

### Nederlands als vernieuwend vak?

Een docent Nederlands aan het woord op 30 oktober van dit jaar:

"En toen ben ik in 1971 begonnen met 31 uur Nederlands op het X Lyceum. En ik wist van toeten noch blazen. Dat wil zeggen: ik was in zeven jaar studie op geen enkele manier voorbereid, didactisch of methodisch, op welke manier dan ook, datgene wat ik universitair had geleerd, over de tafel te brengen. Als koopman te verkopen. En dat is rampzalig geweest! Ik weet nog heel goed de eerste twee uur dat ik op school stond. Dat was op een woensdagochtend. Dat was een dubbeluur havo-4. En we begonnen met letterkunde. Want dat had ik besloten. Want ik dacht: 'Nou, daar weet ik althans nog wel iets van.' Begon ik met havo-4-leerlingen. En dat was de eerste havo-4-lichting in de geschiedenis van de Mammoetwet op die school. Want de Mammoetwet was pas gestart en daar waren drie jaar havo aan ten grondslag gelegd. En de havo bovenbouw begon. En ik weet niet hoe het half elf geworden is die ochtend, maar het is half elf geworden.

Nou, zie daar het probleem! Je komt van de universiteit af, je zit boordevol universitaire, wetenschappelijke kennis en je staat voor een klus. En je weet niet wat je moet doen."<sup>1</sup>

De drie student-interviewers die de geciteerde docent ondervroegen, hebben allemaal belangstelling voor een toekomstig docentschap en voor het schoolvak Nederlands. Eentje heeft al een tweede-graads bevoegdheid Nederlands, een andere volgde in het semester waarin het interview plaats vond de predocitoriale lerarenopleiding Nederlands en was bezig met haar stage; de derde stamt uit een lerarengezin Nederlands. Tegen deze achtergrond is het begrijpelijk waarom het hierboven gegeven citaat zo'n prominente plaats in nam onder de 15 citaten die ze uit hun elf pagina's lange interviewprotocol selecteerden om aan hun medestudenten te presenteren. Enerzijds verbaasden ze zich natuurlijk over zo'n onvoorbereide start als leraar Nederlands en anderzijds over de kennelijk grote veranderingen die in de laatste 25 jaar in de opleiding zijn doorgevoerd<sup>2</sup>. Zij immers volgen eerst een predocitoriale lerarenopleiding en na hun doctoraal examen nog een vol jaar een postdoctorale opleiding; en - zoals bekend - de helft van dat jaar brengen ze door in de klas. Drie maanden al als zelfstandig docent. 'Toen' was dat anders:

"(...) wij hadden geen vakdidactiek bij de studie in der tijd. Althans, dat was wel een onderdeelje, maar als je tegen die man zei, dat je geen leraar wilde worden, dan kreeg je de aantekening. (...) Zo eenvoudig was dat in die jaren."

Maar de drie studenten presenteerden het citaat vooral ook omdat ze, uit eigen ervaring, de grote kloof herkenden die er 'toen' gaapte tussen de inhoud van de doctoraalstudie Nederlands en die van het schoolvak Nederlands.

Misschien is dat nog wel het meest verbazingwekkende: niet dat 25 jaar geleden een vakgroep Nederlands zich er in zijn onderwijsaanbod kennelijk niet om hoefde te bekreunen wat haar afgestudeerden gingen doen, maar wel dat dat nú nog zo lijkt te zijn. Natuurlijk zal er zich enige vertekening in de terugblik voordoen, maar wat de geciteerde docent voor 'toen' wil duidelijk maken, geldt 'nu' nog: afgezien van de predocorale lerarenopleiding biedt de huidige doctoraalstudie Nederlands zelf nog steeds vrijwel geen mogelijkheid tot evaluatieve reflectie op de relatie tussen schoolvakverwante academische discipline en schoolvak, laat staan dat die relatie in de (werk)colleges expliciet aan de orde gesteld wordt. Weliswaar is het bezit van een doctoraal diploma Nederlands een expliciete ingangsvoorwaarde voor de postdoctorale lerarenopleiding Nederlands, maar van enig overleg tussen de vakgroep en de lerarenopleiding is nauwelijks sprake. Laat staan van afstemming.

