



# Wat is basisvorming Nederlands?

FRANS DAEMS

'Basisvorming' is in heel wat landen tegenwoordig in. De grondidee van de basisvorming is dat elke leerling in het onderwijs een bepaalde basis moet kunnen verwerven om daarmee behoorlijk te kunnen functioneren in de samenleving.

In dit artikel zou ik het eerst willen hebben over basisvorming als zodanig, en daarna meer specifiek over basisvorming Nederlands.

In navolging van het Nederlandse rapport over de basisvorming van de WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid) kunnen we aan de basisvorming twee componenten onderscheiden.

(a) Basisvorming als voorbereiding op 'het leven'.

Het gaat erom dat kinderen bij het onderwijs dingen leren die nodig zijn voor hun eigen persoonlijk leven als individu in een ingewikkelde samenleving. Daarnaast moeten ze ook dingen leren die ze nodig hebben voor hun werk of voor verdere studie (met name in het vervolgonderwijs).

(b) Basisvorming als basis voor het leren. Dat wil zeggen dat kinderen bij het onderwijs kennis moeten opdoen van de basiselementen. Zonder die fundamentele, zoals bijvoorbeeld kunnen lezen en schrijven, is verdere ontwikkeling niet mogelijk.

Door haar eenvoud en vanzelfsprekendheid heeft die basisidee gemakkelijk ingang gevonden bij alle groepen van mensen die bij het onderwijs betrokken zijn: leerkrachten, directies, inspecties, leerplanmakers, onderwijsbegeleiders, onderwijskundigen en academici, ouders, politici, de overheid. Maar wat vinden de leerlingen ervan?

Als ik het goed voorheb, is de idee van 'basisvorming' ontstaan in een tijd dat men vond dat allerlei innovaties toch niet hadden opgeleverd wat men ervan verwacht had. Dus wilden sommigen terug naar de goede oude tijd. In de Verenigde Staten was dat de kreet 'Back to Basics'. Persoonlijk vind ik dat die goede oude tijd helemaal niet zo goed was, en dat we beter zouden roepen van 'forward to basics'.

Het begrip basisvorming is ook in de wereld gekomen in een tijd dat het economisch niet meer zo goed gaat. Bedrijfsleven en overheid vinden in veel westerse landen dat het onderwijs veel kost, mis-



schien zelfs te veel. En tegelijk bereiken de overheid allerlei signalen uit de samenleving dat men toch niet zo tevreden is over de resultaten van dat onderwijs, over de opbrengsten, de 'outcomes'. Het begrip 'opbrengst' is natuurlijk een economisch begrip. Het hoeft ons niet te verbazen dat de OESO (de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling; een club van rijke landen), zich voor onderwijs gaat interesseren. Zopas heeft er in Wenen een conferentie van de OESO plaats gevonden. Een typisch economische uitspraak die daar te horen viel was die van een vertegenwoordiger van Canada: 'we want good value for our money'. Ik vind het daarnaast ook opmerkelijk dat er bij de net genoemde OESO-conferentie een overgrote meerderheid van landendelegaties het erover eens was dat niet alleen de opbrengsten van onderwijs belangrijk zijn, maar zeker ook de waarden, de houdingen en de verwachtingen van alle bij het onderwijs betrokkenen.

Maar ik denk dat we er ook niet onderuit kunnen om toch ook te erkennen dat het onderwijs veel kost aan de samenleving en dus aan de belastingbetalers, dus aan de burgers. En dus heeft de samenleving er recht op dat dat geld goed besteed wordt.

In deze visie houdt goed onderwijs in dat het onderwijs tenminste een goede basisvorming verstrekt. Wel vind ik het dan verstandig dat we met allen die bij het onderwijs betrokken zijn, proberen die basisvorming een zinvolle inhoud te geven, die veel verder reikt dan alleen maar datgene wat voor de economie van een land wenselijk is. Het is belangrijk dat van beneden uit gezocht wordt naar concrete invullingen van een kader dat van bovenuit gegeven is. Nadenken over wat basisvorming voor concrete schoolvakken zou moeten betekenen, is ook belangrijk omdat we niet het gevaar mogen lopen dat er alleen maar een naamsverandering plaats vindt: we blijven dan doen wat we altijd al hebben gedaan, maar we noemen het nu 'basisvorming'.

