

'Een van de grootste zorgen': Reflecteren over de relatie tussen het schoolvak Nederlands en de schoolvakverwante academische discipline

Dit voorjaar verschenen er twee, inhoudelijk verwante, maar ieder op zich in verschillend opzicht merkwaardige boeken. Het eerste draagt de voor (nog 'gedegen' opgeleide?) Neerlandici nostalgische titel *Wat unbidan we nu?* (Viskil, 1998). De ondertitel laat weinig te raden over: *Naar een raad voor de neerlandistiek*. Het achterplat licht toe:

"Het rommelt in de neerlandistiek. Het aantal studenten Nederlands loopt terug, de relatie van de neerlandistiek met de maatschappij en vooral het voortgezet onderwijs laat te wensen over; het verband tussen de verschillende onderdelen van het vak is onduidelijk."

Onder begeleiding van drie publiciteitsbewuste - of wellicht beluste? - hoogleraren Frans van Eemeren, Wim Klooster en Frits van Oostrom heeft de onderzoeker Erik Viskil de klachten die we al kennen uit - om een paar uiteenlopende bronnen te noemen - Kalf (1893), Leest (1932) en Braet (1992) in een eigentijds jasje mogen steken. Dat levert observaties van het volgende allooi op.

"Een van de grootste zorgen betreft de relatie met het voortgezet onderwijs, die als uiterst onbevredigend ervaren wordt: de neerlandistiek zou de band met het schoolvak Nederlands verloren hebben, niet goed vertegenwoordigd zijn in onderwijskundige kringen en te weinig vertegenwoordigers aan de middelbare scholen hebben. Bovendien is in de vakgroepen Nederlands de relatie tussen de vakinhoudelijk gespecialiseerde neerlandici en de vakdidactici slecht. De slechte relatie maakt bijvoorbeeld dat er naar het oordeel van taalkundigen op dit moment te weinig schoolgrammatica's voorhanden zijn die op basis van moderne inzichten zijn samengesteld." (Viskil, 1998:62-63)

Wat je je bij 'vertegenwoordigers van de neerlandistiek aan de middelbare scholen' anno 1998 moet voorstellen blijft jammer genoeg verder onbesproken. Hadden de respondenten die dit de jonge onderzoeker influisterden de gymnasium- of H.B.S.leraar van voor 1968 voor ogen (cfr. Bartels, 1963; Mandemakers, 1996)? Toen liep daar nog wel eens een leraar Nederlands rond die in zijn avonduren werkte aan zijn academische promotie en die als zodanig dus een vertegenwoordiger van neerlandistiek genoemd kon worden. Maar ja, op 14 februari 1963 tekende koningin Juliana de wet op het voortgezet onderwijs (Knippenberg & Van der Ham, 1993:455) die in 1968 in werking trad, waarna de middelbare scholen in 1974 verdwenen waren: de wet op het middelbaar onderwijs en dus de H.B.S. was definitief geschiedenis geworden en het gymnasium definitief verdwenen uit de wet op het hoger onderwijs.

Het is op zijn minst even verbazingwekkend dat de onderzoeker zonder meer het 'oordeel' doorgeeft dat er 'te weinig schoolgrammatica's voorhanden zijn die op basis

van moderne inzichten zijn samengesteld'. De schoolboekenuitgevers met wie hij ook gepraat heeft, hadden hem haarfijn kunnen uitleggen, hoe dat komt. Aan wie zouden ze die moeten slijten? Of kon hij niet op tegen de leden van zijn begeleidingscommissie? Op dezelfde bladzij 63 meldt hij immers - zij het in een ander kader - dat 'de historische letterkunde van de Middeleeuwen en de argumentatietheorie' 'relatief sterk (maatschappelijk) zichtbaar zijn'.

Op pagina 66 weet Viskil het zeker: 'De enige maatschappelijke sector waarmee de universitaire neerlandistiek een geïnstitutionaliseerde band heeft is het voortgezet onderwijs'. Hoewel hij het verband niet expliciteert, doelt hij kennelijk op de formele regeling dat 'alle leraren Nederlands een studie Nederlands (...) afgerond (dienen te hebben) (of een lerarenopleiding in het HBO te hebben gevolgd)'. Wat het voortgezet onderwijs met de ingangsvoorwaarde voor de universitaire lerarenopleiding die in het eerste deel gegeven wordt, te maken heeft, blijft onvermeld. Nog schimmiger is de 'geïnstitutionaliseerde band' die het voortgezet onderwijs via lerarenopleidingen in het HBO met de neerlandistiek bindt. Gelukkig weet Viskil het op pagina 74 opnieuw zeker!