Natuurlijk, incidenteel bemoeide - en bemoeit - een vakgroepslid zich wel eens met het schoolvak Nederlands of met de lerarenopleiding. Een aardig voorbeeld gelet op het gegeven citaat. Twee jaar na het afstuderen van de geciteerde leraar opende de veel geprezen syntacticus P.C. Paardekooper in het lerarenblad *Levende Talen* de aanval op een onderdeel van de opleiding tot leraar Nederlands MO. Hij stelde voor de indogermanistiek uit dat programma te schrappen en zeker het vak Gotisch (Paardekooper, 1973). Het voorstel wekte de woede van zijn mede-opleider - en academisch Neerlandicus; die twee banen kon je toen nog combineren - F.L. Zwaan, wat hem de 'onsterfelijke' zin uit de pen deed vloeien:

"De indogermanistiek wordt terloops de deur uitgeschopt als 'buiten de lespraktijk van de neerlandist' staande (waarmee een aapje uit de mouw komt: de lespraktijk, wat dat dan ook wezen moge, bepaalt de opleiding, in plaats van omgekeerd)." (Zwaan, 1973)

Zijn Leidse collega-academicus Van Bree, ook al werkzaam in de MO-opleiding, kwam in zijn bijdrage aan de discussie - via een weloverwogener en genuanceerder betoog overigens - tot dezelfde conclusie (Van Bree, 1973). Op grond daarvan kan de 'Zwaanzin' opgevat worden als een epitome van een eerste manier waarop 'de vakgroep Nederlands' zich met de opleiding en het schoolvak bemoeit. De andere manier demonstreerde diezelfde Van Bree 23 jaar later toen hij in een protestbrief over de eindexamens Nederlands aan staatssecretaris Tineke Netelenbosch (gedateerd 10 september 1996) het volgende beweerde:

"Het is een gemiste kans om **taalkunde**, door een historische samenloop van omstandigheden in Nederland - anders dan in bijvoorbeeld Duitsland en België - tot nu toe geen examenstof, opnieuw buiten het examen te laten, zelfs op het vwo. Het fundamentele en boeiende verschijnsel taal blijft daardoor ten onrechte buiten de bovenbouwstof en het vwo faalt als voorbereidend wetenschappelijk onderwijs door de leerlingen een kennismaking met een substantieel onderdeel van alle talenstudies te onthouden."

Het epitome voor deze houding van 'de vakgroep Nederlands' kan ontleend worden aan een boekje van twee pleitbezorgers van taalkunde in het voortgezet onderwijs (Hulshof & Hendrix, 1996:13), waarin ze de vraagstelling van een groep van hun voorgangers als volgt typeren:

"Wat (zijn) de mogelijkheden van een autonome positie van taalkunde in het leerplan/examen Nederlands(?)"

Of aan hun eigen simplistisch-naïef verwoorde, pragmatische (cfr. Reid, 1997) opvatting:

"Onderwerpen als taalverwerving en taalvariatie zijn *zeker* relevant en interessant voor leerlingen." (ib., 14; cursivering toegevoegd)

Waarbij ze de mate van zekerheid van hun *zeker* 'verzekeren' door op te merken:

"(...) dat had Van Ginneken in 1917 al goed begrepen." (ib.)

'De opleiding bepaalt de lespraktijk' en 'taalkunde moet': 'de vakgroep Nederlands' ten voeten uit.

In de Angelsaksische wereld lijken de 'vakgroepen/departments' zich enigszins anders op te stellen, getuige althans de *Review* die Sidney I. Dobrin (1997) onder de titel *English Departments and the Question of Disciplinarity* aan drie boeken wijdt. Op zich zijn de titels van de drie besproken boeken al sprekend in dit verband. Ze luiden:

- *What Is English Teaching?* (Davies, 1996);
- *A Teaching Subject: Composition since 1966.* (Harris, 1997);
- *English as a Discipline; Or, Is There a Plot in This Play?* (Raymond, 1996).

Dobrin - 'assistent professor of English at the University of Florida' - karakteriseert het debat over de identiteit van 'English studies' en de relatie met 'language teaching' als volgt.

"Perhaps more than at any other period in the history of American universities, members of English departments have become prolific in their attempts to define the agendas of English departments. Dialogue on the relative value of theory and research, public intellectualism, anti-intellectualism, professionalism, race, ethnicity, culture, class, literacy, canon, ethics, disciplinarity, and the like has emancipated English departments from being viewed as singularly defined entities and created departments in which multi-vocal knowledge making has become the norm rather than the rarity." (ib., 692)

Natuurlijk melden zich ook 'tegenkrachten' in het academische debat die de aandacht vestigen op de vraag 'why English departments were established in the first place'.