In Engeland en Wales wordt met ingang van september van dit jaar een grootscheepse hervorming van het onderwijs doorgevoerd. Zo wordt er een nationaal curriculum ingevoerd voor de leeftijd van

5 tot 16 jaar. De kern van dat curriculum, de 'core', de basis bij uitstek dus, wordt gevormd door drie vakken: English (moedertaal), mathematics, en science. Daar bovenop komen 7 andere vakken die de 'foundation' uitmaken, een wat ruimere basis dus. En als men daar religion aan toevoegt heeft men het 'basic curriculum'.

Het is typisch dat Engels als moedertaal tot de binnenste kern behoort. En het is ook typisch dat bij deze grootscheepse invoering van een nieuwe basisvorming de traditionele schoolvakken als zodanig bewaard blijven. Dat is ook in Nederland gebeurd. Zoals u weet heeft de Wet op de Basisvorming, op basis van een vaak genoemd rapport van de WRR (Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid), de basisvorming opgehangen aan de traditionele indeling in schoolvakken. Het vak Nederlands was daar per definitie bij.

Een derde kenmerk is dat de basisvorming gekoppeld lijkt te worden aan de schoolplicht. Dat is ook normaal. In Engeland en Nederland loopt die tot de leeftijd van 16 jaar, in ons land tot 18. Het is mij op dit moment nog niet helemaal duidelijk of de basisvorming dan ook tot 18 jaar, m.a.w. in principe tot het einde van het secundair onderwijs, door moet lopen. Het is hier wellicht niet de plaats om diep op die vraag in te gaan. Toch wil ik er iets over zeggen. In de eerste plaats lijkt mij het doortrekken van de basisvorming tot 18 jaar de logische consequentie van de verlenging van de leerplicht. Het lijkt me ook zonder meer geïmpliceerd te worden door de notie 'basisvorming' zelf. Maar ik vrees dat het gevaar bestaat dat de basisvorming wel eens geruisloos beperkt zou kunnen worden tot de eerste graad van het secundair onderwijs, tot de leeftijd van 14 dus. Als we niet oppassen zou de invoering van de eenheidsstructuur voor het secundair dat als verborgen neveneffect kunnen hebben. Dat zou m.i. een slechte zaak zijn voor alle leerlingen die in het beroepsonderwijs terecht komen, waar zoals u weet, het vak moedertaal maar een schamele twee uren in de week toebedeeld krijgt, en dat bij leerlingen die inzake taalontwikkeling wellicht het meest gedepriveerd zijn. Straks kom ik op dit punt nog terug.

Ik zie nog een vierde typisch kenmerk aan de invoering van de basisvorming in ons omringende landen: de aandacht voor de evaluatie, voor het meten van de eindresultaten. In Engeland wordt die evaluatie uitgevoerd door de leerkrachten zelf, en door centraal opgestelde toetsen. In Nederland gaat het dezelfde richting uit. Het gevaar is dan ook niet denkbeeldig dat het onderwijs te zeer afge - stemd zou kunnen worden op de toetsen, op wat meetbaar is, en dat minder goed meetbare doel - stellingen van het moedertaalonderwijs in de prak - tijk verwaarloosd zouden kunnen gaan worden. Als men eindresultaten wil meten, moet men natuurlijk ook weten wat de norm is, wat de leerlingen bereikt zouden moeten hebben. En dus probeert men dan een catalogus van die einddoelstellingen - in Nederland noemt men dat eindtermen - op te stel - len(1). Die eindtermen gelijken sterk op formule - ringen in onze Vlaamse leerplannen Nederlands. Ter illustratie citeer ik eindterm 3 voor schrijven in het voortgezet onderwijs:

"Zij (d.i. de leerlingen) schrijven zakelijke teksten waarin zij hun gedachten, ervaringen, gevoelens en bedoelingen duidelijk weergeven. Zij

- beschrijven voorwerpen die hun bekend zijn op begrijpelijke wijze;
- verwoorden hun mening en voorzien die van argumenten;
- schrijven over situaties en ervaringen uit hun dagelijks leven;
- geven hun waardering of afkeuring weer en geven daarbij toelichtingen."

