

Nederlandse Taalunie

Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen

Auteur

Koen Jaspaert

Werkgroep Onderwijs van de Raad voor
de Nederlandse Taal en Letteren

Koen van Gorp

Hilde Hacquebord

Riet Jeurissen

Sjaak Kroon

Harry Paus

Rita Rymenans

Bert Tahitu

Eindredactie

Monika Deman

ru

Nederlandse Taalunie

Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen

*Rapport van de werkgroep Onderwijs van de Raad
voor de Nederlandse Taal en Letteren*

Auteur

Koen Jaspaert

*Werkgroep Onderwijs van de Raad voor
de Nederlandse Taal en Letteren*

Koen van Gorp

Hilde Hacquebord

Riet Jeurissen

Sjaak Kroon

Harry Paus

Rita Rymenans

Bert Tahitu

Eindredactie

Monika Deman

ru

Vormgeving en druk: rooduijn, bureau voor communicatie & design

© Nederlandse Taalunie, Den Haag, augustus 2006

Niets uit deze opgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op andere wijze zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Voorwoord

Het rapport ‘Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen’ schetst een beeld van het onderwijs in en van het Nederlands in Nederland en Vlaanderen. Het rapport werd opgesteld in opdracht van de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (Raad) en werd geschreven door een werkgroep van onderwijsdeskundigen onder voorzitterschap van Sjaak Kroon. Verder zetelden in de werkgroep: Koen van Gorp, Hilde Hacquebord, Koen Jaspaert (secretaris), Riet Jeurissen (namens de Raad), Harry Paus, Rita Rymenans en Bert Tahitu (namens de Raad).

Aanleiding tot de opdracht voor het schrijven van het rapport was het besluit van de Raad (2002) een breed advies uit te brengen over het onderwijs in en van het Nederlands. Dit besluit is te vinden op http://taaluniversum.org/taalunie/raad_voor_de_nederlandse_taal_en_letteren/

‘Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen’ behandelt de maatschappelijke opdracht van het onderwijs in het algemeen en het onderwijs in en van het Nederlands in het bijzonder en bespreekt hoe het onderwijs Nederlands qua doelstellingen en uitwerking aan die maatschappelijke opdracht probeert te beantwoorden. Daarbij komt het onderwijsveld zelf aan het woord: bij monde van individuen en instanties die rechtstreeks invloed uit kunnen oefenen op de vormgeving van dat onderwijs. Maar ook de mensen die veel minder direct bij de vormgeving van dat onderwijs betrokken zijn, maar toch duidelijke verwachtingen hebben, laten van zich horen. Het rapport besluit met een aantal aanbevelingen over stappen die Nederland en Vlaanderen gezamenlijk kunnen nemen om het onderwijs in en van het Nederlands slagvaardiger aan een duidelijke opdracht te laten werken.

De Raad heeft het rapport met veel belangstelling gelezen en heeft een aantal elementen eruit gebruikt voor zijn advies. Ook al deelt de Raad niet alle standpunten in het rapport, hij is wel van mening dat er interessante informatie in wordt samengebracht over het onderwijs in en van het Nederlands in Nederland en Vlaanderen. Om die reden wil de Raad ook andere geïnteresseerden de mogelijkheid bieden kennis te nemen van deze tekst.

Inhoud

Inleiding

| | | |
|----------|---|----|
| 1 | De maatschappelijke opdracht van het onderwijs Nederlands | |
| 1.1 | Een dubbele functie voor het onderwijs in het algemeen | 11 |
| 1.2 | De dubbele functie van taalonderwijs in het bijzonder | 13 |
| 1.3 | De maatschappelijke opdracht van het taalonderwijs | 14 |
| 1.4 | Uitgangspunten van de werkgroep | 17 |
| 2 | Beschrijving van het Onderwijs Nederlands | |
| 2.1 | Inleiding | 19 |
| 2.2 | Doelstellingen | 19 |
| 2.3 | Didactiek | 23 |
| 2.4 | Context | 27 |
| 2.5 | Samenvatting, discussie en conclusies | 29 |
| 3 | Appel aan het onderwijs Nederlands | |
| 3.1 | Emancipatorisch appel | 33 |
| 3.1.1 | Onderwijs Nederlands en emancipatie in het algemeen | 34 |
| 3.1.2 | Onderwijs Nederlands en achterstandsbestrijding | 35 |
| 3.2 | Appel aan de cultuur ele-(re)constructieopdracht van het onderwijs Nederlands | 37 |
| 3.2.1 | Pleidooi voor leesbevordering | 38 |
| 3.2.2 | Pleidooi voor de herwaardering van de literaire canon | 39 |
| 3.2.3 | Pleidooi voor meer aandacht voor correct gebruik van het Nederlands | 41 |
| 3.2.4 | Pleidooi voor meer taalkunde in het onderwijs | 42 |
| 3.2.4.1 | Pleidooi voor aandacht voor taalkennis | 42 |
| 3.2.4.2 | Pleidooi voor aandacht voor taalvariatie | 44 |
| 3.3 | Conclusies | 46 |
| 4 | Prioritaire aandachtspunten en adviezen | |
| 4.1 | Nederlandse en Vlaamse vergelijkbaarheid | 49 |
| 4.2 | Suriname | 50 |
| 4.3 | Behoeftte aan praktijkbeschrijvingen | 52 |
| 4.4 | Taalvaardigheidsonderwijs: eensgezindheid in de retoriek | 52 |
| 4.5 | Beeldvorming van het onderwijs Nederlands | 53 |
| 4.6 | Reproducerende en construerende kracht van het onderwijs Nederlands | 54 |
| 4.7 | Discrepantie tussen retoriek en praktijk | 55 |
| 4.8 | Aandacht voor het beroepsonderwijs | 56 |
| 4.9 | Nederlands, een schoolvak in crisis? | 56 |

Inleiding

In zijn vergadering van 13 september 2002 heeft de Raad voor Nederlandse Taal en Letteren (RNTL) van de Nederlandse Taalunie het plan opgevat om een advies uit te brengen over het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. De aanleiding tot dit voornemen was een verzoek van de Landelijke Vereniging van Neerlandici aan de Nederlandse minister van onderwijs een brede commissie in te stellen die de taak zou krijgen het schoolvak Nederlands in het basis- en voortgezet onderwijs inhoudelijk te evalueren. De Raad heeft naar aanleiding van dit verzoek bij brief van 19 november 2002 aan het Comité van Ministers van de Taalunie onder andere kenbaar gemaakt dat een dergelijke evaluatie deel zou moeten uitmaken van een bredere discussie over de vraag wat de doelstellingen en de inhouden van het schoolvak Nederlands zouden moeten zijn. Bovendien vindt de Raad dat een dergelijke discussie, gezien het bestaan van de Taalunie, in Nederlands-Vlaams perspectief geplaatst zou moeten worden. De RNTL verwees daarbij naar zijn eerdere adviezen op het gebied van het onderwijs Nederlands, die echter slechts deelaspecten betroffen. Een omvattend advies over dit onderwerp heeft de RNTL in het afgelopen decennium niet gegeven.

In het licht van deze discussie besloot de RNTL om, naar analogie met de eerder uitgebrachte adviezen over beleid voor het Nederlands in internationaal perspectief (2002) en het letterenbeleid (2004), ook een advies ten gronde over het onderwijs Nederlands op te stellen.

Ter voorbereiding van dit advies gaf de RNTL een werkgroep de opdracht om een rapport samen te stellen over de stand van het onderwijs Nederlands.

Als voorzitter van de werkgroep werd Sjaak Kroon aangezocht en als secretaris Koen Jaspaert. De laatste was verantwoordelijk voor het schrijven van de rapporttekst. Als leden van de werkgroep werden aangesteld: Koen van Gorp, Hilde Hacquebord, Riet Jeurissen, Harry Paus, Rita Rymenans en Bert Tahitu.

De werkzaamheden van de werkgroep zijn gestart in december 2004 en resulteerden in het voorliggende rapport.

Een sociologisch uitgangspunt

De werkgroep heeft ervoor gekozen om bij de uitwerking van zijn opdracht een sociologisch uitgangspunt te hanteren. Onderwijs, en dus ook onderwijs Nederlands, is immers een opdracht die de maatschappij aan een van haar instituties geeft. De maatschappij verwacht van de school dat ze de leerlingen voorbereidt op het functioneren in de maatschappij. Wie zich een oordeel wil vormen over de vraag of het onderwijs doet wat het moet doen, moet van dit maatschappelijke uitgangspunt te vertrekken. Alleen vanuit een dergelijk vertrekpunt kan men het onderwijs Nederlands in zijn volle breedte bij de discussie betrekken.

Dat dit echt noodzakelijk is, blijkt uit de vele claims die bijna dagelijks aan het adres van het onderwijs Nederlands geformuleerd worden.

Het onderwijs Nederlands moet leerlingen taalvaardiger maken, het moet hun de zorg voor het correcte Nederlands bijbrengen, het moet een dam opwerpen tegen de verloederding die uitgaat van de nieuwe media en tegen de invasie van het Engels, het moet leerlingen afleveren die met meer plezier lezen, leerlingen die meer van de Nederlandstalige literatuur afweten en die een dieper inzicht hebben in de grammatica van het Nederlands.

Elk van deze claims impliceert een concretisering van de maatschappelijke opdracht van het onderwijs Nederlands. Maar doordat die opdracht meestal impliciet blijft, wordt het erg moeilijk om deze claims op hun waarde te taxeren, vooral omdat de verschillende opdrachten die worden geïmpliceerd niet altijd compatibel zijn.

Zo is iedereen wel te vinden voor een zorgzaam omgaan met het Nederlands, of voor een onderwijs dat leerlingen aan het lezen zet. Maar waar liggen de prioriteiten?

Wat als tijd en inspanningen die daaraan besteed worden ten koste gaan van taalvaardigheid, of vooral bepaalde groepen ten goede komen en andere in de kou laten staan?

Van de RNTL, als belangrijkste adviesorgaan in het Nederlandse taalgebied op het terrein van onderwijs Nederlands, mag worden verwacht dat hij onderwijskwesties vanuit een dergelijke overkoepelende visie benadert. Geregeld wordt de RNTL verzocht zich aan te sluiten bij een of andere claim over het onderwijs Nederlands. Indien de RNTL die vraag niet vanuit een breed maatschappelijk perspectief kan benaderen, dreigt hij bij elke claim vast te komen zitten tussen voor- en tegenstanders van een bepaalde invulling van het onderwijs Nederlands. Het eerder genoemde verzoek van de Landelijke Vereniging van Neerlandici en de reactie daarop van de Raad zijn daarvan een duidelijke illustratie.

Met dit rapport wil de werkgroep een dergelijke overkoepelende visie bieden. Deze visie vertrekt van de maatschappelijke opdracht van het onderwijs Nederlands. Het is aan de RNTL om te beslissen in welke mate hij die visie overneemt en hoe ze ingezet kan worden als basis voor een omvattend advies en voor de behandeling van concrete onderwijskwesties.

Beleidsrelevantie

De werkgroep heeft er verder voor gekozen vooral die aspecten van het onderwijs Nederlands te behandelen die beleidsrelevant zijn. Dit impliceert dat de klemtoon vooral komt te liggen op de doelen van het onderwijs Nederlands.

Uitvoeringsaspecten komen slechts ter sprake in de mate dat het beleid er rechtstreeks of onrechtstreeks invloed op uit kan oefenen.

Heel praktische kwesties, zoals de kwaliteit van handboeken voor bepaalde onderwijsniveaus, of het aantal uren Nederlands op de diverse lessenroosters blijven onbesproken. Ook meer managementgerichte zaken komen niet aan bod. Dus ook geen discussie over leerlingennormen, of het salaris en de taakbelasting van leerkrachten.

De werkgroep heeft zich vooral geconcentreerd op een inventaris van vragen die over c.q. aan het onderwijs Nederlands gesteld (kunnen) worden, en de wijze waarop die vragen met elkaar samenhangen. Met het innemen van standpunten ten aanzien van die vragen is de werkgroep zeer terughoudend geweest. De werkgroep beschouwde het niet als zijn taak om stelling te nemen in de verschillende maatschappelijke discussies die omtrent het onderwijs Nederlands gevoerd worden. Het gaat hier om een maatschappelijk debat waaraan vanuit verschillende hoeken met veel inzet en emotie wordt deelgenomen. Dan zou het bijna onfatsoenlijk zijn als acht min of meer toevallig samengebrachte individuen voor alle deelnemers aan het debat zouden willen spreken.

Wat de werkgroep ook nog doet, is aangeven wat de standpunten zijn, welke argumenten worden gegeven, en in welke mate die argumenten overeind blijven in het licht van de overkoepelende visie op het onderwijs Nederlands. Natuurlijk is een kritische bespreking van argumenten niet steeds te scheiden van het innemen van een eigen positie. Daar waar de werkgroep er zich van bewust is dat het eigen standpunt doorklinkt is dat ook in de tekst aangegeven.

Nederland en Vlaanderen

De opdracht van de werkgroep betrof het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen. Vanuit een Taalunieperspectief is het natuurlijk van groot belang dat er aandacht gaat naar de overeenkomsten en verschillen tussen het onderwijs Nederlands in beide gebieden.

Het onderwijs Nederlands behoort in het Verdrag inzake de Nederlandse Taalunie tot de zogenaamde artikel 5-materie, de onderwerpen waaraan Nederland en Vlaanderen in Taalunieverband kunnen samenwerken indien zij dat wensen. Zij hebben bij verschillende gelegenheden aangegeven dat zij dat wensen, voor zover die samenwerking een meerwaarde biedt ten opzichte van de eigen werking en van het eigen nationale beleid.

Om die meerwaarde te bepalen zijn overeenkomsten en verschillen cruciaal. Waar er vooral sprake is van overeenkomsten kan samen aan de oplossing van problemen gewerkt worden. Wanneer de verschillen primeren moet vooral bekeken worden wat daaruit geleerd kan worden over de manier waarop problemen het beste aangepakt kunnen worden.

De werkgroep heeft in het rapport steeds oog gehad voor deze overeenkomsten en verschillen en heeft bij de formulering van aanbevelingen rekening gehouden met het perspectief van de meerwaarde.

