

### Een onwaardeerlijke taak?

Er waart weliswaar geen (ideologisch) spook door de Neerlandistiek, maar min of meer een manifest<sup>1</sup> mag je het toch wel heten, dat paper met de weinig poëtische titel *Naar een nationaal curriculum van een lerarenvariant in de universitaire opleiding Nederlandse taal- en letterkunde* dat de Raad voor de Neerlandistiek (4e concept versie 2.12.1998; precies 150 jaar!) verspreidt. De nota geeft aan

“welke onderdelen uit de taalkunde, de letterkunde en de taalbeheersing een student Nederlands die ambieert leraar in het voortgezet onderwijs te worden, in elk geval ‘gehad’ moet hebben.” (1)

De wat onbeholpen formulering “in elk geval ‘gehad’ moet hebben” - de aanhalings-tekens die de Raad bij gehad gebruikt geven aan dat hij ook zelf bespeurt dat het om een ‘bijzonder woord’ (Geerts/Heestermans 1995<sup>12</sup>, 24) gaat - lijkt aan te geven wat voor soort document de Raad - waarvoor hij kennelijk het conceptuele instrumentarium om het adequaat te benoemen niet bij de hand heeft -, beoogt voort te brengen: een kerncurriculum *voor*<sup>2</sup>, wat in managementjargon heet, een ingedaalde lerarenopleiding Nederlands. Historisch juister zou het zijn te spreken over de afgeschafte, oude, eerstegraads opleiding Nederlands.

Als je een kerncurriculum voor een lerarenopleiding Nederlands wilt ontwikkelen - en dan ook nog eens eentje dat je nationaal, dus verplichtend, wilt (laten) invoeren -, dan ligt het voor de hand je vooraf af te vragen wat een ‘goede’ leraar en meer in het bijzonder een ‘goede’ leraar Nederlands in (veelal, maar lang niet altijd, de bovenbouw van) het voortgezet onderwijs zou moeten doen en hoe je dat legitimeert, op welk door de overheid vastgesteld eindexamenprogramma zij/hij haar/zijn leerlingen in ieder geval moet voorbereiden en wat leraren in feite doen. (Vergelijk Jaspaert & Kroon 1998 in deze aflevering van *Spiegel*.) Achter vooral dat laatste is niet eenvoudig te komen, maar een analyse van een paar veelgebruikte methodes biedt al wat houvast. Als je die vragen zo gedetailleerd mogelijk beantwoord hebt, kun je je gaan afvragen hoe de opleiding eruit zou moeten zien.

Deze voor de hand liggende weg bewandelt de Raad niet. In feite inventariseert hij op basis van ‘de studiegidsen van 1997 - 1998’ van ‘de verschillende opleidingen in den lande’ welke vakonderdelen voorkomen en stelt hij vast welke hij daarvan tot het kerncurriculum vindt horen. Zo komen alle onderdelen die de Raad tot de kern rekent altijd wel een paar keer ‘in den lande’ voor, vaak zelfs op alle opleidingen. Nieuwe onderdelen voegt de Raad dan ook niet toe.

“(…) op niet noodzakelijke, maar wellicht wenselijke en hier en daar al gegeven onderdelen zoals ‘schooltaalkunde’ en ‘schoolletterkunde’ wordt niet ingegaan.”

(1)

Overigens, de notitie wordt gepresenteerd als ‘een aanzet voor een nationaal curriculum’; in wezen is zij dan ook niet meer dan een leerstofinventaris.

“Over de wenselijke vorm, omvang en plaats van de onderdelen wordt nog geen uitspraak gedaan.” (1)

Heel tekenend voor het resultaat van deze werkwijze zijn de leerstofomschrijvingen voor *grammatica* (en *literatuurgeschiedenis*; die laatste blijft korthedshalve hier onbesproken).