Deze en andere eindtermen lijken mij op het eerste gezicht prima. Alleen krijg ik, als ik het geheel van die eindtermen bekijk, het vreemde gevoel dat hier veel in zit van wat wij al lang doen, of tenminste van wat wij pretenderen te doen. Het probleem is dat eindtermen, en doelstellingen meer in het alge - meen, vooral retoriek zijn. Er worden doelstellin - gen op papier gezet die we verantwoord vinden, en daar wordt over gepraat en geschreven. De grote vraag is of de onderwijspraktijk in de werkelijkheid echt naar die doelstellingen toewerkt. Bij allerlei onderzoek over het moedertaalonderwijs, zowel in Vlaanderen en Nederland als in andere Europese

landen, is telkens gebleken dat er een enorme kloof bestaat tussen retoriek en praktijk(2). Daarom lijkt het me belangrijk dat we, als we willen nadenken over basisvorming taal, ons niet beperken tot de doelstellingen. We moeten tenminste evenzeer aandacht besteden aan de manier om die doelstel - lingen te realiseren: dat wil zeggen dat we aan - dacht moeten besteden aan de leerlingen, en aan de leerstrategieën. Daar wil ik straks nader op ingaan.

Om op de vraag 'wat is basisvorming Nederlands?' te antwoorden leek het me noodzakelijk een wat ruimer kader te schetsen. In dat ruimere kader is basisvorming datgene wat iemand verworven moet hebben bij het einde van zijn schoolloopbaan. Maar wat is dat dan? Ik wil nu proberen daar mijn ant - woord op te geven. Daarbij wil ik eerst aangeven om welke soorten van verworvenheden het gaat, en daarna wat de finaliteit van de basisvorming moet zijn.

## Soorten van verworvenheden

In de jaren zestig en zeventig is er veel te doen geweest over doelstellingen voor onderwijs, en vooral over allerlei classificaties van doelstellin - gen, principes voor die classificaties en daarvan afgeleide taxonomieën van doelstellingen. Daarbij vallen dan geregeld namen zoals Bloom, Kratwohl, Gagné, De Block, De Corte, De Groot e.a. Ik ben altijd onder de indruk geweest van de kritische bespreking van heel het doelstellingengedoe door Jan Griffioen (Griffioen & Damsma 1978, 30-34). Veel van de discussie over doelstellingen deed alsof onderwijs een waardenvrije, haast techno - cratische aangelegenheid is, waarbij men op een zeer positivistische wijze cognitieve, affectieve en psychomotorische doelstellingen haarscherp van elkaar weet te onderscheiden. Inzoverre taal een holistische aangelegenheid is, doen al de voor -



gestelde taxonomieën tekort aan het menszijn, dat een ondeelbaar geheel vormt waarin taal een instrument is(3), maar ook symboolwaarde heeft, en ook een wijze van beleven van de werkelijkheid en van zichzelf is. Of nog anders gezegd, een didactische theorie over taalonderwijs is nooit waardenvrij, maar stoelt altijd op een of andere mensvisie. Mij spreekt dan ook de humanistische taaldi-dactiek van Griffioen aan. Hij schrijft - en daarin volg ik hem graag, ik volg hem niet altijd in de concretisering daarvan - dat hij zijn onderwijsfilosofie zou kunnen samenvatten in de slagzin: "van kennen tot kunnen naar zijn".

Basisvorming Nederlands moet leerlingen dan ook de kans geven doelstellingen te verwerven die zowel betrekking hebben op het kennen (en weten), het kunnen en het zijn. Het kennen en weten van wetenswaardigheden in verband met taal, zij het niet van gelijk wat, heeft in principe een culturele waarde, maar dient ook ten dienste te staan van het kunnen. Het kunnen, de zgn. vaardigheden, heeft niet alleen een utilitaire waarde, maar dient ook de vorming van de gehele mens. Alles wat men oefent en leert in het moedertaalonderwijs moet gericht zijn op die ontplooiing van geheel de persoon. Moedertaalonderwijs moet confluent zijn: hoofd, hart en handen moeten samen gaan. Om praktische redenen zijn we wel verplicht onderscheidingen te maken tussen domeinen die betrekking hebben op het kennen, het kunnen en het zijn. Maar we moeten ons, ook in de praktijk blijven realiseren dat het maken van die onderscheidingen kunstmatig is. Het geheel is immers iets anders dan de som van de delen. Het gevolg is dan ook dat we bij het taalonderwijs met een aantal doelstellingen te maken krijgen waarbij we vaak niet in staat zijn aan te geven of die nu met het kennen te maken hebben, met het kunnen, of met het zijn. Dat maakt het ook principieel en praktisch moeilijk om verworvenheden van leerlingen te evalueren op een eenvoudige wijze, recht toe recht aan, met behulp van meetschalen die waardenvrij zouden zijn zoals een thermometer dat is. Cijfers geven voor Nederlands houdt vaak een (te) sterke reductie van de taalwerkelijkheid van de betrokken leerlingen in.