Bronnen

Voor de uitvoering van zijn opdracht heeft de werkgroep zich gebaseerd op beleidsstukken, berichten in de pers, uitkomsten van wetenschappelijk onderzoek en de informatie, kennis en ervaringen die de leden van de werkgroep hebben opgedaan in hun jarenlange samenwerking met diverse actoren in het onderwijsveld.

De werkgroep wilde de tekst van het rapport niet overladen met tientallen referenties. Daar waar de opgebouwde redeneringen overgenomen zijn van of steunen op het werk van anderen, wordt dit aangegeven. Ook referenties naar belangrijke andere meningen, en referenties naar werken waar men meer kan lezen over punten die de werkgroep hier niet uitwerkt, zijn opgenomen.

Er is bewust gekozen voor een rapport dat de leesbaarheid voor een bredere groep geïnteresseerden laat primeren boven de wetenschappelijke verantwoording voor vakgenoten. Dit impliceert onder andere dat stapelreferenties achterwege zijn gelaten, evenals discussies die vanuit wetenschappelijk oogpunt interessant zijn, maar weinig bijdragen aan de algemene lijn van het rapport.

In dit verband is het belangrijk een opvallend verschil tussen Nederland en Vlaanderen te vermelden. Het is onmiskenbaar zo dat in Nederland meer over het onderwijs Nederlands wordt geschreven dan in Vlaanderen. Die vaststelling gaat niet alleen op voor beleidsstukken en wetenschappelijke publicaties, maar ook voor informatiesites op het internet of bijdragen aan discussiefora van kranten en tijdschriften. Het grotere Nederlandse aanbod aan teksten betekent niet noodzakelijk dat het onderwijs in Nederland ook verder uitgewerkt of gestructureerd is. Het verschijnsel wijst vooral op een algemeen cultureel verschil tussen de beide Taaluniegebieden.

Een gevolg van dit verschil is wel dat het voor de werkgroep vaak veel meer voor de hand lag om onderwerpen te adstrueren met Nederlandse dan met Vlaamse teksten. Hierdoor kan onbedoeld bij de lezer de indruk ontstaan dat het rapport toch meer betrekking heeft op Nederland dan op Vlaanderen. Wat in het rapport wordt beschreven sluit nauw aan bij het beeld dat de leden van de werkgroep hebben over het onderwijs Nederlands in Vlaanderen, ook al kunnen ze dat niet steeds staven met heldere teksten die daar expliciet betrekking op hebben.

Opbouw van het rapport

De opbouw van het rapport is als volgt.

Hoofdstuk 1 bevat een bespreking van de maatschappelijke opdracht van het onderwijs in het algemeen en van het onderwijs Nederlands in het bijzonder.

In hoofdstuk 2 wordt het onderwijs Nederlands een eerste keer onder de loep genomen. Hier is de centrale vraag hoe het onderwijs Nederlands in zijn doelstellingen en in zijn uitwerking aan zijn maatschappelijke opdracht probeert te beantwoorden. Daarbij komen vooral stemmen van binnen het onderwijs aan bod, individuen en instanties die rechtstreeks invloed uit kunnen oefenen op de vormgeving van dat onderwijs.

In het derde hoofdstuk worden de appels besproken die aan het adres van het onderwijs Nederlands geformuleerd worden. Hier zijn de mensen aan de beurt die veel minder direct bij de vormgeving van dat onderwijs betrokken zijn, maar die toch duidelijk maken wat zij van dat onderwijs verwachten.

In het vierde en laatste hoofdstuk komen de diverse lijnen samen in een aantal prioritaire punten. Er wordt aangegeven welke stappen Nederland en Vlaanderen gezamenlijk kunnen nemen om het onderwijs Nederlands met slagkracht aan een duidelijke opdracht te laten werken.

In dit laatste hoofdstuk wordt ook kort ingegaan op de raakvlakken tussen de punten die in het rapport genoemd worden en het onderwijs Nederlands in Suriname zoals die in de bijdragen aan de recente Taalunieconferentie in Paramaribo in januari 2005 tot uiting zijn gekomen.

Op het ogenblik dat de RNTL de opdracht aan de werkgroep formuleerde, was Suriname nog geen lid van de Taalunie. Suriname komt in dit rapport zelf niet ter sprake behalve in de aanbevelingen, omdat de Taalunie na de toetreding eerst een verkenning van het onderwijs Nederlands in Suriname wilde uitvoeren. Nu de toetreding een feit is en de voorgenomen verkenning is uitgevoerd, leek het de werkgroep interessant om toch enige aandacht aan deze derde Taaluniepartner te besteden.

Aanbevelingen

Dit rapport sluit af met een aantal aanbevelingen die gekenmerkt worden door een zekere algemeenheid en 'ampleur'. We leggen daarin een aantal vragen voor die uitgeklaard dienen te worden om het onderwijs Nederlands tot de gewenste ontwikkeling te brengen, en geven daarbij aan met welke elementen bij het beantwoorden van die vragen rekening zal moeten worden gehouden.

Hoofdstuk 1

De maatschappelijke opdracht van het onderwijs Nederlands

1.1 Een dubbele functie voor het onderwijs in het algemeen

Emancipatie en reproductie

Sociologen schrijven aan onderwijs meestal een dubbele rol toe. Enerzijds heeft onderwijs een emanciperende functie. Het moet leerlingen kansen bieden om een volwaardige plaats in de maatschappij in te nemen. Anderzijds werkt onderwijs ook reproducerend. Wie ouders heeft die al een behoorlijke positie in de maatschappij bekleden, heeft de meeste kans om via onderwijs een vergelijkbare positie in die maatschappij in te nemen. Wie uit een nest komt dat weinig sociale waardering geniet, heeft het veel moeilijker om maatschappelijk profijt uit het onderwijs te halen. Het reproducerende effect van onderwijs ontstaat niet omdat men de leerlingen uit lage sociale klassen geen emancipatie zouden gunnen. Sociale reproductie is als het ware geënt op culturele reproductie. De school biedt alle leerlingen de kennis, vaardigheid en attitudes aan die nodig zijn om in de maatschappij op waardering en prestige te kunnen rekenen.

Maatschappelijk prestige is gebaseerd op de normen en waarden die in de maatschappij gelden. Het onderwijs leert zijn leerlingen die normen en waarden herkennen en erkennen. Op basis van die herkenning en erkenning verlenen de leerlingen vervolgens prestige aan wie volgens die normen en waarden kan handelen. Zo geeft het onderwijs de vigerende normen en waarden¹ van een maatschappij door aan de nieuwe generatie.

Dankzij de reproducerende functie van het onderwijs leren leerlingen herkennen en erkennen wat waardevol is, via de emanciperende functie leren ze met die waardevolle zaken zo om te gaan dat ze er in de maatschappij waardering voor krijgen. Voor leerlingen uit sociaal bevoorrechte groepen is het veel gemakkelijker om (h)erkenning en gebruikmaking van die normen en waarden te combineren dan voor leerlingen uit sociaal zwakkere milieus.

Emancipatie en vaardigheden, reproductie en kennis

Het onderwijs realiseert zijn dubbele functie door leerlingen kennis, vaardigheid en attitudes bij te brengen. Aangezien reproductie gericht is op het (h)erkennen van wat waardevol is, speelt kennisoverdracht daarbij de belangrijkste rol.

Emancipatie, met het accent op het kunnen handelen, wordt spontaan meer in verband gebracht met vaardigheidsonderwijs.

Attitudes, het traditionele derde luik in elke doelstellingslijst in het onderwijs, kunnen zowel emancipatie als reproductie schragen. Exclusief is de relatie tussen emancipatie en vaardigheden enerzijds, en tussen reproductie en kennisoverdracht anderzijds zeker niet.

Twee kanten van dezelfde medaille

In heel wat discussies over onderwijs heeft men de neiging om de ene functie positief te waarderen en de andere veel minder belangrijk te vinden. Zo is emancipatie voor veel mensen die vanuit een sociale bewogenheid naar onderwijs kijken, de essentiële functie van onderwijs, en vormt reproductie een probleem. Sommige anderen vinden dan weer dat onderwijs vooral moet in stand houden wat waardevol is gebleken. Het is prima als leerlingen daar dan goed op inspelen en zo vooruit weten te komen in de wereld, maar men moet wat men aanbiedt niet aanpassen aan de sociaal zwakkere groep.

Wie de tegenstelling emancipatie – reproductie op een dergelijke ongenueanceerde wijze op de spits drijft, gaat voorbij aan het feit dat emancipatie en reproductie geen tegenpolen zijn, maar dat ze zonder elkaar helemaal niet kunnen bestaan. Wie emancipeert en zich een plaats in de maatschappij weet te verwerven, doet dat steeds in een bepaalde maatschappij. Hij verwerft het prestige dat in die maatschappij verworven wordt door hen die zich volgens de normen kunnen gedragen.

¹ De term normen en waarden heeft in het maatschappelijke debat van de laatste jaren een hele eigen invulling gekregen. We gebruiken hem hier in zijn sociologische betekenis. Een norm is hier een afspraak die binnen een gemeenschap geldt om zich in een bepaalde situatie op een welbepaalde wijze te gedragen. Leden van de gemeenschap mogen met recht en reden van andere leden verwachten dat ze zich in die situatie op die wijze zullen gedragen. Waarde verwijst naar de waardering die op grond van een norm aan een vorm van gedrag of onderdelen daarvan gehecht wordt.

Emancipatie zonder reproductie is als het opklimmen zonder ladder, of het voetballen op een veld zonder afbakening of doelen. Wie veel goud bezit is alleen maar rijk omdat we met zijn allen goud hoger waarden dan ijzer.

Omgekeerd is ook reproductie zonder emancipatie een arm gegeven.

Wat heb je aan de erkenning van de hoge culturele waarde van klassieke muziek als niemand er naar luistert, of als niemand via onderwijs zou proberen om een plaats te veroveren als uitvoerder van klassieke muziek.

Het gevolg van de samenhang tussen de twee functies is, dat de interpretatie van wat in het onderwijs gebeurt vaak afhangt van het perspectief van waaruit men naar het onderwijs kijkt.

Mooi voorbeeld hiervan is de visie op de onderwijsontwikkeling van na de Tweede Wereldoorlog.

Sommigen zijn van mening dat het onderwijs in die periode resoluut op emancipatie gericht was. De democratisering van het onderwijs moest ervoor zorgen dat meer mensen vooruit konden komen in de maatschappij, ook zij die van huis uit minder kansen hadden gekregen. Niet je afkomst maar je capaciteiten moesten bepalend worden voor wat je in de maatschappij kon bereiken.

Anderen interpreteren diezelfde evolutie helemaal anders. Zij wijzen erop dat de maatschappij na de Tweede Wereldoorlog behoefte had aan een groter, harder werkend en beter geschoold arbeidsaantal en dat het onderwijs daarvoor moest zorgen.

Het succes van de democratisering van het onderwijs in die periode heeft ongetwijfeld veel te maken met het feit dat beide functies van onderwijs gedurende een hele tijd samen gerealiseerd konden worden.

Het individu versus de maatschappij als perspectief

In haar meest typische vorm gaat emancipatie uit van het perspectief van het individu, terwijl reproductie vooral vanuit de maatschappij naar onderwijs kijkt.

Emancipatie is er in eerste instantie op gericht individuen kansen te bieden, terwijl via reproductie de normen en waarden worden doorgegeven die de maatschappij maken tot wat ze is. Maar het ene hoeft het andere niet uit te sluiten.

Zo had de promotie van de standaardtaal in het Vlaamse onderwijs in de jaren '70 van de vorige eeuw duidelijk tot doel het Vlaamse volk te emanciperen.

Anderzijds brengt onderwijs dat door wil geven wat maatschappelijk waardevol wordt geacht, leerlingen natuurlijk ook in contact met die waardevolle elementen en biedt hun zo de kans zich als individu te verrijken.

Zo is het vrij duidelijk dat het Latijn zijn plaats in het onderwijs zo lang heeft weten te behouden omdat Latijn behoort tot wat onze maatschappij waardevolle kennis vindt. Als het daarnaast leerlingen tot efficiëntere vreemde-taalvaarders maakt, zoals sommigen beweren, heeft het ook een positief emanciperend effect.

Missie van het onderwijs

De vraag is dan ook niet zozeer of het onderwijs op emancipatie dan wel op reproductie gericht dient te zijn. Onderwijs zal steeds op beide aspecten gericht zijn. Onderwijsactiviteiten gericht op emancipatie, hebben steeds een reproducerende component, en activiteiten gericht op reproductie hebben een emanciperend aspect.

De vraag is wel welke van de twee functies de eerste zorg van onderwijs moet zijn. Met andere woorden, kiest men voor emancipatie en maakt men reproductie daaraan ondergeschikt, of doet men het andersom?

Om op het eerdere muziekvoorbeeld door te gaan: kiest men ervoor om de waarde van klassieke muziek te laten erkennen en herkennen door iedereen die lang genoeg op school heeft gezeten, en neemt men daarbij voor lief dat maar een heel kleine minderheid ook echt iets met die klassieke muziek doet? Of kiest men ervoor om zoveel mogelijk leerlingen te stimuleren om iets met muziek te doen, en neemt men daarbij voor lief dat maar weinig leerlingen de waarde van klassieke muziek erkennen en herkennen?

Natuurlijk zijn de keuzes in het voorbeeld erg extreem geformuleerd en zijn er in de praktijk ongetwijfeld veel tussenvormen. Maar uiteindelijk komt ook in elk van die tussenvormen het moment waarop gekozen moet worden voor de dominantie van een van beide perspectieven.

1.2 De dubbele functie van het taalonderwijs in het bijzonder

Opvallend in de discussie over de emanciperende en reproducerende functie van onderwijs en de wijze waarop ze met elkaar samenhangen, is dat taal en taalonderwijs daarbij steeds een belangrijke rol spelen. De aandacht voor taal hoeft in dit verband niet te verbazen. Er zijn verschillende redenen waarom taal in dit debat centraal staat.

Emancipatie en taalonderwijs

Taal is natuurlijk bij uitstek een vehikel voor maatschappelijk functioneren. Je kunt rustig stellen dat iemand die de taal van een gemeenschap niet beheerst slechts zeer moeizaam in die gemeenschap kan functioneren.