### “Grammatica

Kennis van traditionele zins- en woordsoortenleer en vaardigheid in de traditionele zinsontleding en woordsoortbenoeming. Voorts kennis van belangrijke opvattingen op grammaticaal terrein (fonologie, morfologie, syntaxis, zins- en woordsemantiek).” (2)

Uit de *Motivatie* die de Raad geeft om dit onderdeel tot het kerncurriculum te rekenen is af te leiden dat hij er weet van heeft dat de kerndoelen Basisvorming Nederlands ‘het op zichzelf staande, systematische, gebruikelijke grammatica-onderwijs’ (ACLO-M 1978, 23; twee komma's toegevoegd) in het algemeen voortgezet onderwijs overbodig of minstens perifeer hebben gemaakt. Ook spreekt eruit dat de Raad ervan op de hoogte is dat taalkunde, ondanks een stevige lobby<sup>3</sup>, niet opgenomen is in het Eindexamenprogramma Nederlands havo/vwo. Voor haar/zijn directe onderwijs Nederlands heeft een docent in het avo dus niet zoveel aan ontleedvaardigheid. Maar net als een zekere sectie Nederlands op een school voor voortgezet onderwijs in 1993 is de Raad niet voor één gat te vangen. Die sectie discussieerde toen een uur lang over de kerndoelen Nederlands en kwam tot de conclusie dat er niet veel behoefde te veranderen in het bestaande onderwijs. Toen een meevergaderende LIO Nederlands opmerkte dat het gebruik om alle klassen drie jaar lang elke week een uur ontleden te geven niet makkelijk in overeenstemming te brengen was met de kerndoelen, kwamen de kerndoelen op tafel en constateerde de sectie dat de LIO op het oog gelijk had. Maar na nog een uur discussiëren was de sectie er opnieuw uit: het gebruik kon worden gehandhaafd. Hoe kon je immers recht doen aan de kerndoelen voor lezen en schrijven als de leerlingen niet konden ontleden? De Raad nu formuleert het alleen wat ingewikkelder:

“Kennis van en vaardigheid in de traditionele grammatica zijn noodzakelijk omdat zij een onontbeerlijk conceptueel basisapparaat vormen bij de behandeling van taalkundige facetten van het onderwijs in taalvaardigheid (...).”

(2)

Wat de Raad verstaat onder 'taalkundige facetten van het onderwijs in taalvaardigheid' blijft onbesproken. Men mag aannemen dat de Raad denkt aan waarover 'leraren Nederlands, die opstellen nakijken of naar spreekbeurten luisteren kunnen (...) meepraten' (Van Bree, 1973:482).

De observatie van Van Bree stamt uit 'de discussie over de plaats van het Gotisch en de historische grammatica in de opleiding tot neerlandicus en 'eerstegraads'-leraar Nederland' (ib.:481) die in 1973 in het blad *Levende Talen* gevoerd werd. Paardekooper (1973) bepleitte het verdwijnen van deze twee onderdelen uit de opleiding, twee Leidse collega's, Zwaan (1973) en Van Bree (1973) bestreden Paardekoopers voorstel. De afloop is bekend: leraren Nederlands - en zelfs de meeste Neerlandici - zullen nu geen lol meer kunnen beleven aan een vergelijking van de twee zinnnetjes uit 'een 4e-eeuws op het Balkanschiereiland gesproken taaltje' (Van Bree, 1973:486) die de opposenten als titels voor hun bijdragen gebruikten: *Razdom rodjand niujaim* en *Razdai ni rodida niujai*.

De apologie destijds voor historische grammatica als vakonderdeel in de opleiding tot Neerlandicus en eerstegraads docent Nederlands van Van Bree volgt in wezen, zij het veel explicieter en genuanceerder, de lijn die de aanzet van de Raad nu volgt ter rechtvaardiging van kennis van en vaardigheid in de traditionele grammatica. Een enkel citaat moge dit illustreren.

"(...) de Neerlandicus is iemand die een bepaald vakgebied beheerst, een vakgebied waarop hij met tenminste twee wetenschappen in aanraking komt: de taalwetenschap en de literatuurwetenschap; de leraar Nederlands is iemand die een bepaald beroep uitoefent, welke uitoefening o.a. inhoudt dat hij een schoolvak doceert, het vak Nederlands, dat voor een aanzienlijk deel uit 'taalbeheersing' bestaat. Wat de neerlandicus als vakman niet kan ontberen, zou voor de leraar Nederlands overbodig of perifeer kunnen zijn en omgekeerd ." (Van Bree, 1973:482)