## Inhoud voor basisvorming Nederlands

Doelstellingen voor Nederlands horen voor mijn gevoel altijd betrekking te hebben op het kennen, het kunnen en het zijn tegelijk. Met deze fundamentele nuancering voor ogen zou ik dan in algemene termen willen zeggen wat basisvorming aan doelstellingen en daarmee verbonden leerdomeinen voor taal, voor Nederlands, moet inhouden(4). Elk van deze leerdomeinen moet men zien als een verschillende ingang tot taal. Ik zie vier dergelijke leerdomeinen waar het vak Nederlands aandacht aan moet besteden.

### TAAL ALS COMMUNICATIE

Ik weet wel dat communicatief taalonderwijs gemakkelijk verwordt tot nietszeggende retoriek. Het volstaat dan ook niet dat men onderwijs verzorgt in training van spreek-, luister-, schrijf- en leesvaardigheid, om te kunnen zeggen dat men de ontwikkeling van de communicatieve vaardigheid vooropstelt. De Jonghe (1989) wijst erop dat je communiceren maar behoorlijk kunt aanleren door de leerlingen in complete communicatiesituaties te laten werken(5). Een communicatiesituatie is maar compleet als tegelijk aanwezig zijn: een spreker of schrijver met een communicatieve bedoeling en een eigen psychische en sociale achtergrond, een luisteraar of lezer met zijn bedoelingen en achtergrond, een specifiek medium, een boodschap, een specifieke situatie en context. Dat is iets heel anders dan de klassieke schoolse benadering die we allen kennen: wat theorie over de kenmerken van de brief, van het verhaal of de verhandeling, waarna dan de kenmerken in het luchtledige toegepast en ingeoefend worden met een schrijfofdracht die geen andere bedoeling heeft dan dat de kenmerken op een meer concrete manier gereproduceerd zouden worden. De echte communicatie is dan ver weg.



### TAAL ALS CONCEPTUALISERING

In het spreken over het hedendaagse taalonderwijs wordt voor mijn gevoel veel te weinig aandacht besteed aan de conceptualiserende functie van taal. Daarmee bedoel ik aan te geven dat de onderscheidingen in de woordenschat, of de verschillende mogelijke formuleringen voor een zelfde boodschap, de weerspiegeling zijn van een bepaalde kijk op de werkelijkheid, een kijk die niet neutraal is en die niet de enig mogelijke kijk is. Het is niet gelijk of je een bepaald verschijnsel 'abortus' noemt dan wel 'zwangerschapsonderbreking' of 'vruchtafdriving'; of je iemand 'werkeloos' noemt dan wel 'werkzoekende'. Het is niet gelijk of je zegt 'de temperatuur is gestegen', dan wel 'het is warmer geworden'. In een schoolboek voor Technologische Opvoeding lezen we de volgende uitspraak: "Het modeverschijnsel betekent in feite een grote verspilling aan grondstoffen, maar sluit aan bij de vernieuwing van de mens, komt de werkverschaffing en de industriële ontwikkeling ten goede en bevredigt de lust tot arbeid." Achter deze uitspraak schuilt een hele visie op arbeid, zowel in economisch als in sociaal en politiek opzicht. In hoeverre deze visie overeenstemt met de ervaringswereld van de leerlingen, met wat ze leren in lessen geschiedenis of maatschappelijke vorming, of met de realiteit van ontwikkelingslanden of goedkope arbeidskrachten, laat ik in het midden. Essentieel is dat telkens als er verbale communicatie plaats vindt, als er gesproken of geluisterd wordt, er ook telkens een bepaalde ordening van de beleefde werkelijkheid plaats vindt. Communicatie kan niet zonder conceptualisering.

### TAAL ALS LEEFINSTRUMENT

Hierboven heb ik er al op gewezen dat ons leven letterlijk in taal verloopt, en dat we voortdurend aan het communiceren en conceptualiseren zijn, en dat die twee samen iets ruimers vormen. Bovendien bestaan er specifieke taaluitingsvormen zoals literatuur, strips, toneel, film, televisie enz. Bij deze taaluitingsvormen wordt het leven als het ware verdicht en kan de taalgebruiker ervaringen uit de

tweede hand opdoen. De basisvorming moet dan ook ingaan op het recht van de leerlingen zowel om ingewijd te worden in een bestaande cultuur (cultuuroverdracht), als ook om daaraan deel te leren nemen op een volwassen, kritische, niet louter consumerende manier.