Het hele debat over de gewenste taalvaardigheid Nederlands van allochtonen vormt hiervan een goed voorbeeld. Wie het Nederlands helemaal niet beheerst, komt maar moeilijk van achter de gordijnen vandaan.

Vandaar dat er gezocht wordt naar onderwijsvormen die iedereen in elk geval een kans op minimaal maatschappelijk functioneren bieden. Eigenlijk komen bij elke vorm van maatschappelijk functioneren specifieke taaleisen kijken.

Als iemand niet goed genoeg kan lezen en schrijven wordt zijn maatschappelijk functioneren in heel veel situaties ernstig bemoeilijkt. Dus wordt van het onderwijs verwacht dat het alle leerlingen die lees- en schrijfvaardigheid bijbrengt.

Wie in het zakenleven, in de juridische wereld of in de ambtenarij wil functioneren, zal zich het taalgebruik van de betreffende sector eigen moeten maken. Onderwijs dat op die carrières voorbereidt, moet ook aandacht geven aan de verwerving van die taalvaardigheid.

In dit verband is onderwijs zelf een heel belangrijk domein. Het onderwijs maakt zelf ook gebruik van taal op een eigen typische wijze en het stelt zijn eigen taaleisen. Om tot leren te kunnen komen, om de school te kunnen gebruiken als een emancipatorische hefboom, zal een leerling het taalgebruik van de school moeten beheersen. De school dient de taalvaardigheid te onderwijzen die ze zelf vereist.

Op school worden de dingen bijvoorbeeld veel explicieter in taal gevat dan in veel buitenschoolse situaties. Een gesprek in de klas is ook helemaal anders dan een gesprek in het alledaagse leven.

Bedenk alleen maar hoe vaak een leraar een vraag stelt waarop hij het antwoord al weet, en waarvan iedereen in de klas al weet en accepteert dat hij dat antwoord weet. Zo'n manier van vragen stellen komt in de dagelijkse communicatie helemaal niet systematisch voor.

Het ligt dan ook voor de hand dat een belangrijk onderdeel van de emancipatorische functie van taalonderwijs erin bestaat dat de school de leerling helpt om die vaardigheid te verwerven.

Reproductie en taalonderwijs

Vanuit een cultureel-reproductieperspectief wordt van de school verwacht dat ze normen en waarden met betrekking tot taal en taalgebruik overdraagt.

Het meest in het oog springt hierbij de opdracht van de school om de leerlingen kennis en zorg voor talige correctheid bij te brengen. In tegenstelling tot wat velen denken, is de notie van correctheid geen inherent talig gegeven. Er is zelden een taalkundige reden aan te geven waarom het ene woord beter is dan het andere, waarom een bepaalde manier om het Nederlands uit te spreken beter, verzorgder, beschaafder is dan een andere.

Bennis e.a. (2004) geven hiervan tal van voorbeelden. De waardering van taalelementen wordt bepaald door gebruiksnormen die door de jaren heen in de gemeenschap zijn ontwikkeld. Correct, verzorgd of beschaafd taalgebruik is taalgebruik dat aan deze normen beantwoordt.

Om taal op die manier te gebruiken zullen leerlingen eerst kennis over die normen moeten verwerven. Ze moeten normatief taalgebruik leren herkennen en erkennen. Hun die kennis bijbrengen is een van de belangrijke opdrachten van het taalonderwijs.

Naast de normen omtrent taalgebruik wordt het normen-en-waardenverhaal ook op nog een andere wijze in verband gebracht met taalonderwijs. Door de jaren heen hebben bepaalde talige producten in de maatschappij een zekere waarde verworven.

Een typisch voorbeeld hiervan is wat we de gevestigde literatuur zouden kunnen noemen, de literaire canon. Het betreft hier literaire werken van schrijvers die tot de grote schrijvers van het Nederlands gerekend worden. Van de school wordt verwacht dat ze de leerlingen met die schrijvers in contact brengt. Ook hier is de bedoeling niet zozeer dat (alle) leerlingen vervolgens al die literair waardevolle werken gaan lezen. Wel moeten ze de waarde van die werken leren erkennen en herkennen.

Ook van andere taalgerelateerde culturele kennis en attitudes wordt verwacht dat de waarde ervan wordt erkend en herkend, en dat het onderwijs dit bewerkstelligt. Zo krijgt grammaticale kennis veel aandacht in het onderwijs, en wordt een positieve attitude ten aanzien van literair lezen erg hoog gewaardeerd.

1.3 De maatschappelijke opdracht van het taalonderwijs

In paragraaf 1.1 is al aangegeven dat emancipatie en reproductie geen tegenpolen van elkaar zijn. Sterker nog, ze staan in verband met elkaar. Elke emancipatieopdracht die de school opneemt, heeft automatisch ook reproductiekantjes, en elke vorm van reproductie biedt mogelijkheden tot emancipatie. Het is van belang de interactie tussen de twee soorten opdrachten te verkennen om helder te maken wat nu precies de opdracht is die de maatschappij aan het taalonderwijs meegeeft.

Algemeen verspreide kennis, ongelijk verdeelde vaardigheid

In theorie zou je kunnen stellen dat emancipatie en reproductie onproblematisch met elkaar samengaan als de school erin slaagt om alle leerlingen normen en waarden te leren erkennen en herkennen, en hen tegelijkertijd in staat stelt om volgens die normen en waarden te handelen.

Neem spelling als voorbeeld. Stel dat de school aan iedereen kan leren wat correcte spelling is en wat niet, en tegelijkertijd iedereen leert spellen volgens die algemeen (h)erkende spellingnormen, dan is er geen vuiltje aan de lucht.

We weten echter dat de uitkomst van onderwijs in de praktijk anders is ².

De erkenning en herkenning van de normen en waarden wordt door onderwijs wel algemeen verspreid, maar de vaardigheid om volgens die normen en waarden te handelen blijft bij schoolverlaters ongelijk verdeeld. De leerlingen kunnen ingedeeld worden in groepen die de spellingnormen wel, gedeeltelijk, of niet beheersen. Die laatste twee groepen spellen dan misschien matig tot slecht, ze erkennen en herkennen de spellingnormen wel. Dat betekent dat ze een goede speller (h)erkennen als ze hem tegenkomen. Maar vooral betekent het dat ze hun eigen spellingbeperkingen erkennen en herkennen.

Als de groep slechte spellers bestaat uit kinderen van wie de ouders ook al bij die groep behoorden, werkt het taalonderwijs vooral reproducerend. Als het taalonderwijs kinderen met minder kansen van huis uit toch de kans biedt om het prestige te verwerven dat aan goed spellen gekoppeld wordt, werkt het onderwijs vooral emanciperend.

Het komt er dus op aan om vooraf te bepalen aan welke van de twee opdrachten de maatschappij prioriteit wenst te verlenen. Vervolgens moet steeds de relatie tussen beide opdrachten in de gaten worden gehouden om na te gaan of de gewenste richting gerealiseerd wordt.

Een bijzonder voorbeeld van het emancipatie-reproductiedebat: de deficiëntie- en differentiehypothese

De rol van taalonderwijs in het emancipatie-reproductiedebat is vooral bekend van de discussie tussen de deficiëntie- en de differentiehypothese in de onderwijssociologie en in de sociolinguïstiek.

Uitgangspunt van deze discussie was de constatering in de Verenigde Staten dat kinderen uit sociaal zwakkere milieus het in het onderwijs niet goed deden. Dat was het gevolg van het feit dat het Engels dat die kinderen thuis spraken en het Engels dat op school gebruikt werd, erg van elkaar verschilden. Voor de deficiëntiedenkers was het Engels van de leerlingen veel beperkter dan het Standaardengels waar de school zich van bediende. Daarom moesten deze kinderen een speciale training krijgen in het omgaan met het Standaardengels. In termen van emancipatie en reproductie kun je stellen dat de deficiëntieaanhangers de reproductie van de talige normen en waarden in de maatschappij als een onontkoombaar feit accepteren, inclusief de devaluatie van de taalvariëteit die de leerlingen zelf gebruiken. Vanuit dat kader gaan ze dan op zoek naar mogelijkheden om leerlingen toch emancipatiekansen te bieden.

De differentieaanhangers vonden daarentegen dat met de taal van die kinderen niets mis is. Die biedt evenveel mogelijkheden als het Standaardengels. Alleen kiest men er nu eenmaal voor om de kinderen niet in hun eigen variëteit van het Engels te onderwijzen, maar hun de variëteit van de burgerij op te dringen. Men moet het kind niet aan het onderwijs aanpassen, zo vonden zij, maar het onderwijs aan het kind om het zo maximale emancipatiekansen te bieden. Als een soort bijproduct kan het prestige van het instituut school er daarbij wellicht voor zorgen dat een deel

² Je kunt je natuurlijk afvragen of er zelfs in theorie echt mogelijkheid bestaat om iedereen volgens de normen te laten handelen. Het kunnen handelen volgens de normen verleent prestige aan wie dat kan. Prestigetoewijzing komt er natuurlijk maar omdat de vaardigheid niet algemeen verspreid is. Spelling zou waarschijnlijk veel van zijn prestigekarakter verliezen als de school erin zou slagen om iedereen goed te laten spellen.

van de gedragsvormen van de leerlingen ingang vindt in het maatschappelijk verkeer en zo ook tot prestige leidt. Maar in feite gaan zij voorbij aan het feit dat emancipatie steeds emancipatie binnen een bestaande maatschappij is, en dus rekening moet houden met de daar geldende normen en waarden.

Het hoeft niet echt te verbazen dat concrete programma's die erg strikt bij een van beide versies aansloten, geen groot succes werden. Elke realistische opdracht van de maatschappij aan het taalonderwijs zal rekening moeten houden met beide perspectieven en de wijze waarop ze met elkaar interageren. Men moet niet de illusie koesteren dat men het ene kan doen en het andere laten.

Devaluatie van kennis, vaardigheid en attitudes

Het feit dat het onderwijs ertoe bijdraagt culturele normen en waarden in de maatschappij algemeen te laten (h)erkennen, heeft als gevolg dat kennis, vaardigheden en attitudes die niet aan die normen en waarden beantwoorden, meteen gedevalueerd worden.

Zo is taalgebruik dat niet beantwoordt aan de standaard die de school stelt, altijd verdacht. Zowel het dialect, als de omgangstaal van jongeren, als de moedertaal van allochtonen wordt beschouwd als niet gepast, en in vele gevallen als niet correct.

Ook aan de literatuurkant zien we dat verschijnsel: genres en schrijvers die niet tot de canon behoren worden automatisch minderwaardig geacht in vergelijking met canonliteratuur.

Dit devaluerende effect kan ervoor zorgen dat sommige leerlingen hun kennis of gedrag afgekeurd zien worden zodra de school deze in het vizier krijgt.

Zo is de moedertaal van allochtonen gewoon een andere, evenwaardige taal, die in andere dan schoolse omstandigheden gebruikt wordt. Zodra de school die taal echter gaat zien als een bedreiging voor de vaardigheid Nederlands van de allochtone leerlingen, dreigt ze gedevalueerd te worden tot een soort handicap.

Interessant is dat ook scholen die de eigen taal van de leerlingen wel willen waarderen, soms een devaluerend effect genereren. Door die taal op school te introduceren, verbindt het onderwijs er heel vaak correctheidsnormen aan die niet op dezelfde wijze gelden in de situaties waarop leerlingen hun moedertaal tot dan toe gebruikten. Het onderwijs geeft dan de boodschap dat hun taal weliswaar gelijkwaardig is aan het Nederlands, maar dat de variëteit die ze gebruiken minderwaardig is.

De cultuurconstruerende kracht van taalonderwijs

De school, als belangrijke maatschappelijke actor voor het in stand houden van de culturele normen en waarden, bezit ook het vermogen om daar verandering in aan te brengen. Er wordt gemakkelijk aangenomen dat wat de school aanprijst aan die normen en waarden beantwoordt, ook als het nieuw is. Zo kunnen normen langzaam opschuiven en na verloop van tijd ook elementen bevatten die voordien niet werden gewaardeerd.

Een mooi voorbeeld hiervan is de toegenomen waardering voor jeugdliteratuur in het onderwijs.

Tot voor enkele decennia was jeugdliteratuur een genre dat in het beste geval een opstapje kon zijn voor leerlingen naar de serieuze literatuur. Tegenwoordig zien we dat diezelfde jeugdliteratuur in het onderwijscurriculum is doorgedrongen. Een aantal jeugdschrijvers wordt duidelijk in de literaire canon opgenomen.

De school reproduceert niet alleen normen en waarden, ze construeert ze ook.

Het vermogen van de school om veranderingen in normen en waarden tot stand te brengen zorgt ervoor dat de culturele-reproductieopdracht van de school in feite gezien moet worden als een onderdeel van een ruimere taak. De school bereidt de leerlingen voor op het functioneren in de maatschappij van morgen, met inachtneming van de normen en waarden van die maatschappij. De relevante normen en waarden komen voort uit de normen en waarden van de maatschappij van gisteren, maar zijn er geen exacte kopie van.

Dit meer dynamische aspect van culturele overdracht zorgt ervoor dat de school steeds last krijgt van turbulentie in tijden van grote maatschappelijke veranderingen. Iedereen richt zich in dergelijke omstandigheden tot het onderwijs in de verwachting dat het zal helpen om de normen-en-waardendiscussie in een bepaalde richting te sturen.

Wie de veranderingen niet ziet zitten, verwacht van het onderwijs vooral reproductie van 'oude' normen en waarden; wie wel positief tegen de veranderingen aankijkt doet vooral een appel aan de construerende kracht van het onderwijs. Voor wie vooral begaan is met emancipatie, en dus manieren zoekt om het onderwijs aan de leerling aan te passen, biedt dit dynamische aspect ook heel wat mogelijkheden.

Zo heeft de grotere waardering voor de Vlaamse standaardtaalvariëteit van het Nederlands er zeker voor gezorgd dat de Vlaamse scholen in het afgelopen decennium minder tijd en energie hoefden te investeren in op reproductie gerichte zeg-niet-maar-wel-oefeningen, tijd die kon worden gebruikt om leerlingen ook effectief taalvaardiger te maken.