"Uit gesprekken (met onder andere docenten uit het voortgezet onderwijs) blijkt dat er nauwelijks contacten zijn tussen de universitaire neerlandistiek en het 'onderwijsveld'. De contacten die er zijn, hebben een incidenteel karakter en zijn vaak sterk afhankelijk van personen. Formele samenwerkings- of overlegverbanden bestaan niet." (Viskil, 1998: 73-74)

Wie de geschiedenis van de universitaire lerarenopleiding kent - en dus weet heeft van de minachtende verwaarlozing die vakgroepen over het algemeen ten toon spreidden in de tijd dat die opleidingen nog niet verzelfstandigd waren en de vakgroepen nog wat over ze te vertellen hadden -, zal griezelen bij de gedachte dat neerlandici vinden dat 'de neerlandistiek (kan) trachten haar relatie met het onderwijs te verbeteren door (...) de verantwoordelijkheid voor de lerarenopleiding te herwinnen'. (Een gedachte die des te griezeliger wordt, nu er weer gepraat wordt over 'het opnieuw laten inzakken van de opleidingen'.) Waar het dan om gaat, wordt ook duidelijk. 'Op die manier zou de vakinhoudelijke kennis het effectiefst op de toekomstige leraren kunnen worden overgedragen.' In de woorden van Van Gemert (1997:3 en 4):

"Als ooit, dan ligt er nu een kans voor de universiteiten en hogescholen de band tussen het middelbaar en het hoger en wetenschappelijk onderwijs te revitaliseren.

Het herstel van de band tussen het middelbaar onderwijs en de officiële neerlandistiek op het terrein van het literatuuronderwijs is op verschillende, bij voorkeur alle te benutten, manieren mogelijk.

(...)

(Hogescholen en universiteiten) zullen in hun onderwijs tevens in moeten gaan op manieren waarop de student/nascholer de vakinhoud naar de praktijk kan vertalen. Deze taak kan niet geheel aan vakdidactici worden overgelaten: neerlandici zullen studenten/nascholers verantwoord populariseren van wetenschappelijke vakinhoud moeten aanleren."¹

Zoveel is duidelijk: onder universitaire neerlandici is het zogenaamde 'verduunnings-model' voor schoolvakontwikkeling nog uiterst populair. Jaren geleden was het dat omdat neerlandici zich niet konden voorstellen dat hun kennis geen 'spijs voor de ziel van de leerling' zou zijn, nu omdat ze hun hachje willen redden.

Het verwante boek dat in de openingszin van deze bijdrage genoemd wordt, draagt de titel *Teaching College English and English Education; Reflective Stories* (McCracken, Larson & Entes, 1998). De in de titel gebruikte terminologie is in de Verenigde Staten zekere niet onomstreden (ib., VIII-IX), maar 'naa 's Landts gelegenheid verduitscht'² zou de titel kunnen luiden *Neerlandistiek en Vakdidactiek*. En dat is precies een thema waarmee de *Raad voor de neerlandistiek* zich onder andere ook wil gaan bezighouden.

Het Amerikaanse boek wordt uitgegeven door de *National Council of Teachers of English* (NCTE), ook een raad dus, maar niet vòòr English Studies, maar vàn leraren Engels. De raad heeft ook (voorbereidings)commissies, maar die heten in de Verenigde Staten al gauw *task forces*, speciale eenheden voornamelijk van leger en politie zoals Van Dale Engels Nederlands laat weten. De commissie waar het hier om gaat is de *NCTE Task Force on College English and English Education*. De leden van die commissie gingen ervan uit

"that defining "English" needed to be (their) primary task, recognizing that (their) discussions would continue to be circular until (they) clarified the meaning of the term "English". Consistent with the current trend of seeking autobiographical narratives of those with extensive experience as a database for exploring the basic tenets of a culture, (they) decided to compile narratives providing a forum for exploring the diversity of perspectives on English Studies and English Education." (Brause, 1998:IX)

"What fun" verklaart Brause (t.a.p.) nader

"to read these personal narratives and find out about the professional evolution of our colleagues - those who attend the same conferences we do and those who have been influencing our practice."