Het antwoord daarop is duidelijk: 'to teach "great" literature and later to teach reading and writing' (ib., 692 - 693). Overigens beperkt het debat zich niet tot 'academia', ook van daarbuiten is er bemoeienis; veelal oproepen om terug te keren tot de 'roots' en de 'basics'. Dobrin merkt min of meer afsluitend op:

"Many who work to make English departments sites where multiple epistemological projects may be pursued and where students learn to encounter language, discourse, literature, culture, and all of the tags we now associate with English studies, however, contend that if we are to be teachers of writing and reading - of language and discourse - then we ethically cannot *not* inquire into all spaces - oppressive and otherwise - in which language is enmeshed with our worlds. This is a debate which has become clamorous in recent years, so much so that the three books reviewed here are only a sampling of the many attempts to define who we are and what we do in English departments." (ib., 693)

In Nederland vind je weinig academische sporen van een vergelijkbaar debat, maar docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs roeren zich wel. Zo zegt de al eerder geciteerde docent:

"Daarin (in VO II) gaat Nederlands een nieuwe rol spelen. Nederlandse literatuur gaat een nieuwe rol spelen. Taalbeheersing begint ook door te dringen op de middelbare school. Leerlingen moeten veel vaardiger worden tegenwoordig: in het spreken, in het schrijven. Moeten veel beter voorbereid worden op de werkzaamheden die ze op het HBO of op de universiteit, wetenschappelijk gezien of vakvoorbereidend gezien, moeten beheersen."

"Dat wil zeggen: een heel nieuwe range van vaardigheden die nu ontwikkeld worden, die - laten we zeggen - die leerlingen completere leerlingen maken. Die ze research laten ontwikkelen. Die ze reflectie bijbrengen: op hun eigen producten. Reflectie op de spullen die ze vinden, het materiaal dat ze vinden. Die ze veel meer taalbeschouwend laten zijn dan ze vroeger waren."

Nederlands als vak lijkt in het voortgezet onderwijs op weg naar een nieuwe identiteit; een boeiende, spannende vraag is of 'de' academische vakgroep Nederlands zich als partner in die ontwikkeling zal mengen of zich zal blijven verschansen in haar ivoren toren om vandaaruit te roepen dat 'de opleiding de lespraktijk bepaalt' en dat 'taalkunde moet'. Bijna zou je de al vele malen in de laatste 100 jaar geslaakte verzuchting willen herhalen: neem een voorbeeld aan de ontwikkelingen in het basisonderwijs.

Dat basisonderwijs staat in ieder geval centraal in deze aflevering van *Spiegel*: twee bijdragen gaan in op vormen van taalbeschouwingsonderwijs in de basisschool; een derde behandelt de 'geschiedenis' van de ontwikkeling en (poging tot) vaststelling van de tweede generatie kerndoelen in het basisonderwijs.

Merlijn Jacobs en Amos van Gelderen maken zonder twijfel in hun bijdrage onder de titel *Taalbeschouwing in moderne taalmethoden; een gedetailleerde classificatie van leerstof* hun ondertitel waar. Maar ook meer dan dat.

Ze proberen via een onderzoek naar leerstof voor taalbeschouwing in vijf recent verschenen taalmethoden voor de basisschool vier vragen te beantwoorden.

1. Welke leerstof wordt in de methoden aangeboden voor taalbeschouwing met het oog op de kerndoelen?
2. Wat is de overeenstemming tussen de verschillende taalmethoden in de selectie van leerstof voor taalbeschouwing?
3. Is er een duidelijke opbouw van de leerstof over de verschillende leerjaren van de basisschool?
4. Zijn op basis van de beantwoording van de voorafgaande vragen aanbevelingen te doen voor de selectie van leerstof in toekomstige taalmethoden.

De auteurs ontvouwen een theoretisch kader voor hun analyse en beschrijven de opzet van hun onderzoek. Na een presentatie van de onderzoeksresultaten volgen een paragraaf met de antwoorden op vraag 1 - 3 en een paragraaf met het antwoord op vraag 4. De auteurs komen tot de conclusie dat er in drie opzichten 'gebrek aan systematiek' blijkt.

- Er is geen duidelijke aansluiting van het leerstofaanbod op de kerndoelen.
- De verschillende taalmethoden geven een verschillend leerstofaanbod.
- Er is nauwelijks een opbouw over de leerjaren te vinden.

Dat gebrek schrijven Jacobs en Van Gelderen toe aan problemen bij de legitimering van taalbeschouwingsonderwijs omdat niet meer teruggevallen kan worden op de vanzelfsprekendheid van de (historisch gewortelde) praktijk van geïsoleerde zinsontleding en woordbenoeming.