Didactiek en cultuurreproductie als uitkomst van onvolledig emancipatieonderwijs

Ook de didactiek van het taalonderwijs heeft een bepaald effect op de interactie tussen emancipatie en reproductie. In paragraaf 1.1 hebben we al aangestipt dat emancipatie doorgaans vooral met vaardigheden in verband gebracht wordt, terwijl het reproductie-effect van onderwijs vooral via de overdracht van kennis tot stand komt.

Vanuit emancipatorisch oogpunt is dan ook de vraag relevant op welke manier taalvaardigheid in het onderwijs bijgebracht wordt.

In grote lijnen kunnen we twee richtingen onderscheiden. Sommige didactieken ontwikkelen taalvaardigheid op basis van eerder aangebrachte kennis en attitudes. Andere ontwikkelen taalvaardigheid zonder een beroep te doen op die expliciete kennis en attitudes.

In het eerste geval wordt reproductie altijd gerealiseerd vóór emancipatie, aangezien de kennis en attitudes waarop de gewenste vaardigheid is gebaseerd een reproducerend effect genereren. Op deze wijze bekeken blijken heel wat reproductie-effecten van taalonderwijs het gevolg te zijn van emancipatie-initiatieven die niet verder zijn geraakt dan het bijbrengen van de noodzakelijk geachte kennis en attitudes.

De leraar die spellingonderwijs geeft, heeft wel degelijk de bedoeling om niet alleen de (h)erkenning van de spellingnormen bij al zijn leerlingen te realiseren, maar ook de verwerving van de vaardigheid die daarbij hoort.

Van de andere kant valt natuurlijk niet uit te sluiten dat het effect van de didactiek op de interactie tussen emancipatie en reproductie soms wordt gebruikt om inspanningen die vooral op reproductie zijn gericht als emancipatiepogingen te maskeren. Het door elkaar laten lopen van het perspectief op de maatschappij en het perspectief op het individu wordt hiervoor vaak aangewend.

Wie het Standaardnederlands wil beschermen tegen alle verandering die als verloedering wordt gepercipieerd en vindt dat het onderwijs daar een rol moet in spelen, zal wellicht pleiten voor de verspreiding van kennis van de 'correcte' taal.

Het argument is dan dat het de leerling die zijn taal niet beheerst, ten goede komt. Of dat inderdaad zo is, of die leerling niet noodzakelijkerwijze blijft steken bij de kennis zonder de vaardigheid, daar gaat de argumentatie veel minder vaak op in.

Het onderwijs Nederlands als arena

De verschillende manieren waarop taal en taalonderwijs bij de discussie over emancipatie en reproductie betrokken worden, zorgen ervoor dat bijna verwacht wordt dat het onderwijs water en vuur met elkaar kan verzoenen. Het ziet zich gesteld voor de volgende dilemma's.

Het onderwijs Nederlands moet zorg dragen voor de talig-culturele verworvenheden van onze maatschappij, met voorop het Standaardnederlands en de literaire canon. Maar het moet ook alle leerlingen de kans bieden om op een adequate wijze met deze cultuurproducten om te gaan.

Het moet leerlingen in contact brengen met de kwaliteitsuitingen van die talige cultuur, maar het moet ook weten te waarderen wat de leerling zelf van huis uit meebrengt.

Het moet de normen en waarden van gisteren overdragen, maar ook in staat zijn om samen met de leerlingen die van morgen te construeren.

Het moet vaardigheid op kennis weten te enten, en kennis uit vaardigheid kunnen destilleren.

Nemen we de plaats van film in het hedendaagse onderwijs Nederlands als voorbeeld van het effect van deze reeks dilemma's.

Traditioneel bekleedt literatuur de plek van waardevolste talig-cultureel product.

Het is velen een doorn in het oog dat literatuur in de culturele beleving van de meeste jongeren die plaats heeft moeten afstaan aan film en aanverwante media. Zij vinden dat de school weerwerk moet bieden, en er dus alles aan moet doen om de literatuur haar plaats te laten heroveren.

Voor anderen betekent het juist dat het tijd is om film een duidelijker plaats in het onderwijscurriculum te geven. Zij moeten op onderzoek uit naar inhoud en vormgeving van een cultureel product dat zo duidelijk aanwezig is. Hoe bepalen ze kwaliteit? Volgen ze daarbij de oordelen van de klassiek geschoolde filmcritici, of hun al even klassiek geschoolde eigen smaak, of

proberen ze aansluiting te vinden bij de normen en waarden die hieromtrent in de groep jongeren in ontwikkeling zijn. Welke plek krijgen met andere woorden Monty Python, Woody Allen en Jim Carrey als het over humor in de film gaat. Biedt de leerkracht overzichten van, kijkwijzers voor, recensies over? Hoe gaat de leerkracht om met de Nederlandstalige film? En hoe verantwoordt de leerkracht haar of zijn keuzes voor mensen die betreuren dat die aandacht voor film vooral de culturele hegemonie van het Engels versterkt?

Er is met andere woorden een vracht keuzes te maken die betrekking hebben op emancipatie en reproductie, op de reproductie- en de constructiekant van het onderwijs, op de kwestie of de maatschappij of het individu het eerste perspectief van het onderwijs hoort te zijn, op de verhouding tussen kennis en vaardigheden.

In de praktijk worden de keuzes zelden helder in kaart gebracht. Pleitbezorgers voor deze of gene invulling van het onderwijs Nederlands laten de verschillende perspectieven op een ondoorzichtige wijze door elkaar lopen, in een poging om degene die de kwestie vanuit een ander perspectief benadert niet voor het hoofd te stoten.

Zo bewijzen de verdedigers van de standaardtaal lippendienst aan de taal als dynamisch gegeven. Degenen die vaardigheid als basisdoel van het onderwijs Nederlands zien, proberen duidelijk te maken dat ze niets tegen grammatica-onderwijs hebben. Iedereen geeft aan het belangrijk te vinden dat de inbreng van de leerlingen zelf wordt gewaardeerd. Zij die vaardigheden zeggen, erkennen het belang van kennis, en wie kennis propageert, claimt vooral vaardigheden op het oog te hebben.

Het troebel laten van het kader van waaruit men het onderwijs Nederlands benadert, zadelt de onderwijspraktijk op met een combinatie van aspiraties die zeer moeilijk waar te maken zijn. Het onderwijs Nederlands heeft er recht op dat zijn opdrachtgever (overheid, publiek, ondersteuningsstructuur) de missie waar het aan moet werken helder maakt. Dat kan alleen maar als de opdrachtgever die missie vanuit de verschillende perspectieven bekijkt en keuzes maakt die rekening houden met wat met wat gecombineerd kan worden.

Aangezien de werkgroep zich tot taak heeft gesteld de overheid hierbij te inspireren, proberen we in de onderstaande paragraaf alvast ons perspectief op het onderwijs Nederlands weer te geven.

1.4 Uitgangspunten van de werkgroep

Het individu centraal

Het onderwijs Nederlands heeft in de eerste plaats een verantwoordelijkheid tegenover het individu. Het is niet de taak van dit onderwijs bepaalde culturele waarden en praktijken in stand te houden, tenzij aangegeven kan worden hoe het individu beter wordt van die praktijken.

Leesbevordering in het onderwijs bijvoorbeeld, moet gebaseerd zijn op een heldere analyse van welk soort lezen voor welke leerling welke effecten heeft, en niet op een globaal doel om de Vlaming en de Nederlander meer te doen lezen.

Vaardigheid, kennis en attitude als doelen

Vaardigheden, kennis en attitudes vormen doelstellingen voor het onderwijs Nederlands. Voorwaarde om ze als doelen aan te merken is wel dat vanuit een emancipatieperspectief aangegeven kan worden waarom ze nuttig zijn.

Argumenten als 'omdat ze altijd als waardevol zijn gezien' zijn daarbij niet overtuigend. In zoverre als kenniselementen worden gezien als een opstapje naar vaardigheden, moet hun plaats in het onderwijs Nederlands ook steeds vanuit dat perspectief gezien worden.

Cultuur(re)constructie

Behalve reproductie van aan taal gerelateerde nomen moet het onderwijs Nederlands ook de ruimte bieden om samen met de leerlingen deze normen aan te passen aan de ontwikkelingen in de maatschappij.

De school moet dus een evenwicht zien te vinden tussen haar cultuurreproducerende en cultuurconstruerende opdracht. Alleen op dat evenwicht kan een evenwichtige benadering van reproductie en emancipatie gedijen.

Te veel reproductie zorgt ervoor dat culturele reproductie meteen ook reproductie van sociale ongelijkheid is.

Te veel constructie heeft als gevolg dat er een kloof groeit tussen de kennis, vaardigheden en attitudes die de leerlingen ontwikkelen, en de kennis, vaardigheden en attitudes die de maatschappij waardeert.

Met de term cultuur(re)constructie verwijzen we in het vervolg van dit rapport naar een evenwichtig samengaan van cultuurreproductie en cultuurconstructie.

Emancipatie als prioriteit

Uit het voorgaande volgt dat de werkgroep het onderwijs Nederlands in de eerste plaats vanuit een emancipatieperspectief uitgewerkt wil zien. Daarmee sluit hij zich aan bij de algemene opinie in het Nederlandse en Vlaamse onderwijslandschap.

Onderwijs Nederlands moet er in de eerste plaats voor zorgen dat alle burgers over de talige bagage beschikken om op acceptabele wijze aan het maatschappelijke leven te participeren. Ze moeten over de vaardigheid in het Nederlands beschikken om in diverse situaties te functioneren.

Ze moeten de kennis over taal en talige producten hebben die nodig is om in het maatschappelijke verkeer gewaardeerd te worden.

En ze moeten de attitudes ontwikkelen die bij dat talig acceptabel functioneren horen.

Dat deze opdracht ook meteen culturele reproductie van de waarde van die vaardigheid, kennis en attitudes inhoudt, is zowel onvermijdelijk als noodzakelijk. Kiezen voor emancipatie betekent dat men ervoor zorgt dat culturele reproductie niet de boventoon gaat voeren. (H)erkenning van de normen en waarden die met het Nederlands verbonden worden, moet dan geen prioriteit krijgen en de emancipatorische meerwaarde van het onderwijs moet nog aangetoond kunnen worden.

Hoofdstuk 2

Beschrijving van het Onderwijs Nederlands

2.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk werd het kader geschetst van waaruit we het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen willen benaderen.

In dit hoofdstuk gebruiken we dat kader om een eerste beschrijving te geven van het onderwijs Nederlands. Hoe vinden we emancipatie en (re)constructie terug in de doelstellingen, de didactiek en de context van het huidige onderwijs Nederlands?

Het gaat daarbij niet om een volledige beschrijving, maar om een globaal beeld van de retoriek en de praktijk in verband met het onderwijs Nederlands.

Documenten

We proberen dat beeld op te bouwen aan de hand van allerlei documenten. Naast officiële documenten als formuleringen van eindtermen en kerndoelen, maken we ook gebruik van beschrijvingen van onderwijsvisies en onderwijspraktijk. Opiniërende bijdragen proberen we in dit hoofdstuk zoveel mogelijk buiten beschouwing te laten. Die komen in hoofdstuk 4 aan bod.

Natuurlijk is het niet goed mogelijk om een scherpe lijn te trekken tussen beschrijvende en opiniërende bijdragen. Evenmin zijn doelstellingen, didactiek en context zuiver van elkaar te scheiden. Zo verschaffen analyses van handboeken zowel informatie over doelstellingen als over didactiek van het onderwijs Nederlands. Tegelijkertijd zijn handboeken zelf een belangrijk onderdeel van de onderwijscontext. Daarenboven bevatten besprekingen van handboeken meestal al een opiniërend aspect. Die handboeken zullen dan ook bij verschillende onderdelen van dit en het volgende hoofdstuk aan de orde komen. Ook voor andere interessante informatiebronnen over het onderwijs Nederlands is dat het geval.

Retoriek en praktijk

In dit hoofdstuk proberen we ook de retoriek over het onderwijs Nederlands te toetsen aan de praktijk. Bij die exercitie is echter een voorbehoud op zijn plaats. Over de praktijk van het onderwijs Nederlands, op de basisschool zowel als op de middelbare school, is maar weinig systematische informatie beschikbaar. Er is wel kwalitatief onderzoek dat de praktijk in een of een paar scholen beschrijft, en er is de laatste tijd aandacht besteed aan het beschrijven van goede onderwijspraktijken.

Wat wij in dit en de volgende hoofdstukken over deze praktijk opschrijven, is aangevuld met de impressies die we in de loop der jaren hebben verzameld in contacten met het onderwijsveld in Nederland en Vlaanderen.

2.2 Doelstellingen

Primair onderwijs³, doelstelling emancipatie, praktijk reproductie

Wie nagaat welke opdracht de maatschappij aan het onderwijs Nederlands in de basisschool meegeeft, stelt al gauw vast dat emancipatie hier prioriteit nummer een is. In vrijwel alle documenten wordt dit perspectief ingenomen. In zijn meest officiële vorm gebeurt dat in de teksten die de kerndoelen (in Nederland) en de eindtermen (in Vlaanderen) voor het vak vastleggen.

In de Nederlandse kerndoelen 2004 voor het primair onderwijs heet het:

Taalonderwijs is [...] van belang voor het succes dat kinderen in het onderwijs zullen hebben en voor de plaats die ze in de maatschappij zullen innemen. Daarnaast heeft taal een sociale functie. Kinderen dienen hun taalvaardigheid te ontwikkelen, omdat ze die nu en straks in de maatschappij hard nodig hebben. (p. 4)

Ook in de uitgangspunten voor de Vlaamse eindtermen Nederlands in het primair onderwijs wordt verwezen naar het feit dat taalonderwijs kinderen moet helpen om op school en in de maatschappij te functioneren.

Beide teksten geven ook heel duidelijk aan dat het onderwijs Nederlands in de basisschool vooral op vaardigheid gericht dient te zijn. De kennisdoelen die erin opgenomen zijn, hebben zeer expliciet tot doel het vaardigheidsonderwijs te ondersteunen.