Brause leidt een aantal hypothesen af uit de tekstverzameling. Een van de belangrijke lijkt de volgende:

"An analysis of these texts suggests then, that English Studies and English Education is about caring for our students as learners; our love of personal, lifelong learning; and our predisposition to seek to improve and, inevitably, to change."

De zorg voor de leerlingen als lerenden zul je in Viskil (1998) niet makkelijk tegenkomen; de zorg voor de neerlandistiek als bezigheid voor zittende, universitaire neerlandici staat eerder centraal, ook als het om de docentenopleiding gaat en om het voortgezet onderwijs. Niet ten onrechte merkt Brause op:

"Whereas committee-created texts are almost universally criticized for their lack of a uniform focus, in this instance, diversity is one of this text's strengths. We were not seeking a consensus; in fact, we intentionally sought a wide range of views. *Teaching College English and English Education; Reflective Stories* provides a totally new perspective for responding to the prevailing question: What is English?"

Het boek behandelt negen thema's - niet taalkunde, letterkunde en taalbeheersing, wel bijvoorbeeld 'Ways We Have Been Affected', 'Professional Relations' en 'Making connections' - en geeft per thema de volgende soort bijdragen.

"Personal essays which show, through their lives and thinking, some insights about how to live and breathe in the profession (the first essay in each section); Departmental essays which show how some aspect of our subject reveals awareness or impedes it (the second essay in each section); Historical essays which give us long-range perspective on how it was and how the past informs what we do now (the third essay in each section); Teaching essays in which interpretations of background and spirit combine to illustrate parts of current classrooms (the fourth essay in each section)." (McCracken & Larson, 1998: XVII)

Misschien dat de *Raad voor de neerlandistiek* als tweede wapenfeit kan doen registreren dat hij zo'n publicatie over *Neerlandistiek en Vakdidactiek* heeft doen samenstellen. Met Viskil (1998) kan dat een prachtig tweeluik gaan vormen.

Een zo rijke verscheidenheid van kijkjes op het vak als in deze NCTE-publicatie biedt deze aflevering van *Spiegel* natuurlijk niet - al was het alleen maar omdat 400 bladzijden daartoe meer kans bieden dan bijna 100 -, maar dit nummer laat wel zien hoe vanuit verscheiden perspectieven en disciplines wetenschappelijke kennis over onderwijs geproduceerd wordt.

Allereerst neemt Boris Mets *Snel en zonder fouten de interactie bij de afname van gestandaardiseerde leestests* onder de loupe. Mets rapporteert over een deelonderzoek uit een grotere case study waarin etnografisch onderzocht wordt hoe de identiteit van leerlingen met betrekking tot lezen wordt geconstrueerd doorheen verschillende interacties. In het proces van die identiteitsconstructie speelt een leestest die op de twee case-scholen viermaal per jaar bij elk kind individueel wordt afgenomen een belangrijke rol. De audio-opnamen en de transcripties daarvan die Mets van de leestests maakte, vormden het corpus voor het micro-etnografische deelonderzoek dat in deze *Spiegel*bijdrage centraal staat.

Enerzijds voerde hij, een, wat hij noemt, kwalitatieve analyse uit: hij ging op zoek naar specifieke interactiepatronen in zijn corpus. In een, wat hij noemt, kwantitatief deel van het onderzoek ging hij na 'in welke mate deze patronen corresponderen met het succes van de leerlingen in de taak die ze moesten uitvoeren'. Leidraad vormt het door Mehan (1979) beschreven IRE-patroon in klassikale lessen. Tal van voorbeelden ondersteunen de rapportage van het onderzoek.

Mets concludeert dat hij verschillende patronen heeft kunnen detecteren. Sommige van die patronen hebben geen relatie met leerlingkenmerken (maar met de concrete context); andere wel, maar de data laten niet toe een uitspraak over die relatie te doen.