"Het lijkt me echter kortzichtig dat de leraar alleen maar van datgene moet afweten wat hij in de klas pleegt te behandelen. In zijn intellectuele bagage moet ook een hoeveelheid achtergrondkennis zitten, niet alleen opdat hij geïnteresseerde vragen van zijn leerlingen zou kunnen beantwoorden, maar ook en vooral met de bedoeling dat hij met begrip staat tegenover verschijnselen waarmee hij wordt geconfronteerd. Daarom mag enig inzicht in processen van taalverandering hem niet ontbreken." (ib.:484)

Hoewel Van Brees toonzetting destijds heel wat bescheidener was dan die van de Raad nu, zijn conclusie met betrekking tot de plaats van historische grammatica in de opleiding was inhoudelijk dezelfde als die van de Raad met betrekking tot de plaats van ontlede nu: historische grammatica, inclusief Gotisch bieden de toekomstige docenten Nederlands een onontbeerlijk conceptueel basisapparaat. Onder andere Gotisch uitbannen, betekent 'een ernstige vermindering van de neerlandistiek en (stuurt) de neerlandicus met een defect de wereld in' (ib.:488).



Die defecte Neerlandicus mag van de Raad thans het leraarschap Nederlands ambiëren: **'Kennis van de oudere taalfasen'** beperkt de Raad tot 'kennis van het Middelnederlands en het zestiende- en zeventiende eeuws Nederlands' (...) 'Aan alle opleidingen Nederlands komt de relevante stof [immers] in het basisprogramma aan de orde' (3).

Wat beweegt de Raad eigenlijk om deze aanzet te verspreiden? Hij noemt drie redenen. Als eerste:

"Het leraarschap is in het algemeen een onwaardeerlijke taak, het leraarschap Nederlands is dat - in cultureel en instrumenteel opzicht - in het bijzonder." (1)

Onwaardeerlijk? Ja, dan moet je je zeventiende eeuws ook maar beheersen! Van Dis en consorten (1962:8) kunnen zich in hun handen wrijven. Schreven zij niet:

"En zijn (de leraar-Nederlands; js) hoge streven is hun (de leerlingen; js) oren en hun hart te openen voor de schoonheid van taal, zowel van de volkstaal in allerlei schakering als van de taal van auteurs tegen wie zij op mogen zien. Kortom: hij is bij uitstek de man die jonge mensen voert naar de rijkdom van onze nationale cultuur en die hen tot deelhebbers aan die cultuur maken kan."

Onwaardeerlijk! (Vergelijk voor de mogelijkheden tot dit hoge streven Schlundt Bodien & Nelck-da Silva Rosa 1998 in dit nummer van *Spiegel*.) Als tweede reden noemt de Raad de kloof die gaapt tussen de Neerlandistiek en het schoolvak Nederlands: die moet door deze aanzet overbrugd worden. Ten slotte reageert de Raad met zijn aanzet op het overheidsbeleid het leraarschap aantrekkelijker te maken, onder andere door terug te keren naar het afgeschafte opleidingsmodel.

Onmiskienbaar zijn er relaties tussen de Neerlandistiek en het schoolvak Nederlands of op zijn minst zijn die relaties te (re)construeren. Onmiskienbaar zijn er ontwikkelingen in de Neerlandistiek en binnen het schoolvak Nederlands; soms lopen die ontwikkelingen parallel - vergelijk de aandacht voor talige communicatie -, soms ook niet - vergelijk ontwikkelingen op het terrein van letterkundige geschiedenis en historische letterkunde. Die relaties zijn niet eenzijdig - van de Neerlandistiek naar het schoolvak -, maar tweezijdig; dat erkent de Raad ook. Alleen, de Raad lijkt dat met de mond te belijden en het daarbij te laten.

Koen Jaspaert en Sjaak Kroon beogen in hun bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel* op grond van een conceptuele analyse van taalonderwijs een bijdrage te leveren aan de ontwikkeling van een empirisch bruikbare typologie van taalonderwijs. Ze hebben die typologie nodig om systematisch zinvolle vergelijkingen te kunnen maken tussen het taalonderwijs in verschillende nationale contexten. Uit gepubliceerde resultaten van dergelijk vergelijkend onderzoek blijkt vaak onduidelijkheid over het gehanteerde *tertium comparationis*, of wordt dat althans niet verantwoord.

In de typologie van Jaspaert en Kroon staat het begrip knooppunt centraal.

