’ maar in plaats van die te interpreteren als ontlezing ziet hij daarin ‘een zekere transformatie van de leescultuur via de nieuwe media’. Dat weerhoudt hem er overigens niet van om ervoor te pleiten ‘om de jeugd via een vroege en stevige literaire socialisatie op te (...) voeden tot enige weerbaarheid tegen de vele actuele alternatieven voor een leescultuur’. Algemeener gezegd: anders dan anderen is Piet Mooren van mening dat *leesbevordering* een taak is voor de overheid, nationaal en lokaal. Om zijn drie punten te ‘scoren’ ‘reviewt’ Mooren een bewonderenswaardige hoeveelheid onderzoek waarin hij directe of indirecte steun voor zijn betoog ontwaart.

Of de basisvorming een substantiële bijdrage zal leveren aan die stevige literaire socialisatie die Mooren wil, mag betwijfeld worden op basis van de lijvige bijdrage aan dit nummer van *Spiegel* die Erik van Schooten en Ron Oostdam leveren onder de titel *Fictie-onderwijs in de basisvorming: attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs*. Immers, al op de eerste bladzijde van hun artikel constateren de auteurs dat uit de kerndoelen voor de basisvorming het volgende afgeleid is.

“Een algemeen culturele norm wordt afgewezen. Kennismaking met de literaire canon is geen onderwijsdoel (meer). Het eigen niveau van de leerlingen is doorslaggevend. Nevendoelen zijn het stimuleren van de nieuwsgierigheid, het concentratievermogen, het inlevingsvermogen en het leesplezier.”

Vandaar ook de keuze voor de term ‘fictie-onderwijs’: die verwijst niet alleen naar produkten die voldoen aan een hoge literaire of artistieke norm, zoals de termen literatuur en literatuuronderwijs dat wel doen. Ook bijvoorbeeld ontspanningslectuur en populaire tv-series kunnen in het fictie-onderwijs een plaats krijgen.

Van Schooten & Oostdam willen met hun onderzoek op een vijftal vragen over fictie-onderwijs in de basisvorming een antwoord vinden.

- Welk deel van de beschikbare tijd wordt eraan besteed?
- Hoe wordt het nu vorm gegeven?
- Wat is er (dus) veranderd?
- Zijn er verschillen in aanbod te ontdekken als je dat koppelt aan klasindeling, schooltype, docent-attitude en nagestreefde doelstellingen?
- Voldoet het aan de algemene doelstelling en aan de kerndoelen 10 en 17?

Om die antwoorden te vinden hebben ze docenten geënquêteerd en de gegevens die ze zo verkregen uitgebreid statistisch geanalyseerd en vervolgens geïnterpreteerd. Hun algemene conclusie luidt als volgt:

“Er (is) in ieder geval voldoende steun voor het nieuwe fictie-onderwijs in de basisvorming. Docenten hebben gemiddeld een positieve cognitieve, affectieve en normatieve attitude ten aanzien van onderwijs met lectuur & strips, jeugdliteratuur en populaire en literaire niet-schriftelijke fictie. Met andere woorden: men denkt positief over deze vormen van onderwijs, men geeft dit soort onderwijs graag en men vindt ook dat dit soort onderwijs moet. De relatief lage gemiddelde facilitatie-scores voor dergelijk onderwijs wijzen er echter op dat docenten het nog wel moeilijk vinden het een en ander te realiseren. Daarnaast onderschrijven docenten gemiddeld genomen de doelstellingen die passen bij de kerndoelen en is er al relatief veel gerealiseerd van het beoogde fictie-onderwijs in de basisvorming.”

Voorwaar een conclusie die veel ‘stof tot nadenken’ biedt. Allereerst natuurlijk over de relatie tussen de macht aan cijfers en tabellen die de onderzoekers in hun artikel presenteren en deze globale conclusie. Moorens bijdrage heeft de *Spiegel*lezers immers extra alert gemaakt, is althans te hopen. Maar ook over de betekenis die aan deze conclusie moet worden toegekend als het gaat om opleiding en begeleiding. Moet de culturele bagage van de (aanstaande) docent niet drastisch veranderen? Wat er dan uit moet, maar in de grond stoppen en wachten op betere tijden? Maar dan wacht wellicht de kwalificatie ‘onnutte dienstknecht’.

Korrie van Helvert en Judith ter Hofstede problematiseren een ander aspect van de globale conclusie van Van Schooten & Oostdam in hun bijdrage aan dit *Spiegel*-nummer getiteld ‘*De tenen rijzen je te berge*’; *Tekstrevisie op micro-niveau door allochtone leerlingen in het voortgezet onderwijs*. De auteurs presenteren de volgende observatie.

“De grote mate van tolerantie als het gaat om mondeling taalgebruik (versprekingen, valse starts, ad hoc uitbreidingen) is afwezig als het gaat om schriftelijk taalgebruik. Binnen een geschreven tekst zijn de vormelijke en inhoudelijke eisen die aan het taalgebruik gesteld worden veel zwaarder.”

Als nu in het fictie-onderwijs binnen de basisvorming de aandacht verschuift van schriftelijke naar niet-schriftelijke producten van fictie doen de leerlingen navenant minder ervaring op met schriftelijk taalgebruik. De vraag is of dat (negatief) effect zal hebben op de schriftelijke taalbeheersing. Als dat het geval zou blijken, dan ‘voorspelt’ het Mattheüs-effect dat T2-leerders daar het meest onder lijden. In hun pilot study naar verschillen in reviseergedrag van T1- en T2-leerders constateren Van Helvert & Ter Hofstede immers dat T2-leerders over minder ‘reviseertalent’ beschikken dan T1-leerders.