Jo van den Hauwe is 'een paradox van taalonderwijs' op het spoor gekomen in NT2-onderwijs.

"In de lessen wordt een taal geleerd die de meeste cursisten nodig hebben *buiten* de les, om deel te kunnen nemen aan heel andere gesprekstypes dan een les."

Onder de titel *Beurtwisseling en (het succes van) communicatieve werkvormen in het taalonderwijs* presenteert hij in deze aflevering van *Spiegel* de resultaten van een *gevalstudie* waarin deze paradox een belangrijke rol speelt. Volgens de methode van de conversatie-analyse onderwerpt hij daartoe de eerste negen minuten van een les Nederlands voor anderstalige volwassenen aan een nauwkeurige en gedetailleerde analyse. Zijn conclusie is duidelijk.

"In deze specifieke les schikken de gespreksdeelnemers zich uiteindelijk naar het beurtregelsmodel voor formele klasseinteractie en niet naar die voor een discussie."

De doelstelling van de les - het leren kennen en beheersen van het beurtregelsmodel voor (een specifieke) discussie - wordt dus niet gehaald. Van den Hauwe gaat ervan uit dat de paradox in wezen niet op te lossen is, maar dat de effecten ervan wel te mitigeren zijn door zorgvuldiger keus van werkvormen.

Brachten Erik van Schooten en Ron Oostdam in *Spiegel* 15 (1997), nr. 1, 31-67 verslag uit over wat hun onderzoek naar *Fictie-onderwijs en basisvorming* opleverde over *attitudes van docenten en vormgeving van het onderwijs*, in deze aflevering van *Spiegel* gaan ze in op wat de *leerlingen in de basisvorming vinden over fictie en fictie-onderwijs*. In een uitvoerige en gedetailleerd gedocumenteerde rapportage proberen ze een negental vragen, in vier groepen geclusterd te beantwoorden. Het gaat om attitudes (1-3), de motieven voor het lezen (4), de waardering van kenmerken, bronnen en onderwerpen (5-7) en de verschillen tussen de gemiddelde attitudes over leerjaren en de samenhang tussen attitudescores en achtergrondvariabelen (8-9).

- " 1. Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming fictie en fictie-onderwijs?
2. Welke fictionele en niet-fictionele teksten worden door leerlingen in de basisvorming gelezen en met welke frequentie en tijdbesteding?
3. Op welke andere wijzen (televisie, film, theater, e.d.) komen leerlingen in de basisvorming in aanraking met fictie en met welke frequentie en tijdbesteding?
4. Welke motieven hebben leerlingen in de basisvorming voor het lezen van fictionele teksten?
5. Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming verschillende kenmerken van fictionele teksten?
6. Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming verschillende bronnen van fictie en non-fictie?

7. Hoe waarderen leerlingen in de basisvorming verschillende onderwerpen van schriftelijke fictie en non-fictie?
8. In hoeverre verschillen de attitudes ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs voor leerlingen van de verschillende leerjaren van de basisvorming?
9. Welke school- en leerlingkenmerken hangen samen met de attitude ten aanzien van fictie en fictie-onderwijs van leerlingen in de basisvorming?"

Twee van de samenvattende conclusies van Van Schooten en Oostdam lijken het waard hier al geciteerd te worden.

"Voor wat betreft de verbreding van het fictie-onderwijs met aandacht voor lectuur en niet-schriftelijke vormen van fictie kan gezegd worden dat dit op het eerste gezicht en goede keus lijkt. Leerlingen staan positief tegenover de verbreding van het fictie-onderwijs, maar ze hebben een duidelijk negatieve houding tegenover literaire fictie en het onderwijs ermee."

"De resultaten laten verder zien dat het nieuwe fictie-onderwijs niet de panacee is voor het bevorderen van de leesattitude en het leesdrag. Er is over leerjaren heen een duidelijke tendens dat leerlingen in hogere leerjaren een steeds negatiever houding vertonen ten opzichte van het lezen van (jeugd)literatuur en dat ze ook steeds minder lezen. Leerlingen in hogere leerjaren vinden lezen minder leuk en ook minder nodig. Bovendien zeggen ze er minder gelegenheid toe te hebben."