### TAALBESCHOUWING

Met taalbeschouwing bedoel ik het doelbewust nadenken over taal en taalgebruik, d.w.z. over taal als communicatie, als conceptualisering en als leefinstrument. Enerzijds moeten we dat doen als didactisch hulpmiddel bij die drie domeinen. Anderzijds is het een heel aparte manier van conceptualiseren en heeft het een heel eigen vormende waarde op zich.

## Concreet

Ik kan me voorstellen dat welhaast iedereen akkoord zal gaan met de boven geformuleerde inhoud voor de basisvorming Nederlands. De formulering is immers zo algemeen en abstract dat ze weinig weerstand zal ontmoeten. Het wordt anders als we het bovenstaande willen vertalen naar concreet onderwijs toe: wat moet er concreet in de lessen behandeld worden? welke leerstof? op welke leeftijd? in welke volgorde? met welke leerstrategieën? met welke differentiëringen? wat moeten de leerlingen op den duur heel concreet kennen/kunnen/zijn?

De antwoorden op deze vragen moeten m.i. gegeven worden in samenspraak tussen de verschillende groepen van mensen die bij het onderwijs betrokken zijn: leerkrachten en leerplancommissies, leerlingen (maar hoe?), afgestudeerden, ouders, de overheid die het onderwijs organiseert, de 'afnemers' (hoger onderwijs, werkgevers) ...

Op dit punt wil ik erop wijzen dat ons moedertaalonderwijs te uitsluitend bepaald wordt door de



traditie, en in veel mindere mate door wat we nu - wetenschappelijk en anderszins - weten over de behoeften, of over de nu feitelijke resultaten van dat onderwijs.

Omdat we vonden dat dergelijke kennis onontbeerlijk is, zijn we in 1988 aan de Universiteit Antwerpen gestart met een onderzoeksproject i.v.m. de resultaten van het moedertaalonderwijs. We hebben een groot aantal taalgebruikssituaties voorgelegd aan werknemers en werkgevers (professionele taalvaardigheid), aan studenten en docenten hoger onderwijs (studietaalvaardigheid), en aan jongeren en 'niet-jongeren' (functionele taalvaardigheid). Daarmee hebben we geïnventariseerd welke taalvaardigheidstaken vaak voorkomen en bij welke er tekorten gepercipieerd worden(6). In de volgende fase zullen we bij een steekproef onder de Vlaamse achttienjarigen nagaan wat hun feitelijke beheersing is. Dat zal het ook mogelijk maken aan te geven op welke punten verbeteringen in het moedertaalonderwijs wenselijk zouden kunnen zijn.

Dat neemt niet weg dat we, ook zonder onderzoek maar op basis van de ervaring en de reflectie van vele betrokkenen, punten kunnen aanwijzen waar er wat schort aan het onderwijs Nederlands.

Er bestaan een aantal tekortkomingen die van structurele aard zijn. Een inventarisatie daarvan hebben we een paar jaar geleden gemaakt in opdracht van de Nederlandse Taalunie (H. Westorp e.a.: De positie van het onderwijs in het Nederlands en de rol van de overheid in Nederland en Vlaanderen. OORD & Nederlandse Taalunie, 's-Gravenhage 1986).

## Onaangepastheid

Op het directe niveau van de klas, het niveau waar de individuele leerlingen het direct aan den lijve ervaren zou ik de tekorten samen willen vatten onder de noemer onaangepastheid.

Heel algemeen zou ik willen zeggen dat we geconfronteerd worden met een onaangepastheid van

het moedertaalonderwijs enerzijds aan de leerdoelen, anderzijds aan de leerlingen.

### DE LEERDOELEN

Wanneer we welk concept van basisvorming dan ook vooropstellen, zal het nodig zijn leerdoelen voor taal vast te stellen, zowel in algemene als in zeer concrete zin. Dat zou liefst met zoveel mogelijk kennis van zaken gebeuren, en liefst niet uitsluitend in de vrije tijd van goedwillende vrijwilligers.

De keuze van leerinhouden, de leerstof en de leerwegen om de doelstellingen te bereiken kunnen in veel opzichten verbeterd worden. Zo kan men zich veel vragen stellen bij het gangbare grammatica-onderwijs, het onderwijs van de spelling, het dictee, het hardop lezen, het maken van samenvattingen als een 'art pour l'art', de uitwerking van het schrijfonderwijs enz.