De onderzoekers zochten antwoord op drie vragen met betrekking tot verschillen in reviseergedrag op zinsniveau.

- Corrigeren T2-leerders minder?
- Corrigeren T2-leerders andere fouten dan T1-leerders?
- Corrigeren T2-leerders vaker ten onrechte dan T1-leerders?

Vraag 1 en 3 moeten ruwweg bevestigend beantwoord worden; het antwoord op vraag 2 blijft onduidelijk. Verder onderzoek zal een betere analyse mogelijk moeten maken van de problemen die T2-leerlingen hebben met lexicale tekstenmerken. Maar zoveel is duidelijk:

“de basale tekstrevisie of tekstcorrectie op het micro-niveau van een tekst (blijkt) voor veel vbo/mavo-leerlingen en met name T2-leerlingen een lastige taak.”

Met Patricia de Rooij en Cor Aarnoutse ‘dalen’ we in hun bijdrage aan dit nummer ‘af’ naar de ‘basaalste’ vaardigheid in het schriftelijk taalverkeer: de spellingvaardigheid. De onderzoekers zijn op zoek naar efficiëntere vormen van spellingsonderwijs in groep 4 van het basisonderwijs. Vormen die minder onderwijstijd vragen, maar minstens evenveel ‘effect’ sorteren als de bestaande vormen. Zo’n nieuwe vorm is de *Lijsterbij*: een op basis van woordfrequentielijsten samengestelde woordenlijst aangevuld met spellingsregels waarin leerlingen de schrijfwijze van een woord kunnen opzoeken. Over die *Lijsterbij* stelden de onderzoekers drie vragen.

- Kunnen leerlingen ermee leren werken?
- Neemt de spellingvaardigheid van de leerlingen toe?
- Wat vinden docenten ervan?

De eerste vraag beantwoorden de onderzoekers positief; de tweede vraag ook, maar onder voorbehoud, omdat het effect tamelijk klein is en ook niet duidelijk is of het uitsluitend toe te schrijven is aan het werken met de woordenlijst. Ten slotte blijken de leerkrachten vrij positief over het werken met de woordenlijst, al blijkt dat de structuur en de opbouw van het zelfstandig leren werken en het leren omgaan met de woordenlijst voor verbetering vatbaar te zijn.

Zoals vaak blijkt uit ander onderwijsonderzoek: ook deze aflevering van *Spiegel* illustreert, al dan niet impliciet, de centrale plaats van de docent al is het steeds minder in haar instructierol. Die observatie moet natuurlijk van invloed zijn op de discussies over de opleidingsdidactiek. De redactie wil de volgende constatering van Dilworth & McCracken (1997:8) graag grondslag voor beleid maken.

“Somehow those who study to be English teachers must construct a theory of English while garnering wisdom from all that the discipline recently offers. Studies of college students’ epistemological development (...) suggest the complexity of ‘finding a place for reason and intuition, and the expertise of others’. Our students may ask professors of English studies and English education how they should behave when they get in the classroom or in central offices, but what they really need from us, what we do that educates them more profoundly than any good advice, is our response to this implicit request: ‘Show me who to be’. And here, manifest values, ideology in action, is everything. We exert compelling influences in the way we teach Composition, Renaissance Literature, Literary Theory, Introduction to Linguistics, History

of Rhetoric, Methods of Teaching English in the Secondary School, and Student Teaching Supervision." Dilworth & McCracken (1997:8)

Talent om vanuit het perspectief van opleidingsdidactiek over deze onderwerpen te reflecteren en te schrijven in *Spiegel* moet er zijn. Graaf het op en woeker ermee.

Namens de Redactie,

Jan Sturm

Bibliografie

- Dilworth, C. & N.M. McCracken (1997). Ideological Cross-Currents in English Studies and English Education: A Report of a National Survey of Professors' Beliefs and Practices. *English Education* 29, 1, 7-17.
- Elbow, P. (1990). *What Is English?* New York/Urbana: MLAA/NCTE.
- Geerts, G. & H. Heestermans (1984). *Van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Goodlad, J. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Hirsch, E.D., Jr. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton.
- Huijgen, M. & M. Verburg (1987). *Van Dale Basiswoordenboek van de Nederlandse Taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Schaafsma, D. & R. Vinz (1997). The Politics of Letters: The Continuing Saga. *English Education* 29, 1, 3-6.
- Sizer, T. (1984). *Horace's compromise: The dilemma of the American high school*. Boston: Houghton.

2. Vrije tijd en lezingsmomenten

Het meest recente rapport over de nationale staat van zaken op het terrein is kwantitatief het rapport Lezingsmomenten van Kees de Krommingschap (1996). Het staat in de voorgrond van het onderzoek naar de participatie aan diverse overheidssubsidieprogramma's zoals die door het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) sinds 1971 in tweejaarlijkse surveys wordt uitgevoerd. In dat onderzoek valt enige ontwikkeling te bespeuren daarbij gaat het hier niet alleen om het daartoe bestemde vrije tijd, maar ook om de tijd die wordt besteed aan het lezen van boeken en tijdschriften.

In het SCP-rapport van 1997 wordt vermeld dat er minder boeken worden verkocht dan in 1978, dat het aantal kopieën van dagbladen en opiniewereldbladen is