Ook in de meeste andere documenten over het onderwijs Nederlands wordt dit perspectief ingenomen. Van Gelderen e.a. (2004) geven een overzicht van de opvattingen die tussen 1975 en 2000 werden

³ Voor de verschillende onderwijsniveaus gebruiken Nederland en Vlaanderen niet steeds dezelfde termen. In dit rapport worden de termen primair en secundair onderwijs gebruikt om te verwijzen naar het regulier onderwijs voor leerlingen die grosso modo jonger cq ouder zijn dan 12 jaar.

gepropageerd. Hun analyse heeft in eerste instantie betrekking op de Nederlandse situatie, maar ze hebben ook oog voor wat in Vlaanderen rondom deze kwestie wordt gedacht. Zij onderscheiden zes visies op het onderwijs Nederlands. Opvallend is dat die visies wel enigszins van elkaar verschillen als het gaat om de didactiek van het onderwijs Nederlands, maar dat ze grote eensgezindheid vertonen met betrekking tot de doelstellingen. In elk van die visies staan taalvaardigheid en het emancipatorische perspectief centraal. De ene visie legt wat meer de nadruk op het kunnen functioneren in de maatschappij, een andere vindt vooral het talig functioneren op school belangrijk. Maar allemaal vinden ze dat het onderwijs Nederlands de leerling moet helpen om zich in relevante situaties talig uit te slagen te trekken.

Dat Van Gelderen e.a. (2004) nauwelijks dissidente stemmen noteren als het over het doel van het onderwijs Nederlands in de basisschool gaat, betekent echter niet dat er over dat doel geen discussie bestaat. Integendeel, het feit dat er sprake is van zes visies wijst er juist op dat er in de praktijk van het onderwijs vaak verschillende keuzes gemaakt worden. De visieontwikkelaars reageren immers meestal niet op andere visies, maar op wat zij in de praktijk zien gebeuren. Volgens de meeste betrokkenen is de praktijk te zeer op kennis en te weinig op vaardigheid gericht; ze werkt dus reproductie te sterk in de hand werkt en biedt te weinig kansen op emancipatie.

Van Gelderen e.a. (2004) vatten de discrepantie tussen praktijk en retoriek als volgt samen:

*In hoeverre het huidige taalonderwijs beïnvloed is door de vernieuwingspogingen in de jaren 70 en daarna is niet duidelijk. Wel kan betwijfeld worden dat dit in sterke mate het geval is. Bij enkele belangrijke voorbeelden, namelijk op het gebied van traditionele grammatica en taalbeleid, lijkt nog weinig te zijn bewerkstelligd.*⁴ (p. 27)

Secundair onderwijs, doelstelling vaardigheid en culturele reproductie

In het secundair onderwijs liggen de zaken iets gecompliceerder. In de eerste twee jaren wordt zowel in Nederland als in Vlaanderen de lijn uit het basisonderwijs doorgetrokken. In deze jaren krijgen alle leerlingen nog min of meer hetzelfde onderwijsaanbod. Dat aanbod is voor het vak Nederlands sterk gericht op adequaat functioneren in en buiten een onderwijscontext. Kennis wordt vooral als ondersteuning voor de opbouw van de vaardigheid gezien.

In de volgende jaren komt hier verandering in. Het vaardigheidsaspect blijft belangrijk, maar gaandeweg doet kennisoverdracht als vorm van culturele reproductie zijn intrede. In het leerplan voor de tweede graad van het Katholiek Secundair Onderwijs in Vlaanderen (de jaren 3 en 4 van de middelbare school) wordt dit doel in algemene termen als volgt omschreven:

Een taalgemeenschap is altijd ook draagster van een cultuur, die de gebruikers van die taal met elkaar delen en die van generatie tot generatie doorgegeven en gegroeid is. Cultuur heeft daardoor zowel een eigentijdse als een historische dimensie. Goed taalonderwijs geeft daar toegang toe: het zorgt ervoor dat de volgende generaties leerlingen telkens weer tot de ontdekking van hun eigen cultuur kunnen komen (VVKSO 2002, p. 16).

In de tweede fase van het secundair onderwijs in Nederland vormt literatuuronderwijs een apart terrein dat ofwel in het vak Nederlands (en in de moderne vreemde talen) of als apart vak (Geïntegreerd Literatuuronderwijs) gegeven kan worden. Het vak omvat drie subdomeinen: literaire ontwikkeling, literaire begrippen en literatuurgeschiedenis.

De intrede van cultuuroverdracht wordt echter niet voor alle leerlingen voorzien. Voor leerlingen in onderwijsrichtingen die direct naar een beroepspraktijk leiden, blijft taalvaardigheidsontwikkeling het doel waaraan andere aspecten van het taalonderwijs ondergeschikt zijn. Opvallend daarbij is dat die keuze in het beroepsonderwijs soms gepaard gaat met een integratie van de doelstellingen van het vak Nederlands met andere vakken. In deze onderwijsvormen wordt het idee uitgewerkt dat elke leraar een taalleraar is, en dat andere vakken rijke en realistische communicatieve situaties bieden waar taalvaardigheidsverwerving prima kan plaatsvinden.

Net als in het primair onderwijs zijn de onderwijsdoelen niet onverkort in de onderwijspraktijk terug te vinden ondanks de relatief grote consensus daarover. Ook voor dit onderwijsniveau blijkt er een discrepantie te bestaan tussen de retoriek en de praktijk.

Zo wijst de Nederlandse Onderwijsinspectie er in haar evaluatie van de basisvorming (1999) op dat er te veel tijd besteed wordt aan traditioneel grammatica- en spellingsonderwijs, en te weinig aan

⁴ Van Gelderen e.a. (2004) maken in dit verband hetzelfde voorbehoud als wij in de inleiding van dit hoofdstuk hebben geschetst met betrekking tot de beperkte beschikbaarheid van praktijkbeschrijvingen. In een rapport uit 2001 komt het Sociaal en Cultureel Planbureau tot een vergelijkbare conclusie voor het onderwijs in het algemeen.

bepaalde vaardigheden (Inspectie van Onderwijs, 1999, p. 8).

Ook Rymenans (1999) constateert dat precies methodes voor de b-stroom in de eerste jaren van het secundair onderwijs (de richting bij uitstek waar de retoriek taalvaardigheid centraal plaatst) buitenproportioneel veel aandacht besteden aan traditionele taalkenniselementen.

Op sommige vlakken is wel een duidelijke verandering van onderwijspraktijk opgetreden. Verboord (2003) bijvoorbeeld komt tot de conclusie dat de literatuurinstructie in het secundair onderwijs de voorbije decennia is opgeschoven van cultuurgericht naar leerlinggericht.

Culturele (re)constructie als doel

De beperkte aanwezigheid van kerndoelen/eindtermen Nederlands die op culturele (re)constructie zijn gericht, betekent echter niet dat de overheid aan deze doelen verder geen belang hecht. Integendeel, zowel in Nederland als in Vlaanderen, en zowel voor het primair als voor het secundair onderwijs heeft de overheid algemene kerndoelen/eindtermen opgenomen die op culturele (re)constructie betrekking hebben.

In het voorstel voor de Nederlandse kerndoelen *Oriëntatie op jezelf en de wereld* voor het basisonderwijs wordt de kennis van belangrijke waarden en normen opgevoerd. En in de rubriek *Kunstzinnige oriëntatie* vinden we het volgende kerndoel:

De leerlingen verwerven enige kennis over en krijgen waardering voor aspecten van cultureel erfgoed (voorstel herziene kerndoelen basisonderwijs 2004, p. 15).

In Vlaanderen klinkt het, in het kader van de eindtermen *Muzische vorming*:

[...] leerlingen worden uitgedaagd tot een kritisch, bewust en weerbaar omgaan met alles wat hen aan kunst en cultuur omringt. (persconferentie Ministerie van Onderwijs 2003).

Zowel in Nederland als in Vlaanderen zijn die algemene culturele doelen op kennis van en op deelname aan het culturele leven gericht. Zoals de citaten al laten zien, leggen de meest recente Nederlandse teksten iets sterker de klemtoon op het kennisaspect dan de Vlaamse teksten.

Een andere overeenkomst tussen Nederland en Vlaanderen is dat in beide gebieden expliciet verwezen wordt naar het belang van de diversiteit als een belangrijk kenmerk van het culturele veld. De combinatie van kennis van culturele normen en waarden enerzijds, en de erkenning van de waarde van diversiteit anderzijds, plaatst het onderwijs Nederlands voor een aantal belangrijke vragen.

Op taalgebied betekent dit immers dat de school niet alleen talige correctheidsnormen moet bijbrengen, maar dat ze dat moet doen op een manier die de waardering voor andere taalvariëteiten niet aantast.

Op vergelijkbare wijze moet leerlingen toegang verschaft worden tot de literatuur die in onze maatschappij waardevol gevonden wordt, zonder dat andere teksten gevalueerd worden.

Er wordt dus een beroep gedaan op het culturreconstruerende vermogen van de school, voor zover de diversiteit die de overheid hier op het oog heeft (nog) niet wordt gezien als waarde in de maatschappij. Het pleidooi ten gunste van diversiteit is meteen ook een pleidooi om niet alleen de leerlingen in een achterstandspositie aan de maatschappij aan te passen, maar ook de maatschappij aan de leerlingen.

Bij deze algemene culturele doelen wordt aangegeven dat het de bedoeling is dat er aandacht aan besteed wordt in de verschillende vakken, ook in het vak Nederlands. Het is dan ook opmerkelijk dat er in de kerndoelen en eindtermen van het vak Nederlands zo weinig sporen van deze doelen terug te vinden zijn.

Wat wel ook in het vak Nederlands terugkomt, is de aandacht voor diversiteit. In de doelen voor het taalbeschuwingsonderwijs hebben traditionele inhouden voor een deel plaats moeten maken voor inhouden die aan variatie in taalgebruik gelieerd zijn. En bij het leesonderwijs wordt aandacht gevraagd voor een grotere diversiteit aan teksten. Ook hier is het echter de vraag of de praktijk de theorie wel volgt.

Gelijke-kansenbeleid

Emancipatie als doelstelling heeft betrekking op alle leerlingen. Iedereen moet de kans krijgen om zijn plaats in de maatschappij in te nemen. De voorbije decennia werd deze globale doelstelling in het taalonderwijs echter vooral uitgewerkt voor bepaalde doelgroepen. Het bleek dat deze groepen het zonder hulp van de school in het verwerven van het Nederlands bijzonder moeilijk kregen om die maatschappelijke plaats in te nemen. Emancipatie werd achterstandsbestrijding, achterstellingsbestrijding of (gelijke)kansenbeleid.

De eersten die vanuit dit perspectief in het vizier genomen werden, waren arbeiderskinderen en de sprekers van dialecten in Nederland. In navolging van wat in de Angelsaksische wereld gebeurde, ging men ervan uit dat arbeiderskinderen van huis uit een beperkt soort Nederlands spraken. Hierdoor zouden ze in de problemen komen in het onderwijs, waar een uitgebreidere vorm van het Nederlands werd gehanteerd.

In projecten als het Innovatieproject Amsterdam probeerde men uit te zoeken hoe men dit probleem kon aanpakken.

Initiatieven als het Kerkrade-project daarentegen werden meer geïnspireerd door de Angelsaksische differentiedenkers⁵. Ook in Kerkrade zag men een discrepantie tussen thuistaal en schooltaal, waarvan men veronderstelde dat die negatief inwerkte op de schoolse prestaties van de leerlingen. Men probeerde er iets aan te doen door het dialect een beter gewaardeerde plek in het onderwijs te bieden.

Later werd achterstandsbeleid bijna synoniem met onderwijs Nederlands aan allochtone leerlingen. Nog later ontdekte men opnieuw dat ook bepaalde groepen autochtone leerlingen de hulp van de school bij het verwerven van het Nederlands broodnodig hadden.

Een andere evolutielijn die dit achterstandsbeleid kenmerkt, houdt in dat er gefocust werd op steeds jongere leerlingen. Daar waar het accent in de jaren '80 van de vorige eeuw zowel in Nederland als in Vlaanderen vooral op het secundair onderwijs lag, verschoof het in het begin van de jaren '90 naar het primair onderwijs, en daarbinnen naar de groep heel jonge kinderen. In Vlaanderen zijn dat de instappers in het kleuteronderwijs, in Nederland de klantjes van de peuterspeelzalen. Het lijkt er op dat de overheid ervan uitgaat dat achterstandsbestrijding een tijdelijke inspanning is die de school moet leveren om te compenseren voor de zwakke startpositie van bepaalde kinderen. Als dat eenmaal is gebeurd, zouden die kinderen verder zonder veel specifieke problemen de vruchten van het onderwijs in het algemeen moeten kunnen plukken⁶.

Onderwijs van de taal van allochtone leerlingen

Hoewel het strikt genomen buiten het veld van het onderwijs Nederlands valt, kan in dit verband de positie van het onderwijs in de eigen taal van de allochtone leerlingen niet onvermeld blijven. Dit onderwijs is door voorstanders vaak verdedigd met argumenten die betrekking hebben zowel op emancipatie als op cultuur(re)constructie. Sommigen argumenteren dat een betere vaardigheid in de eigen taal de allochtone leerlingen in staat stelt beter Nederlands te leren, de taal die vanuit emancipatieoogpunt het belangrijkste is. Anderen vinden dat de aandacht die de school aan de talen van de allochtone leerlingen schenkt, het maatschappelijke aanzien van die talen doet toenemen, en zo bijdraagt tot de vorming van een multiculturele samenleving waarin talige diversiteit wordt gewaardeerd. Tegenstanders maken echter ook gebruik van beide soorten argumenten. Voor sommigen onder hen is het onderwijs van die talen anti-emancipatoir, omdat het tijd en aandacht wegneemt van het onderwijs Nederlands. Voor anderen is het onwenselijk vanuit een cultuur(re)-constructieperspectief omdat het de Nederlandstaligheid van de Nederlandse en Vlaamse maatschappij zou ondergraven.

Vanuit emancipatorisch oogpunt is de discussie voor of tegen het onderwijs in de eigen taal van de allochtone leerlingen veel meer een didactische discussie dan een discussie over doelstellingen. Het gaat immers om de vraag of vaardigheid in de eigen taal nu al dan niet bevorderlijk is voor de vaardigheid in het Nederlands.

Vanuit (re)constructieoogpunt gaat de discussie wel over doelstellingen, meer bepaald over de vraag wat op talig gebied dan wel de normen en waarden van onze maatschappij zijn. Welke plaats krijgt deze vorm van taaldiversiteit daarin?