“Een knooppunt is een aspect van taalonderwijs dat aanleiding kan geven tot verschillende realisaties, waarbij dus keuzes gemaakt dienen te worden.”

Bij elk knooppunt kunnen volgens de auteurs drie vragen gesteld worden.

- 1 Waarover moet een keuze gemaakt worden?
- 2 Wat zijn de alternatieven?
- 3 Wat zijn de argumenten voor elk van de alternatieven?

Verder onderscheiden ze twee groepen knooppunten: knooppunten die te maken hebben met doelstellingen van taalonderwijs en die die te maken hebben met de didactische vormgeving die gekozen wordt om die doelstellingen te bereiken.

Binnen de doelstellingen en de daarbij behorende knooppunten typeren Jaspaert en Kroon drie groepen: doelstellingen die te maken hebben met vaardigheid, beschouwing en kennis, een groep die te maken heeft met domeinen en behoeften en een die te maken heeft met adequaatheid en correctheid. Ook de knooppunten met betrekking tot de didactische vormgeving worden gegroepeerd. De eerste groep heeft te maken met keuzes van leertheoretische aard; de andere met de klaspraktijk.

Jaspaert en Kroon stellen de keuzes die de docent, als primaire vormgever van taalonderwijs, in de klas en op school moet maken centraal, maar wijzen erop dat er heel wat meer personen en instituties te bedenken zijn die verantwoordelijk zijn voor het maken van keuzes. (Al was het maar de Raad voor de Neerlandistiek.) Al die anderen kennen de auteurs slechts een faciliterende of belemmerende rol toe: de docent maakt uiteindelijk de keus.

In hun slotopmerkingen gaan Jaspaert en Kroon vooral in op kwesties van samenhang binnen hun typologie.

Ook Uriël Schuurs begint zijn bijdrage aan dit nummer van *Spiegel* met de vaststelling dat er in het taalonderwijs gekozen moet worden. In zijn bijdrage staat het T2-curriculum centraal en meer in het bijzonder het leesonderwijs daarbinnen. Zijn ‘knooppunt’ is: Hoe bereik je de beste leerresultaten op lange termijn, terwijl je tegelijkertijd leerresultaten bereikt die je ook al op korte termijn kunt inzetten. Anders gezegd: Aan welke aspecten dient aandacht te worden besteed en in welke volgorde? Om die vraag te beantwoorden en de verantwoorde keuze te kunnen maken, is het volgens Schuurs nodig om inzicht te krijgen in de aard van het leesproces van T2. In zijn bijdrage stelt hij de vraag centraal of de structuur van leesvaardigheid van allochtone leerlingen verschilt van die van autochtone leerlingen. Zijn uiteindelijke onderzoeksvraag luidt: Kennen de verschillende soorten leesvaardigheid eenzelfde verdeling in de populaties van de autochtone leerlingen en van de allochtone leerlingen?

In paragraaf 2 zet Schuurs het bestaande relevante onderzoek bij elkaar en concludeert daaruit:

“Het beschikbare empirisch onderzoek levert geen consistent beeld op over de eventuele verschillen in structuur van de leesvaardigheid bij allochtone en autochtone leerlingen.”

In paragraaf 3 beschrijft Schuurs hoe hij een bestaande databank, die hij kort karakteriseert, gebruikt om een antwoord op zijn vraag te vinden. Paragraaf 4 geeft de resultaten van statistische berekeningen.

In een slotparagraaf concludeert Schuurs dat de verschillen in leesvaardigheid tussen allochtone en autochtone leerlingen erg groot zijn, maar ook dat de structuur van de leesvaardigheid bij beide groepen dezelfde is. Natuurlijk brengt hij de nodige relativisering aan, maar hij meent ten slotte dat zijn onderzoek misschien wel enige aanwijzing kan geven voor de inrichting van NT2-onderwijs.