Ik heb de indruk dat veel van wat in de taalles gebeurt zo gebeurt omdat men het altijd al zo gedaan heeft. En toch is het vaak duidelijk in tegenstelling tot datgene wat de leerkrachten eigenlijk wensen te bereiken. Het erge is dat schoolboeken vaak ook sterk conserverend werken. Een schoolboek dat te nieuw is, dat er te anders uit ziet, verkoopt niet goed, en verdwijnt in de ramsj zoals ik al een paar keer heb zien gebeuren met gewoonweg schitterende nieuwe boeken Nederlands. Ik vind het dan wel jammer dat er wel een Verbeteringsraad voor de schoolboeken bestaat, maar dat er van echte kwaliteitscontrole geen sprake is.

### DE LEERLINGEN

Zijn de leerdoelen, de leerstof, de leerwegen aangepast aan de verwerkingsmogelijkheden van de leerlingen? Als sommige kinderen als analfabeet uit de school komen, dan is het verleidelijk om alles toe te schrijven aan sociale factoren. Ik zou daarnaast ook de verklaring willen zoeken in de didactiek van het leren lezen en schrijven, die wellicht ook aanzienlijk verbeterd kan worden.

Heeft het onderwijs in zinsontleding en woordsoort-



benoeming zin voor leerlingen van onder de 14 als die in hun cognitieve ontwikkeling nog niet aan die abstracties toe zijn? Heeft het zin daar zoveel uren aan te spenderen wanneer het onderzoek aangeeft dat het wiskunde-onderwijs even bevorderlijk is voor de taalvaardigheid als het grammatica-onderwijs?

Haakt het moedertaalonderwijs in, bouwt het op de ervaringswereld en de interesses van de leerlingen? Is het normaal dat leerlingen een boeiende tekst van Lea Dasberg mogen/moeten samenvatten om te leren samenvatten, maar dat ze op de vragen die die tekst bij hen oproept niet mogen ingaan? Houdt het taalonderwijs rekening met de sociale achtergrond, met het thuismilieu en de thuiscultuur van de leerlingen? Dat is zeker niet het geval wanneer het onderwijs Nederlands, zoals vaak gebeurt, vooral woordenschatonderwijs is, waarbij dialectwoorden vervangen worden door AN-woorden. Leerlingen leren dan dat hun moeder de vloer niet met een 'aftrekker' maar met een 'gum-mizwabber' schoonmaakt, en dat hun vader niet naar de 'kinesist' gaat maar wel naar de 'fysiotherapeut'. Meer abstract gezegd, de eigen verbale cultuur, de werkelijkheid die de kinderen kennen, wordt door een andere verbale cultuur en door een andere werkelijkheid vervangen, die voor de kinderen alleen als schools en onecht overkomt. Realiseren wij ons voldoende dat de kinderen vaak niet zien wat ze in het werkelijke leven buiten de school kunnen aanvangen met de kennis die ze in de taallessen en in de andere lessen opdoen. Hoe onwerkelijk het moedertaalonderwijs soms kan zijn moge blijken uit de volgende toetsopdracht: "vul in (met woorden van het derde trimester)". Zo vergeet ik ook nooit die keer dat mijn zoontje in de derde of vierde klas van de lagere school me vroeg zijn les werkelijkheidsonderricht -en W.O. zou toch moedertaalonderwijs par excellence moeten zijn - te overhoren. Het ging over de hyacint, en hij kon perfect de vorm van de blaren, de bloemblaadjes, de stamper en de kroon noemen. Op mijn vraag of ze in de klas dan ook een hyacint hadden bekeken, was het antwoord nee. Op de vensterbank bij me thuis stonden er toen hyacinten te bloeien, maar toen ik mijn zoontje vroeg rond te kijken of we die bloemen ook in huis hadden, dacht hij van niet.

## Nederlands en toch geen Nederlands

Als laatste punt zou ik aan de orde willen stellen dat veel taalonderwijs plaats vindt buiten de lessen Nederlands, maar in de lessen wereldoriëntatie, wiskunde, fysica, lichamelijke opvoeding, geschiedenis, technologie enz. Helaas realiseren veel leerkrachten zich dat niet echt.

Aan de 'rol van taal in de niet-taalkvakken' zou ik de volgende aspecten willen onderscheiden.