In die zin heeft deze vraag natuurlijk wel weer te maken met het onderwerp dat ons hier bezighoudt.

⁵ Voor het Innovatieproject Amsterdam, zie bijvoorbeeld Van Calcar (1977). Voor een terugblik op het Kerkrade-project zie Kroon & Vallen (2004). In Vlaanderen werd veel minder direct ingespeeld op de Angelsaksische evolutie in denken over taal en onderwijs. Vlaanderen kende in de jaren '60 en in het begin van de jaren '70 van de vorige eeuw zijn eigen versie van verstrengeling van emancipatie, taal en onderwijs. De maatschappelijke bekommernis ging daarbij niet zo sterk uit naar de emancipatie van het individu, maar naar de ontvoogding van het Vlaamse volk. Daartoe werd het van cruciaal belang geacht dat de Vlamingen het gebruik van regionale variëteiten van het Nederlands zouden inruilen voor het gebruik van de standaardtaal. Het onderwijs Nederlands was daarom sterk op de promotie van het correcte gebruik van die standaardtaal gericht. Pas in de jaren '80, met de aanwezigheid van grote groepen allochtone leerlingen, vond het denken over taal, emancipatie en onderwijs aansluiting bij de internationale ontwikkeling.

⁶ Recent schijnt hierin weer verandering te komen in de zin dat er naast de aandacht voor heel jonge kinderen ook weer meer aandacht komt voor het beroepsonderwijs

Vanuit het reproductieperspectief hebben we immers te maken met de normen en de waarden die in onze maatschappij met het Nederlands worden verbonden. En die normen en waarden worden steeds bepaald in samenhang met de normen en waarden die aan andere taaluitingen in dit taalgebied worden toegekend.

Identiteit van het vak Nederlands

Traditioneel ontleende het vak Nederlands zijn identiteit aan zijn rol van overdrager van cultureel waardevolle kennis. Kennis van het Nederlandse literaire veld en van het taalsysteem, en het correct hanteren van de standaardtaal, waren belangrijke kenmerken van de bezitter van een groot cultureel kapitaal. Het overdragen van die kennis was een belangrijke maatschappelijke opdracht die vooral de leraar Nederlands diende te vervullen.

Tegenwoordig is de band tussen wat de leraar Nederlands doet en cultureel kapitaal veel minder vanzelfsprekend. De betreffende kennis zelf heeft veel van haar vanzelfsprekende prestige verloren.

De Nederlandstalige literatuur heeft concurrentie gekregen van de internationale literatuur die veel toegankelijker is geworden, en van tal van andere culturele uitingsvormen. Vele aspecten van de maatschappij zijn geïnformaliseerd, waardoor het gebruik van correctheidsnormen onder druk is komen te staan. Ook het culturele prestige van de kennis van de grammatica is met het afnemen van de belangstelling voor Grieks en Latijn veel minder vanzelfsprekend geworden. Het verschuiven van de klemtoon in het vak Nederlands naar taalvaardigheidsonderwijs heeft er daarenboven voor gezorgd dat de eigenheid van het vak verder zoek is geraakt. Taalvaardigheid ontwikkelt de leerling immers in de eerste plaats zelf, en zeker niet alleen tijdens de lessen Nederlands. Het beklemtonen van het belang van andere vakken als kansen om taalvaardigheid op te bouwen, versterkt het gevoel dat er nauwelijks nog een specifieke opdracht voor het vak Nederlands overblijft.

Met andere woorden, het vak Nederlands is in crisis (zie bijvoorbeeld Van de Ven 2004)⁷.

Het sterkst is deze crisis wellicht te merken in het beroepsonderwijs. Culturele doelstellingen worden voor dit niveau sowieso al nauwelijks geformuleerd. En de taalvaardigheidsdoelen probeert men vaak te realiseren in samenhang met andere vakken. De integratie van het vak Nederlands in andere vakken lijkt daar soms te leiden tot desintegratie van de vakinhouden tot op het punt waar men zich kan afvragen of er nog wel sprake is van specifieke taaldoelen (zie o.a. Neuvel e.a. 2004). Daar waar het die desintegratie tegen wil gaan, lijkt het onderwijs Nederlands in het beroepsonderwijs vast te houden aan de meest traditionele overdracht van waardevolle kennis.

2.3 Didactiek

Werken aan emancipatiedoelen

Nederland en Vlaanderen erkennen beide de pedagogische vrijheid van de school om zelf haar weg te kiezen naar de vooropgestelde doelen. De overheid eist van de school dat die weg aantoonbaar effect heeft, maar bemoeit zich in principe niet met de uitwerking ervan.

De school kan daarvoor te rade gaan bij een uitgebreid assortiment aan onderwijsondersteunende organisaties en personen die door de overheid gesubsidieerd worden. Langs deze weg is de overheid toch indirect bij de didactiek betrokken.

Didactiek in de praktijk

We hebben al vermeld dat er, in tegenstelling tot het doelstellingenverhaal, wel verschil van mening blijkt te bestaan als het om de didactische vormgeving van het onderwijs Nederlands gaat.

Van Gelderen e.a. (2004) groeperen de verschillende stemmen in dit kapittel in zes richtingen, maar in de praktijk gaat het om veel meer visies die op onderdelen van elkaar verschillen. Bij nadere inspectie blijkt echter dat de richtingen op een aantal fundamentele punten vooral grote onderlinge gelijkenis vertonen.

Vrij algemeen wordt een didactiek gepropageerd waarin zowel ervaringsgericht leren als expliciete aandacht voor de bouwstenen van de vaardigheid een plaats krijgen. Het ervaringsgerichte leren moet volgens zowat iedereen plaatsvinden in een krachtige leeromgeving, een situatie waarin een leerling aan de slag moet gaan met een rijk en relevant taalaanbod en waarin hij op allerlei manieren ondersteund wordt om de taalkaak met succes te klaren (zie o.a. Teunissen & Hacquebord 2002). Daarbij wordt gepleit om via reflectie op wat in die rijke omgeving aan taal voorkomt die expliciete aandacht voor de bouwstenen van de vaardigheid te ontwikkelen. Leerlinggerichtheid (i.p.v.

⁷ Het is interessant om te zien dat ook binnen de moederwetenschap waar het vak Nederlands uit is voortgekomen, namelijk de filologie, vergelijkbare vragen gesteld worden (zie bijvoorbeeld Geeraerts 2001).

leerstofgerichtheid) staat centraal. Vrijwel niemand pleit ervoor om leerlingen eerst expliciet kennis te laten maken met de bouwstenen in geïsoleerde vorm, om ze vervolgens in zinvolle contexten in te oefenen. De didactische aanbevelingen die wel in die richting neigen, hebben meestal betrekking op woordenschat, maar niet op gebieden zoals grammatica of op strategieën voor de receptie en productie van teksten of spelling. En zelfs bij woordenschat gaat in de meeste benaderingen een fase van aanbod van de woorden in zinvolle contexten vooraf aan de expliciete behandeling van de betekenis en de vorm van woorden.

De verschillen tussen de diverse benaderingen hebben meer te maken met het soort bouwstenen, dan met de mate waarin en de wijze waarop leerlingen expliciet met die bouwstenen geconfronteerd dienen te worden om de vooropgestelde emancipatiedoelen te realiseren.

Het blijven voortbestaan van verschillen in visie heeft ongetwijfeld veel te maken met de eerder geconstateerde discrepantie tussen retoriek en praktijk. In een rapport uit 2001 constateert het Sociaal en Cultureel Planbureau:

Dat vermoeden [dat er de laatste 25 jaar in de dagelijkse onderwijspraktijk niet zo erg veel veranderd is (K.J.)] wordt mede gevoed door aanhoudende pleidooien voor verandering van de pedagogisch didactische aanpak in het onderwijs (SCP 2001, p. 579).

De leerkracht slaagt er blijkbaar in om de druk om te vernieuwen en de gehechtheid aan zijn traditionele aanpak met elkaar te verzoenen door met een beperkt, of zelfs verkeerd beeld van de vernieuwing aan de slag te gaan.

Zo stellen Van Gelderen e.a. (2004) vast dat leerkrachten veel types activiteiten aan visies toewijzen die daar niet thuishoren. In Bezemer (2003) wordt beschreven hoe een leraar een vernieuwende methode Nederlands aan zijn eigen traditionele onderwijsvisie aanpast, en bij een praktijk uitkomt waar de maker van de methode zich helemaal niet in zou kunnen vinden.

Door de discrepantie tussen theorie en praktijk is het vaak niet goed mogelijk om een bepaalde visie op haar praktische merites te beoordelen (zie bijvoorbeeld Jaspaert & Linsen 1997). De leraar die in de praktijk van de vooropgestelde visie afwijkt gaat meestal veel sterker dan gewenst leerstofgericht te werk. Hij verschaft expliciet de relevante kennis, die daarna wordt ingeoefend, daar waar de meeste visies op taalonderwijs ervoor pleiten om die kennis samen met de leerling inductief te construeren⁸. Als de visieontwikkelaars gelijk hebben, is deze leerstofgerichte didactische aanpak niet erg effectief als het erom gaat taalvaardigheid op te bouwen.

Vanuit een emancipatieperspectief betekent de hier geconstateerde discrepantie tussen theorie en praktijk dan ook een probleem. Vanuit een cultuurreproductieperspectief is dat probleem er echter niet want kennisoverdracht als middel voor cultuurreproductie hoeft niet leerlinggericht en inductief te gebeuren om effectief te zijn.

Natuurlijk is niet elke vorm van oneffectief taalvaardigheidsonderwijs automatisch een effectieve manier om culturele normen en waarden te reproduceren. Om op dat laatste terrein resultaten te bereiken is het ondermeer noodzakelijk dat de gepresenteerde kennis aansluit bij wat cultureel waardevol of normatief geacht wordt. Met betrekking tot het Nederlands gaat dat grosso modo op voor drie clusters van kennis: *kennis van het taalsysteem, kennis m.b.t. correct gebruik en kennis van de literaire canon*. Andere kenniselementen spelen in dit verband veel minder een rol.

Zo heeft kennis over leesstrategieën zeker niet hetzelfde culturele gewicht als kennis van woordvorming, en is kennis over taalvariatie die niet duidelijk aan de norm gerelateerd kan worden vanuit dit oogpunt minder bruikbaar dan kennis van variatie tussen 'correcte' en 'niet-correcte' taalvarianten.

Het is dan ook zeer opvallend dat de praktijk tendens om, tegen het meeste advies in, toch van expliciete kennis uit te gaan, vooral gesignaleerd wordt op terreinen waar de gepresenteerde kennis gerecycleerd kan worden voor culturele reproductie. In de meeste aanvallen op het traditionele taalonderwijs vormt de aanpak van de drie net genoemde kenniscomponenten het favoriete doelwit.

Werken aan cultuur(re)constructie

Afgaand op de bevindingen in paragraaf 2.2 die o.a. handelde over doelstellingen en culturele (re)constructie, zou men mogen verwachten dat er over didactiek en cultuur(re)constructie maar weinig

⁸ Momenteel wordt deze gangbare visie op goed onderwijs Nederlands weer als vernieuwing gelanceerd onder de labels *nieuw leren* en *sociaal constructivisme*. Weerom valt echter op dat de kenmerken van dit nieuwe leren ook al in de vroegere benaderingen van het onderwijs Nederlands voorkwamen. (Over de verhouding tussen het sociaal constructivisme zoals het nu voorgesteld wordt en de klassieke pedagogiek zie bijvoorbeeld de discussie in het tijdschrift *Velon* (Van der Ploeg 2005 en Castelijns e.a. 2005)

te melden valt. Er bleken immers slechts een aantal heel algemene culturele doelen te noemen, behalve voor de bovenbouw van de niet-beroepsgerichte richtingen in het secundair onderwijs. In de praktijk van het onderwijs lijkt er echter veel meer aandacht te gaan naar cultuur(re)constructie dan men op grond van de doelstellingen zou verwachten.

In de vorige paragraaf, over de didactiek, hebben we al gewezen op het cultuurreproductie-effect van inefficiënt vaardigheidsonderwijs. Als het over de (h)erkenning van de norm van de standaardtaal gaat is er zeker ook sprake van gerichte onderwijsinitiatieven.

In Vlaanderen zijn lessen over *het juiste woord* nog steeds zeer populair op zowat alle onderwijsniveaus.

En zowel in Nederland als in Vlaanderen behoren gecanoniseerde uitdrukkingen en zegswijzen in de standaardtaal tot het vaste onderwijsrepertoire in primair én secundair onderwijs.

Dit onderdeel van het taalonderwijs lijkt niet tot ingewikkelde didactische discussies of tot discrepantie tussen retoriek en praktijk te leiden; het lijkt tot ieders tevredenheid vergroeid met een didactiek van traditionele kennisoverdracht. De leerkracht reikt de relevante kennis aan en verschaft de leerlingen eventueel de mogelijkheid om een en ander in te oefenen.

Ook voor andere kennis die vanuit een reproductieoogpunt van belang is, wordt een vergelijkbaar model gehanteerd. Kennis over het taalsysteem en kennis over de literaire canon worden expliciet aangereikt en waar nodig inge oefend.

Anders is het met onderwijs dat cultuurconstructie op het oog heeft. Daarbij is er juist geen sprake van vooraf expliciteerbare kennis. Het typische aan cultuurconstructie is immers dat kennis en culturele praktijken wel ingebracht maar niet aangebracht kunnen worden. Uit de confrontatie van en de dialoog tussen de verschillende inbrengen groeit het besef van wat waardevol en richtinggevend hoort te zijn. Cultuurconstructie is dan ook bij uitstek een onderwijsdoel dat vraagt om een didactiek die aansluit bij het *sociale constructivisme*.

Het onderwijs Nederlands besteedt heel veel aandacht aan dit aspect van het vak.

Leraren halen jeugdauteurs in de klas, organiseren boekenbeurzen, gaan met de leerlingen naar theatervoorstellingen, nodigen groepen uit die samen met de leerlingen theater maken, vervangen klassieke schoolfeesten door creatieve experimenten, gebruiken film en televisie in de klas, geven aandacht aan de computerbezigdheden van hun leerlingen, enzovoort.