Weliswaar kan het leraarschap onwaardeerlijk zijn, wie als docent Nederlands haar/zijn leerlingen uit de bovenbouw de literaire sub-cultuur wil binnen leiden, weet dat daar meer bij komt kijken dan die literatuur professioneel te ontsluiten. Walter Schlund Bodien en Fransje Nelck-da Silva Rosa houden zich in hun bijdrage aan deze aflevering van *Spiegel* bezig met één van die andere factoren die daarbij een rol spelen: de leesbereidheid van de leerlingen. Hun uitgangspunt is het vermoeden dat te ontsluiten literatuur moet aansluiten bij de cognitieve en emotionele ontwikkeling van individuele leerlingen wil er überhaupt sprake zijn van leesbereidheid en mogelijkheden die verder te ontwikkelen. Op grond van een literatuurstudie proberen zij enerzijds de sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescenten in kaart te brengen en anderzijds het concept leeshoudingontwikkeling te beschrijven. Die leeshoudingontwikkeling relateren ze aan de in kaart gebrachte sociaal-emotionele ontwikkeling wat leidt tot een theoretisch model. Daaruit leiden ze ten slotte hun hypothese af.

“Er zijn systematische overeenkomsten aan te wijzen tussen leeshoudingontwikkeling en sociaal-emotionele ontwikkeling van adolescenten tussen 14 en 20 jaar.”

In de rest van hun bijdrage presenteren de onderzoekers de resultaten van een vooronderzoek. De theoretisch verwachte resultaten blijken in dit vooronderzoek niet helemaal overeen te stemmen met de feitelijke resultaten. De uitkomst leidt tot enige maatregelen met betrekking tot de uitvoering van het hoofdonderzoek.

De redactie kan het niet anders dan betreuren dat de afleveringen van *Spiegel* nog steeds (veel) te laat verschijnen. Dat is niet zo zeer het gevolg van gebrek aan kopij - dat is al eerder opgemerkt -, al moet de redactie er wel relatief veel tijd en energie in steken om geschikte kopij te verwerven; op eigen initiatief komt er weinig binnen. De oorzaak is eerder een soort logistieke: de produktietijd van afleveringen dijt steeds meer uit, vooral omdat die produktie in de marge van andere werkzaamheden tot stand moet komen. Er rest de redactie niet veel meer dan hopen op betere tijden.

Namens de redactie,

Jan Sturm



1. Openbare bekendmaking van een partij, een politiek persoon enz., tot verklaring of verdediging van haar of zijn handelingen en opvattingen; *een manifest uitvaardigen; het Communistisch Manifest* (1848, met de slotwoorden: 'proletariërs aller landen, verenigt u'); (Geerts & Heestermans, 1995<sup>12</sup>: 1751)
2. Een cv is van iemand; een leerplan ontwikkel je voor een opleiding.
3. Zie bijvoorbeeld de brief van C. van Bree (d.d. 10 september 1996, nr. QQ 058, Vakgroep Nederlandse Taal- en Letterkunde, Faculteit der Letteren, RUL) aan Mevrouw T. Netelenbos, behelzende het voorstel "voor het vwo (...) een vak [te ontwikkelen] dat voor telkens eenderde uit taalkunde, letterkunde en taalvaardigheid bestaat". De brief is mede-ondertekend door de andere vakgroepen 'in den lande'.

## Bibliografie

- Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaal (1978). *Advies over het grammatica-onderwijs in de lagere school met het oog op de aansluiting van het voortgezet onderwijs op het lager onderwijs*. Enschede.
- Bree, C. van (1973). Razdai ni rodida niujai; Beschouwingen over de plaats van Gotisch en historische grammatica in de opleiding tot neerlandicus en leraar Nederlands. *Levende Talen* 301, 481-488.
- Dis, L.M. van et al. (1962). *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal; met Bibliografie*. Amsterdam: J.M. Meulenhoff.
- Geerts, G. & H. Heestermans (1995<sup>12</sup>). *Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Jaspaert, K. & S. Kroon (1998). Naar een typologie van taalonderwijs. *Spiegel* 16, 2, 9-26.
- Paardekooper, P. (1973). Razdom rodjand niujaim. *Levende Talen* 295, 89-91.
- Raad voor de Neerlandistiek (1998). *Naar een nationaal curriculum van een lerarenvariant in de universitaire opleiding Nederlandse taal- en letterkunde* (concept versie 2.12.1998).
- Schlundt Bodien, W & F. Nelck-da Silva Rosa (1998). Versta je wat je leest?; Sociaal-emotionele ontwikkeling bij bovenbouwleerlingen in het voortgezet onderwijs in relatie tot hun houding tegenover het lezen. *Spiegel* 16, 2, 43-62.
- Zwaan, F.L. (1973). In unfrodein gii. *Levende Talen* 296, 154-155.