### INSTRUCTIEMEDIUM

Taal is het instructiemedium bij uitstek, d.w.z. dat in onderwijsleerprocessen op school communicatieprocessen plaats vinden waarbij de leerkracht kennis, vaardigheden en attitudes bij de leerlingen probeert te bewerkstelligen. Daarbij maakt hij gebruik van allerlei talige procedures zoals groeps- of klasgesprek, vraagstelling, probleemoplossend gesprek, doceren, tekstbestudering, samenvatten van teksten, interpreteren en evalueren van teksten enz. Wat de leerlingen in een bepaald schoolvak geleerd hebben wordt na afloop getoetst door middel van toetsen die vaak in de vorm van talige opdrachten geformuleerd worden, en die ook, geheel of gedeeltelijk, in talige vorm beantwoord moeten worden.

Leerkrachten lijken er vaak kennelijk van uit te gaan dat leerlingen allerlei taalvaardigheden beheersen zoals: gericht kunnen luisteren; kritisch lezen of luisteren; hoofd- en bijzaken onderscheiden; regel en illustratie onderscheiden; stelling en argumenten identificeren, onderscheiden en beoordelen; synthetiseren; schrijven van samenvattingen; lezen van zeer theoretische teksten; notities maken bij een exposé enz. De reële moeilijkheidsgraad van allerlei van deze opdrachten wordt door leerkrachten soms spectaculair onderschat. Dat is vooral dramatisch wanneer hun kennis getoetst wordt. Voor de toetsing van geschiedenis worden bijvoorbeeld opdrachten gegeven zoals "uitleggen, op een tijdlijn plaatsen, zeggen hoe, een vergelij-



king maken, uiteenzetten, bewijzen, aanduiden, situeren, gelijkenissen/verschillen geven, beschrijven, verband aantonen, verklaren, beschrijven, een oordeel uitspreken, motiveren, noemen, omschrijven, verwoorden" enz.(7). Het gaat hier om taalhandelingen die zowel in de alledaagse realiteit voorkomen als in bepaalde schoolvakken. Maar de betekenissen vallen vaak niet samen.

### LEERDOELEN

In de niet-taalvakken behoren de leerdoelen niet alleen tot het eigen vak, b.v. kennis van wiskunde of geschiedenis, maar wordt tevens ook het taalgebruik uit dat vakgebied aangeleerd: termen met een betekenis die eigen is aan dat vakgebied, d.i. vaktaal (b.v. 'vierkant' en 'rechthoek' betekenen in de wiskunde niet hetzelfde als in de dagelijkse omgangstaal waarin een vierkant geen rechthoek is); tevens wordt ook de discourse uit het vakgebied bijgebracht (in de wiskunde levert men een 'bewijs' op een andere manier dan in het vak geschiedenis). Het is ten eerste de vraag of leerkrachten er zich bewust van zijn - en of ze er dan ook naar handelen - dat hun leerlingen in de les geschiedenis of wiskunde zitten met een 'naïeve' begripscategorisering, verbonden met eigen ervaringen en handelingsmogelijkheden, die verschilt van die van het vak.

In de verschillende schoolvakken worden aldus allerlei vakgebonden concepten aangeleerd samen met de daarbijhorende (talige) termen. Daarnaast moet men zich afvragen of niet tegelijk ook nog veel andere begrippen en termen aangeleerd worden, die niet direct vakgebonden zijn. Het is dan ook de vraag of er niet in elk schoolvak een aantal verborgen leerdoelen zitten van talige aard, waarvan de leerkrachten zich nauwelijks of niet bewust zijn.

Dat geldt overigens ook voor de communicatieprocedures die boven werden genoemd. Doordat die procedures in de klas gebruikt worden mogen we veronderstellen dat er ten aanzien daarvan vormen van 'incidenteel leren' (Van Parreren 1978) plaats vinden.

Tenslotte wordt er vaak gezegd dat elke leraar in de eerste plaats leraar Nederlands is. Daarmee bedoelt men dat het een taak voor elke leerkracht is, en niet uitsluitend de leraar Nederlands, het Algemeen Nederlands aan te leren en vlotheid in de communicatie (in de standaardtaal) te bevorderen. In feite is dit ook een vorm van socialisatie. In de praktijk zien we dat dit leerdoel vaak beperkt wordt tot aandacht voor correct taalgebruik: correct woordgebruik, correcte uitspraak, correcte spelling. Het is dan ook de vraag in hoeverre vaardigheid in het Algemeen Nederlands in de praktijk van het onderwijs van de niet-taalvakken een reëel leerdoel is.