Ze hebben, met andere woorden, heel veel ruimte gecreëerd voor (gecanoniseerde zowel als niet-gecanoniseerde) uitingen van talige cultuur. Ook schoolboeken en onderwijsondersteuners doen hun best om wegen aan te geven waarop de leerkracht de talig-culturele leefwereld van de leerling in de klas kan brengen. De inspanningen op dit terrein worden daarbij zeker niet beperkt tot die niveaus waarvoor expliciete taal-cultuurdoelstellingen zijn geformuleerd. De basisschool en de onderbouw van het secundair onderwijs doen hier uitgebreid aan mee. Ook waar het taalnormen betreft levert het onderwijs inspanningen om talige diversiteit een plek te geven. De doelstellingen geven hiervoor een aanzet en in bijna elke methode Nederlands wordt uitgebreid stilgestaan bij allerlei vormen van taalvariatie.

Met al deze inspanningen wordt het klimaat geschapen om de interactie waar cultuurconstructie op drijft, een plaats te geven. Dat het klimaat geschapen is, betekent natuurlijk nog niet dat die constructie ook daadwerkelijk plaatsvindt.

Als de leraar leerlingen strips laat inbrengen, maar zelf beslist welke de goede en de slechte strips zijn, als de inbreng van de leerling moet dienen om het contrast met het cultureel waardevolle sterker in de verf te zetten, hebben deze activiteiten culturele reproductie in enge zin tot gevolg.

Als de leraar de leerlingen hun eigen manier van zeggen laat etaleren, om die vervolgens scherp af te zetten tegen het 'correcte' Nederlands, is er sprake van reproductie met bijbehorende devaluatie van de eigen inbreng.

Niet de activiteit zelf maar de didactische uitwerking ervan bepaalt of het hier om reproductie dan wel om constructie gaat.

In hoeverre aandacht voor de inbreng van de leerlingen in het onderwijs Nederlands leidt tot cultuurconstructie dan wel cultuurreproductie valt niet te zeggen. Daarvoor is de onderwijspraktijk te beperkt beschreven.

Een zoektocht op het internet, in de grote verzameling lessen, lessuggesties, projecten, aanbevelingen, enzovoort, levert al snel heel wat voorbeelden van beide invullingen op. Opvallend is bijvoorbeeld dat de introductie van de computer in het onderwijs Nederlands in vele gevallen

leidt tot het laten herleven van de meest traditionele, op taalkennis gerichte oefeningen. In dit geval heeft de interactie geleid tot de combinatie van een modern medium en een traditionele inhoud. Erg construerend lijkt dit niet. Daartegenover staan projecten waarin leerlingen de kans krijgen om op zoek te gaan naar wat traditioneel waardevol geachte literaire werken voor een jongere van vandaag kunnen betekenen. In het kader van het leesdossier worden hiervoor talloze suggesties gedaan.

Het meest markante in dit verband is eigenlijk dat er vooral een warm pleidooi wordt gehouden om leerlingen in contact te brengen met allerhande cultuuruitingen. Hoe met die uitingen verder didactisch moet worden omgegaan wordt vooral aangegeven in termen van 'wat je er allemaal mee kunt doen', een poging als het ware om de weifelende leraar over de streep te trekken en ook zo'n confrontatie te organiseren. Hoe die confrontatie reproducerend dan wel construerend werkt, blijft meestal compleet buiten beeld.

Een vergelijkbare houding spreekt uit de pleidooien om aan te sluiten bij de leefwereld van de leerlingen. De leraar wordt ertoe aangezet dit didactische principe maximaal toe te passen. Maar er is veel minder aandacht voor de manier waarop dit moet gebeuren en voor de invloed ervan.

Retoriek en praktijk in het beroepsonderwijs

Als we het onderwijs Nederlands in zijn volle breedte beschouwen, ontstaat de indruk dat de hier gesignaleerde discrepantie tussen retoriek en praktijk het grootst is in het beroepsonderwijs. Al eerder signaleerden we het grote aandeel van traditionele onderdelen in de methodes voor dit onderwijstype. Het lijkt er op dat het beroepsonderwijs niet goed weet wat het aan moet met het op emancipatie gerichte onderwijs Nederlands. Ofwel desintegreert het vak, in de zin dat het in combinatie met andere vakken zijn eigenheid verliest, ofwel zet men het emancipatieonderwijs om in zijn meest traditionele vorm.

Omgaan met heterogeniteit

Door het onderwijs Nederlands, als instrument voor emancipatie, te verenigen tot het (misschien wel) belangrijkste instrument voor achterstandsbestrijding, is een didactisch dilemma ontstaan.

De opdracht om achterstand te bestrijden maakt het adequaat omgaan met heterogeniteit immers tot dé uitdaging. Vanuit dit perspectief moet de heterogeniteit die het gevolg is van verschillen in beginsituatie qua vaardigheid Nederlands, niet alleen gemanaged worden, maar ook in de mate van het mogelijke weggewerkt. In een eerste fase werd dit vooral geprobeerd door aan de achterstandsleerlingen een apart onderwijsaanbod te geven. Op die wijze kon het reguliere onderwijs Nederlands vrijwel onveranderd blijven. Zoals al eerder aangegeven, ging het daarbij vaak om een reguliere invulling die in theorie veel emancipatiegericht was dan in de praktijk.

Twee soorten overwegingen hebben er later voor gezorgd dat grote groepen scholen op een ander model zijn overgestapt. Eerst en vooral moest men constateren dat het toch een beetje gek was om te proberen de achterstand bij grote groepen leerlingen weg te werken tijdens een paar uur speciaal onderwijs per week, terwijl dezelfde leerlingen de rest van de week een onderwijs moesten ondergaan waarvan ze de vruchten niet konden plukken omdat ze nu net een achterstand hadden. Daar kwam nog bij dat er almaar meer aanwijzingen kwamen dat leerlingen met een lage taalvaardigheid juist gebaat zijn bij samenwerking met meer taalvaardige leerlingen. Op grond van deze argumenten werd achterstandsbestrijding via het onderwijs Nederlands meer en meer een opdracht van het reguliere onderwijs Nederlands.

Er werden ook wegen gezocht om de taalvaardigheidsachterstand te bestrijden in andere reguliere vakken. Initiatieven als taalgericht vakonderwijs in Nederland, en Nederlands in de zaakvakken in Vlaanderen, zijn hiervan het gevolg. Deze incorporatie van achterstandsbestrijding in het reguliere onderwijs lokt bij sommigen de reactie uit, dat door deze beweging juist weer het cultuuroverdrachtelijke aspect van het onderwijs in het algemeen en het onderwijs Nederlands in het bijzonder in de verdrukking komt.

Maar ook vanuit een emancipatiestandpunt kunnen bij deze incorporatie vragen gesteld worden. Meer nog dan de zwak-taalvaardigen blijken hoog-taalvaardigen baat te hebben bij taalonderwijs in heterogene settings. Op termijn betekent dit dat de leerlingen met een achterstand weliswaar leren functioneren in relevante maatschappelijke contexten, maar dat de kloof met de leerlingen die niet met een achterstand beginnen, eerder groter dan kleiner wordt.

Tussen de theoretici van emanciperend taalvaardigheidsonderwijs en de praktijkmen in de klas moet de vormgeving van onderwijs heel wat stations passeren. Ergens op die weg ontstaat de eerder beschreven discrepantie tussen retoriek en praktijk. De transformatie van een retoriek die op emancipatie gericht is naar een praktijk die taai aan een aantal elementen van cultuurreproductie vasthoudt, voltrekt zich niet op meer dan één van die stations. Het is meer een langzaam proces dat over al die stations is uitgesmeerd.

We bespreken hier een aantal van de terreinen die op zijn minst het potentieel hebben om een onderwijsvernieuwend effect te sorteren.

Overheidsfinanciering

Zowel de Nederlandse als de Vlaamse overheid voorziet extra financiering voor de bestrijding van achterstand in onderwijs⁹. Daarbij wordt er geen geheim van gemaakt dat ze achterstand in taalvaardigheid beschouwen als een van de belangrijkste elementen van de algemene achterstand, en dat ze van de scholen dan ook verwachten dat aan de taalachterstand iets wordt gedaan.

De overheid geeft ook subsidies aan organisaties en personen die de school helpen bij de ontwikkeling van een effectieve achterstandenaanpak. Dit betreft niet alleen schoolbegeleiding in het algemeen. De Nederlandse en Vlaamse overheid investeren ook rechtstreeks in organisaties die zich specifiek op de taalkant van het achterstandsverhaal richten¹⁰.

Ook de culturele-(re)constructiekant van het taalonderwijs kan rekenen op extra financiële steun van de overheid. Met haar initiatieven rondom cultuur en school in het algemeen en letteren en school in het bijzonder maakt de overheid het werk mogelijk van intermediairen en van de organisatie op het niveau van de school.

Zowel in Nederland als in Vlaanderen is in dit veld een Stichting Lezen actief.

Zowel in Nederland als Vlaanderen kunnen scholen steun krijgen om literaire activiteiten met schrijvers te organiseren. Leerlingen worden betrokken bij de toekenning van literaire prijzen (jeugdjury, Inktaap).

Via de Vlaamse Canon Cultuurcel kunnen scholen participeren in allerhande culturele projecten, er worden scholingspakketten uitgewerkt die aankomende leraren aan moeten zetten om veel met boeken te werken en er worden studie- en bijscholingsinitiatieven genomen.

In het kader van het Nederlandse Cultuur en School zijn er vergelijkbare initiatieven.

De ondersteuning door de overheid heeft er in beide gebieden zeker voor gezorgd dat leerlingen nu veel meer dan vroeger in contact gebracht worden met talige culturele producten.

Invloed van toetsen

Recent zijn beide overheden zich ook vragen gaan stellen over de effectiviteit van de taalachterstandsbestrijding. Als gevolg daarvan doet de overheid veel meer inspanningen om te meten wat de opbrengst van de extra middelen precies is. Voor het taalonderwijs betekent dit dat in toenemende mate tests worden ontwikkeld en ingezet die een beeld moeten geven van het talig functioneren en de vorderingen van leerlingen.

Het meten van deze vorderingen is echter geen sinecure gebleken.

Steeds duiken bij het bekendmaken van nieuwe tests of zelfs van plannen voor tests, vragen op omtrent de betrouwbaarheid en de validiteit ervan. Interessant hierbij is dat over het algemeen de statistische betrouwbaarheid stijgt als de test peilt naar deelaspecten van de gemeten vaardigheid. In het licht van de eerder geschetste moeilijke relatie tussen kennis en vaardigheid is het dan wel de vraag of de winst aan betrouwbaarheid niet meteen weer verloren gaat door minder validiteit. Heeft de leerling louter voldoende kennis van de deelaspecten om goed te scoren op de test, of kan hij/zij ze ook gebruiken als basis van een grotere vaardigheid?

⁹ Recent is zowel in Nederland als in Vlaanderen gesleuteld aan de financiering van de achterstandsbestrijding. In Vlaanderen is achterstandsbestrijding nog sterker als prioriteit nummer een van het onderwijs naar voren geschoven. In Nederland heeft de minister besloten om op de achterstandsbestrijding te bezuinigen. Ze heeft er ook voor gekozen om minder sterk op de groep allochtonen te focussen, en meer aandacht te besteden aan autochtone leerlingen die achterstand dreigen op te lopen. Deze evolutie veroorzaakt grote bezorgdheid (Jungbluth 2004).

¹⁰ In Vlaanderen gaat het om het Steunpunt NT2 aan de Katholieke Universiteit Leuven, in Nederland om het ExpertiseCentrum Nederlands aan de Radboud Universiteit Nijmegen.

Ontwikkeling van lesmateriaal

Een van de belangrijkste stations tussen theorie en praktijk is ongetwijfeld de ontwikkeling van methodes, leergangen of bijscholingscursussen en materiaalpakketten. Hoewel er al veel pogingen ondernomen zijn om leraren minder afhankelijk te maken van methodes, blijkt steeds weer dat in de meerderheid van de scholen de methode de richting van het vak Nederlands bepaalt. Uitgevers van methodes spelen dan ook een zeer belangrijke rol bij de vormgeving van het onderwijs Nederlands. Uitgeverijen zijn ook bij uitstek de plek waar compromissen tussen theoretische en praktische benaderingen van het onderwijs ontstaan. Voor de ontwikkeling van de methodes doen uitgeverijen immers een beroep op deskundigen, die de meest actuele theoretische stand van zaken van het taalonderwijs inbrengen. De uitgeverijen vergeten echter nooit dat uiteindelijk de scholen hun klanten zijn. Ze zorgen er dan ook voor dat de ontwikkelingsactiviteiten niet zo ver van de onderwijspraktijk afdrijven dat de scholen de methode niet meer interessant vinden. Vaak levert deze zoektocht naar het compromis een methode op die vernieuwender oogt dan ze in realiteit is.

De belangrijke rol van lesmateriaal bij de vernieuwing van het onderwijs Nederlands is ook de overheid niet ontgaan. Omwille van het vrijheid-van-onderwijsprincipe ligt bemoeienis van de overheid met de materiaalontwikkeling, zowel in Nederland als in Vlaanderen, erg gevoelig. Toch hebben beide overheden aan instanties die ze subsidiëren om de emancipatorische functie van taalonderwijs te ondersteunen, opdracht gegeven om meer en beter vernieuwingsondersteunend materiaal te maken.

In Vlaanderen behoort materiaalontwikkeling tot de opdracht van het Steunpunt NT2. In Nederland kreeg het ExpertiseCentrum Nederlands opdracht om prototypes van geschikt materiaal te ontwikkelen.

Ondanks het succes van beide centra kan men zowel in Nederland als in Vlaanderen constateren dat de methodes die de vernieuwingen het best incorporeren niet automatisch het best verkopen.

Uitgeverijen en de methodes Nederlands die ze ontwikkelen blijven een belangrijke rol spelen bij het in stand houden van de resistentie tegen de vernieuwing van het onderwijs Nederlands.

De school, de leraar en de ouders

Als het erop aan komt te bepalen welk onderwijs Nederlands bij de leerling terecht komt, heeft de school en/of de leraar ongetwijfeld de doorslaggevende stem in het kapittel.