In zijn bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel* getiteld *Het Wonder wijzen; Taalbeschouwing in de basisschool* noemt Koen van Gorp de bevindingen van Jacobs en Van Gelderen 'bedroevend'. In tweeërlei opzicht vullen de twee artikelen elkaar aan. Van Gorp ontwikkelt zijn ideeën duidelijk in een Vlaamse context, al verwijst hij ook naar de Nederlandse situatie die bij Jacobs en Van Gelderen centraal staat. Leggen de laatste twee auteurs het accent op de beantwoording van de vraag naar het *wat*, Van Gorp richt zich vooral op het *waarom* en het *hoe*. Om de eerste vraag te beantwoorden raadpleegt Van Gorp de bestaande (onderzoeks)literatuur. Hij concludeert dat 'taalbeschouwingsactiviteiten hoogstens kapstokken of invalshoeken aan de leerder aanbieden die in de toekomst nuttig kunnen zijn voor zijn taalverwerving'. Maar hij merkt ook op:

"We moeten het effect van taalbeschouwingsonderwijs op de taalvaardigheid van leerlingen niet overschatten.

Willen we een taalbeschouwingsonderwijs dat een functie vervult in het opbouwen van de taalvaardigheid van leerlingen dan moeten we kiezen voor een vorm van taalbeschouwing die ontstaat vanuit de behoefte van leerlingen (dus op een incidentele wijze)."

De redactie heeft eerder uitgesproken meer bijdragen te willen opnemen die bruikbaar zijn in de lerarenopleidingen; naar haar oordeel past de bijdrage van Van Gorp uitstekend binnen dat streven. De vele voorbeelden uit de klaspraktijk die zijn artikel sieren wijzen onmiskenbaar in die richting.

Rudy Beernink en Bram Donkers beschrijven de recente gang van zaken rond de tweede generatie kerndoelen onder de veelzeggende titel *De processie van Echternach en de kerndoelen voor het basisonderwijs*. Ze plaatsen een en ander in een wat bredere context door in te gaan op de functie van kerndoelen. Daarna lopen ze een tweetal discussiepunten na: globale versus gedetailleerde formuleringen en overladenheid. Na de huidige stand van zaken weergegeven te hebben sluiten ze af met een paragraaf over de kerndoelen Nederlandse taal in het basisonderwijs.

Namens de redactie,

Jan Sturm

## Noten

- 1 Geciteerd uit: *Protocol biografisch interview* afgenomen door Wendy van Zanten, Floor van Maren en Marloes Janssen in het kader van het werkcollege *Onderzoek van het schoolvak Nederlands* (Vakgroep Nederlands KUN).
- 2 Deze uiteenzetting beperkt zich tot de Nederlandse situatie; wellicht dat bij een volgende gelegenheid ingegaan kan worden op de Vlaamse toestanden.

## Bibliografie

- Braet, A. (1983). Neerlandistiek en moedertaalonderwijs. *Nieuw Nederlands*, 1 - 2.
- Braet, A. (1992) Neerlandistiek en moedertaalonderwijs: een nieuw begin? *De nieuwe taalgids* 85, 193 - 204.
- Braet, A. & T. Hendrix (red.) (1991). *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.
- Bree, C. van (1973). Razdai ni rodida niujai. *Levende Talen* nr. 301, 481 - 488.
- Davis, C. (1996). *What Is English Teaching?* Buckingham: Open University Press.
- Dobrin, S.I. (1997) English Departments and the Question of Disciplinarity. *College English* 59, 6, 692 - 699.
- Harris, J. (1977). *A Teaching Subject: Composition since 1966*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Hulshof, H. (red.) (1991) *Taalkunde in het voortgezet onderwijs; Themanummer Levende Talen*, 461.

- Hulshof, H. & T. Hendrix (1996). *Kennis over taal en taalverschijnselen; Omgaan met taalkundige onderwerpen in de klas*. Bussum: Coutinho.
- Paardekooper, P.C. (1973) Razdom rodjand niujaim. In: *Levende Talen* 295), 89 - 91.
- Raymond, J.C. (ed.) (1996). *English as a Discipline; Or, Is There a Plot in This Play?* Tuscaloosa: University of Alabama Press.
- Reid, W.A. (1997). Principle and Pragmatism in English Curriculum Making 1868 - 1918. *Journal of Curriculum Studies* 29, (1997), 6, 667 - 682.
- Zwaan, F.L. (1973). In unfroedein gii. *Levende Talen* 296, 154 - 155.