Al meer dan een jaar geleden is Uriël Schuurs tot de *Spiegel*redactie toetreden; ziekte verhinderde hem echter die toetreding te effectueren. Sinds de vorige redactie-vergadering is dat veranderd. Naar verwachting ontpopte hij zich als een kritische en actieve redacteur. De redactie hoopt dat *Spiegel*, maar vooral natuurlijk de lezer(es)s(en) daarvan zullen kunnen blijven profiteren.

Namens de redactie,

Jan Sturm

Noten

1. Zie voor een gedegen kritiek op de relatie tussen het (voortgezet) onderwijs en de officiële neerlandistiek op het terrein van het literatuuronderwijs De Vriend (1996), maar vooral ook de bespreking daarvan in deze aflevering van *Spiegel* door Piet-Hein van de Ven.
2. Om het voorbeeld van Viskil (1998) te volgen: (uit de ondertitel van P.C. Hooft, Ware-Nar).

Bibliografie

- Bartels, A. (1963). *Een eeuw middelbaar onderwijs 1863 - 1963*. Groningen: Wolters.
- Braet, A. (1992). Neerlandistiek en moedertaalonderwijs: een nieuw begin? *De nieuwe taalgids*, 85, 3, 193-204.

- Brause, R.S. (1998). Foreword. In: H.T. McCracken, R.L. Larson & J. Entes (eds.), *Teaching College English and English Education; Reflective Stories*. Urbana, Ill.: NCTE, IX-XII.
- Gemert, E.M.P. van (1997). Advies voorbereidingscommissie 'De neerlandistiek en het middelbaar onderwijs'; Letterkunde (mimeo).
- Kalff, G. (1893). *Het onderwijs in de moedertaal*. Amsterdam: J.H. de Bussy.
- Knippenberg, H. & W. van der Ham (1993). *Een bron van aanhoudende zorg; 75 jaar ministerie van Onderwijs [Kunsten] en Wetenschappen; 1918 - 1993*. Assen: Van Gorcum.
- Leest, J. (1932). *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Mandemakers, K. (1996). *HBS en Gymnasium; ontwikkeling, structuur, sociale achtergrond en schoolprestaties, Nederland, circa 1800 - 1968*. Amsterdam: Stichting beheer IISG.
- McCracken, H.T. & R.L. Larson (1998). Introduction. In: H.T. McCracken, R.L. Larson & J. Entes (eds.), *Teaching College English and English Education; Reflective Stories*. Urbana, Ill.: NCTE, XIII-XVIII.
- McCracken, H.T., R.L. Larson & J. Entes (eds.) (1998). *Teaching College English and English Education; Reflective Stories*. Urbana, Ill.: NCTE.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons*. Cambridge: Harvard University Press.
- Viskil, E. (s.a.(1998)). *Wat unbidan we nu? Naar een raad voor de neerlandistiek*. Den Haag: SDU.
- Vriend, G. de (1996). *Literatuuronderwijs als voldongen feit; Legitimeringen voor het leren lezen van literatuur op school*. Amsterdam: Historisch Seminarium UvA.

2. Tests en testkritiek

Het gebruik van gestandaardiseerde tests in het onderwijs komt vooral in de Verenigde Staten, een land van traditionele geschiedten. Met die tests wil men voor elk kind achterhalen welk onderwijs het meest geschikt is. Op basis van de resultaten kunnen kinderen in speciale vormen van onderwijs terecht of wordt bepaald welk programma het kind moet doorlopen. Vooral IQ-tests zijn sinds de vorige decennia van deze eeuw zeer populair bij het maken van onderwijskeuzes voor individuele leerlingen.

Er zijn twee grote stromen van kritiek op het gebruik van gestandaardiseerde tests in het onderwijs (voor een overzicht: Heyderman & Rothman, 1988 en Ross, Lewontin & Karin, 1984). Een eerste stroom richt zich vooral tegen het begrip IQ. Het wordt in vraag gesteld of er wel een afgeslacht als intelligentie is, die onafhankelijk van het gebruikte meetinstrumentarium bestaat. Een tweede kritiek richt zich toe op inhoudelijke aspecten van de gebruikte tests: uit onderzoek bleek dat ze veel beter aansluiten bij de cultuur van de blanke middenklasse en daardoor slechter en arbeidsminderen benadelen.