Die rol van taal lijkt mij voor de basisvorming van primordiaal belang, terwijl die eigenlijk niet aan een specifiek schoolvak gebonden is. Daarom ben ik ook blij dat dit onderwerp als thema vastgelegd is voor de Algemene Conferentie van de Nederlandse Taal en Letteren van 1992.

Ik heb geprobeerd een beeld te schetsen van wat basisvorming voor het vak Nederlands zoal inhoudt. Daarbij zou ik willen beklemtonen dat datgene wat in de klas gebeurt veel belangrijker is dan alle abstracte uitleg daarover van academici en andere mensen die denken dat ze belangrijke ideeën hebben. Verbetering van onderwijs is alleen maar mogelijk wanneer de man of vrouw voor de klas daar iets aan kan doen. Het is goed om wensdromen en utopieën te hebben, maar vele kleine stappen in die richting zijn minstens zo efficiënt.

Frans Daems  
U.I.A. (departement Didactiek en Kritiek)  
Universiteitsplein 1  
2610 Wilrijk

NOTEN →





## Noten

0. Dit artikel is de tekst van een lezing die ik gehouden heb op 23 september 1989 tijdens een studiedag over basisvorming, georganiseerd door de Stichting-Lodewijk De Raet.
1. In Nederland zijn er zo adviezen gepubliceerd over de voorlopige eindtermen Nederlands (en Fries) voor het basisonderwijs, en voor het voortgezet onderwijs. Ze zijn, voor wie geïnteresseerd is, ook opgenomen en van commentaar voorzien in een themanummer van Moer (1989, 1-2).
2. Zie de publikaties van het IMEN.
3. Om die reden hebben we ons handboek over de didactiek van het Nederlands (Fr. Daems, J. Pepermans & R. Roger 1982) dan ook de titel gegeven 'Leren leven in taal'.
4. Ik heb me hierbij laten inspireren door een artikel van K. Sluis: De eindtermen als hefboom voor beter moedertaalonderwijs. Moer 1989, 1/2, 61-65.
5. De Jonghe (1989) werkt dit concreet uit voor het leren schrijven van een bepaalde brief. (H. De Jonghe: De brief van Anneke Nijss. Briefschrijven in een complete communicatieve situatie. Vonk 1989 (18/6), 344-351).
6. Zie o.m. R. Rymanans & G. Leroy: Taalbehoefte van jongeren tijdens het werk, de studie of in het dagelijks leven. Vonk 1989 (19/2), 16-23.
7. Ik heb bij deze paragraaf veel gedachten en formuleringen ontleend aan P. Tack: Doelstellingen en evaluatie-opgaven en de consequenties voor het vak Nederlands. Werkblad voor Nederlandse Didactiek 1988 (16/2), 61-78.

## T U S S E N D O O R

### Project Basiseducatie

Het Project Basiseducatie is op 1 september 1985 opgericht en hangt af van het Vlaams Ministerie van Onderwijs.

Project Basiseducatie organiseert cursussen voor mensen zonder getuigschrift L.S.O. en ouderen die zich niet te oud voelen om bij te leren.

Initiatieven omvatten: Lezen en schrijven; Taalwerkplaats; Rekenatelier; Zo blijf je bij (aktualiteit); Opkomen voor jezelf; Nederlands voor migranten en Beroepsgerichte vorming voor migranten.

Project Basiseducatie, Driekoningenstraat 126, 2600 Berchem. Tel. 03/218.96.31.

## T U S S E N D O O R

### Spellingonderwijs

In 1985 verscheen bij de SLO 'Wegwijzer in taalonderwijs. Spellingonderwijs.' (voor een recensie, zie VONK 18/1). Het bood een overzicht van de achtergronden van onze spelling en van de meest voorkomende didactische werkwijzen. Tevens werden bestaande leer- gangen voor spelling volgens een aantal beschrijvingspunten geanalyseerd.

Omdat de eerste druk inmiddels is uitverkocht, hebben de auteurs een bijgewerkte herdruk samengesteld die belangrijke studies op het gebied van spellingonderwijs die na 1985 verschenen zijn, kort samenvat. Nieuwe taalmethodes en aparte leer- gangen zijn eveneens in deze herdruk verwerkt.

Besteladres: SLO, afdeling Verkoop, postbus 2041, NL 7500 CA Enschede, tel. 00-31-53-840 305.