Op scholen waar een hecht team aan de slag is, en waar sprake is van echt taalbeleid, ligt het zwaartepunt sterker bij de school. Waar geen sprake is van collegiaal gedragen taalbeleid, waar de leraar nog steeds koning in zijn eigen klas is, weegt zijn aanpak zwaarder door op de vormgeving van het onderwijs Nederlands.

Zowel de school als de leraar staan hierbij voor een zware opgave. Zij moeten de leerling helpen zich te positioneren ten aanzien van de normen en waarden van de maatschappij.

Welke normen en waarden (h)erkent de leerling? Welke normen en waarden zijn aan verandering, herijking, evolutie toe? Hoe kan de leerling prestige verwerven op basis van de heersende normen en waarden?

De school en de leerkracht zijn echter zelf ook een deel van de maatschappij waarin die normen en waarden van kracht zijn. Zij hebben geleerd als objectieve waardebeoordelaars die normen en waarden te (h)erkennen en ernaar te handelen. Sterker nog, zij hebben hun positie in de maatschappij te danken aan die normen en waarden. Zij zijn de bezitters en overdragers van kennis en inzicht die door de maatschappij waardevol gevonden worden.

Het uitvoeren van hun opdracht vereist reflectie op de dynamische wijze waarop het waardepatroon van de maatschappij zich ontwikkelt. Maar doordat de school en de leraar zelf ook in de maatschappij geworteld zijn is reflectie verre van gemakkelijk.

Het hoeft dan ook niet te verbazen dat heel wat leraren uit de grond van hun hart vinden dat ze leerlingen te kort doen als ze niet vooral spellingsregels uitleggen en laten inoefenen, als ze niet vooral leerlingen zinnen leren ontleden, als ze leerlingen niet inwijden in de wereld van literatuur en het boek. Ook al lezen ze zelf veel minder literatuur dan ze propageren, al schrijven ze zelf e-mails met aangepaste spelling (ze zijn per slot van rekening kinderen van hun tijd), al spreken ze zelf Vlaams-Nederlands of Poldernederlands, als leraar propageren ze het handelen volgens de traditionele culturele normen als hoogste goed. Zij selecteren methodes die het dichtst bij dat onderwijsbeeld aansluiten, zij passen materialen die andere accenten leggen in die richting aan, zij evalueren leerlingen vanuit dat perspectief.

Alleen in de mate dat scholen en leraren in staat zijn om op dit mechanisme te reflecteren, en de moed hebben om een andere weg in te slaan, zijn zij in staat om de motor voor vernieuwing van het onderwijs Nederlands te worden.

Wie verwacht dat scholen en leraren die voor vernieuwing kiezen daarbij bijna automatisch op de steun van de ouders kunnen rekenen, vergeet dat ook de ouders in die zelfde maatschappij geworteld zijn.

Ook ouders zijn bang dat hun kind tekort gedaan wordt als het niet op traditionele wijze met de traditionele waarden wordt geconfronteerd. Dat geldt zeker niet alleen voor ouders die op grond van die waarden prestige hebben verworven.

Bekend zijn de verhalen van ouders uit de sociaal zwakke groep. Ze gaan bij de directie van een vernieuwende school hun beklag doen over het feit dat hun kind op school niet meer gedrield wordt in het toepassen van die moeilijke spellingregels en grammatica die zij zelf nooit onder de knie hebben gekregen. Zij zien daarin een teken dat de school de verwachtingen ten aanzien van hun kind heeft verlaagd, en dat het kind daardoor niet de kans zal krijgen om te realiseren wat zij niet hebben gekund.

Het blijkt zeer moeilijk om deze ouders ervan te overtuigen dat een andere benadering hun kind wellicht meer kansen biedt.

Lerarenopleiding

De lerarenopleiding vormt een ander mogelijk startpunt voor de uitbouw van een effectief op emancipatie gericht taalonderwijs. In het curriculum van de diverse vormen van opleiding tot leraar die (ook) het vak Nederlands geeft, is de laatste jaren zeker meer aandacht gekomen voor de didactiek van het Nederlands in functie van de emanciperende taak van het vak. Toch heeft dat er niet toe geleid dat de nieuwe leerkrachten de gemiddelde school van de traditionele taaldidactiek hebben afgebracht. Voor de beperkte invloed van de lerarenopleiding op de vernieuwing van het onderwijs Nederlands worden verschillende oorzaken genoemd.

Het is een bekend feit dat de beginnende leraar in zijn onderwijspraktijk minstens even sterk beïnvloed wordt door de wijze waarop hij/zij in zijn/haar jeugd zelf les heeft gekregen als door zijn opleiding.

Verder zijn docenten in de lerarenopleiding zelf ook tegelijk deskundigen en praktijkmensen van het vak Nederlands zijn en de spanning tussen deze twee polen treedt ook in hun aanpak op.

Het is zeker niet zo dat alle lerarenopleiders resoluut en onverkort voor een effectieve, emancipatiegerichte didactiek kiezen.

Zelf geven lerarenopleiders aan dat ze die keuze niet kunnen maken, omdat het niveau van de studenten die aan de opleiding beginnen de laatste jaren is gedaald. Dat heeft tot gevolg dat ze te veel tijd moeten besteden aan het opkrikken van de taalvaardigheid en de taalkennis van de studenten, waardoor er te weinig tijd overblijft om aan didactische kwesties te besteden.

Ook over de bijscholing van leraren Nederlands in functie valt te constateren dat er veel activiteiten worden ondernomen, maar dat het rendement ervan, in termen van vernieuwing van het onderwijs Nederlands, toch vaak tegenvalt.

2.5 Samenvatting, discussie en conclusies

De officiële opdracht aan het adres van het onderwijs Nederlands is helder.

Zorg ervoor dat alle leerlingen in relevante situaties op een adequate wijze talig kunnen functioneren.

Heb daarbij speciaal oog voor die leerlingen die in een achterstandssituatie aan het onderwijs beginnen.

Deze opdracht geldt voor het hele reguliere onderwijs.

Leerlingen van 15 jaar en ouder, die onderwijs volgen in een traject dat op verdere studies is gericht, horen daarenboven ook onderwijs Nederlands gericht op cultuur(re)constructie te krijgen.

Niet alleen de opdracht aan het adres van het onderwijs Nederlands is eenduidig, ook de visies over hoe effectief emancipatiegericht onderwijs Nederlands eruit moet zien, vertonen meer overeenkomsten dan verschillen. Deze relatieve eensgezindheid heeft echter niet meteen geleid tot een onderwijspraktijk die dicht bij die unanieme visie aansluit.

Traditie versus vernieuwing

Dat brengt ons meteen bij het grote raadsel waar we in dit hoofdstuk tegenaan liepen.

Hoe komt het dat meer dan dertig jaar min of meer eensgezinde vernieuwing het traditionele onderwijs Nederlands niet heeft verdrongen?

Op het eerste gezicht moet de discrepantie tussen de retorische unanimité en de onderwijspraktijk niet uitgelegd worden als een vorm van dissidentie van de praktijkmensen met betrekking tot

de doelstellingen van het onderwijs. Er zijn nauwelijks aanwijzingen te vinden dat iemand de emanciperende opdracht van het onderwijs Nederlands in twijfel trekt. Echter, ook didactische argumenten ten voordele van het traditionele taalonderwijs, als meest effectieve weg naar taalvaardigheid, zijn erg schaars.

Toch blijken leraren die traditionele activiteiten organiseren ervan uit te gaan dat ze daarmee de taalvaardigheid van de leerlingen ondersteunen. Waar ze die overtuiging op baseren is niet duidelijk. Ook uit de context van het onderwijs wordt maar weinig steun voor het traditionele onderwijs aangereikt.

Het heeft er alle schijn van dat het traditionele onderwijs Nederlands in stand wordt gehouden door krachten die tamelijk resistent zijn tegen rationele argumentatie.

Het traditionele onderwijs kan worden gekenmerkt als een aanpak die gericht is op het laten verwerven van expliciete kennis van taalcorrectheid, van het taalsysteem en van de literaire canon. Van die drie lijkt vooral de positie van de literaire canon het zwakst.

Het is opvallend dat dit nu net de kenniselementen zijn die een belangrijke rol spelen in het culturele normen-en-waardenverhaal. Andere expliciete kennis die nuttig zou kunnen zijn voor vaardigheid, zoals lees- en schrijfstrategieën, geraakt zelf ook maar met moeite doorheen het pantser van het traditionele taalonderwijs.

Deze voorkeur voor als waardevol (h)erkende culturele kennis zou er op kunnen wijzen dat de taaierheid van het traditionele onderwijs toch een uitdrukking is van het belang dat men aan cultuuroverdracht in het onderwijs hecht.

Wil dat dan zeggen dat leraren Nederlands weliswaar lippendienst bewijzen aan de emancipatie, maar ondertussen hun best doen om reproductie in hun onderwijs centraal te plaatsen? Het lijkt niet erg waarschijnlijk.

Het traditionele taalonderwijs, als overdrachtsmodel van cultureel waardevolle kennis, behoeft geen rationele argumenten. De bewijslast ligt volledig bij de tegenpartij. En die bewijslast is gigantisch. Die waardevolle kennis speelt immers niet alleen in het onderwijs een rol. Ze bepaalt mee de waarden en de waardeverhoudingen in de maatschappij in tal van situaties.

Het is bijvoorbeeld deze kennis die van de leraar een vakmens maakt, die een leraar Nederlands onderscheidt van een andere burger die goed praat en veel leest.

Het is het soort kennis waarmee je in de maatschappij prestige kunt verwerven.

En het is de kennis die in ons culturele waardepatroon de basis voor taalvaardigheid vormt.

Het leren van taal op traditionele wijze, is net zo goed een deel van onze culturele patronen als de taalsysteem- en taalcorrectheidskennis zelf.

Vandaar dat de traditionele aanpak meestal onbeargumenteerd kan blijven. Vandaar ook dat emancipatie en reproductieargumenten voor het traditionele onderwijs automatisch in elkaar schijnen over te lopen.

Vandaar dat cultuurconstruerende activiteiten de schijn wekken dat de school haar verwachtingen ten aanzien van de leerling verlaagt.

Vandaar dat een leraar zeer gemakkelijk het gevoel kan krijgen dat hij een leerling tekort doet als hij hem niet die cultureel waardevolle kennis op de cultureel waardevolle wijze aanreikt.

Vandaar dat de leraar vaak wel onderwijsvernieuwing doorvoert, maar dat het traditionele onderwijs langs allerlei wegen het vernieuwde onderwijs gaat koloniseren, in die mate zelfs dat na verloop van tijd de vernieuwing soms tot een façade is geworden.

Dat het traditionele onderwijs Nederlands een taaie positie in het onderwijslandschap inneemt, betekent niet dat de onderwijsvernieuwing niets heeft opgeleverd. Gelukkig is er al heel wat veranderd. Weliswaar klopt de constatering dat het traditionele taalonderwijs nog verbazend sterk staat na dertig jaar onderwijsvernieuwing. Maar dat er de laatste jaren veel ten goede is veranderd klopt ook.

Het is algemeen geaccepteerd dat het onderwijs Nederlands voornamelijk wordt afgerekend op de taalvaardigheid die de leerlingen verwerven. Het inzicht in wat die taalvaardigheid precies behelst en hoe die kan worden opgebouwd, is bij leraren sterk toegenomen. Leraren Nederlands bieden hun leerlingen heel wat kansen om een culturele praktijk te ontwikkelen die beter aansluit bij de wereld waarin zij leven.

De praktijk van vandaag is in veel scholen echt veel minder traditioneel dan de praktijk van pakweg twee decennia geleden.

Het taalonderwijs beweegt, wellicht veel minder snel dan de pleitbezorgers van emancipatiegericht taalonderwijs zouden willen, maar het beweegt.

Het komt erop aan om dat momentum te versterken. Daarom is het nodig om meer inzicht te verwerven in de krachten die de vernieuwing afremmen en daar gericht weerwerk tegen te bieden. Daarom is het nodig om in een breed maatschappelijk debat de vraag aan de orde te stellen aan de hand van welke talig-culturele normen wij onze maatschappij van morgen willen organiseren.

Voor dit debat zijn de afgelopen tijd door heel veel personen en instanties aanzetten gegeven. In het volgende hoofdstuk wordt een aantal daarvan besproken.

Hoofdstuk 3

Appel aan het onderwijs Nederlands

Allerlei groepen en individuen verwachten blijkbaar meer en beter van het onderwijs Nederlands. Op gezette tijden verschijnen er studies of opiniestukken waarin deze hogere verwachtingen worden geventileerd. In dit derde hoofdstuk worden de belangrijkste recente appéls aan het adres van het onderwijs Nederlands besproken.

Deze appéls zijn heel verscheiden van aard. Het valt op dat vooral culturele kwesties veel aan bod komen in allerlei bijdragen aan het maatschappelijke debat. Over emancipatie en onderwijs wordt veel minder in het openbaar gediscussieerd. Bijdragen over dit onderwerp worden vaak geleverd als commentaar op de resultaten van een of andere wetenschappelijke studie.

In een eerste punt behandelen we de appéls die samenhangen met de emancipatorische functie. Daarna komen de reacties ter sprake die met cultuuroverdracht te maken hebben.

3.1 Emancipatorisch appel

Rendement van het taalonderwijs

De laatste jaren is veel internationaal onderzoek uitgevoerd naar het rendement van het onderwijs.

De meeste aandacht is in dit verband gegaan naar de resultaten van de PISA-studie, die in een vijftigtal landen de verschillende vaardigheden van 15-jarigen in kaart brengt¹¹. Ook andere studies leveren interessante gegevens op.

Binnen het taalgebied biedt het periodiek peilingsonderzoek Nederlands, dat zowel in Nederland als Vlaanderen wordt uitgevoerd, interessante informatie.

Internationaal zijn er ook de gegevens uit het PIRLS-, het TIMSS- en het IALS-onderzoek.

Deze onderzoeken leveren een beeld op van wat leerlingen op een bepaald moment in hun schoolloopbaan op een bepaald terrein hebben bereikt. Daarbij zijn voor een verkenning van de staat van het taalonderwijs niet enkel de gegevens over talige aspecten van belang. Taalvaardigheid is een voorwaarde om als lerend individu op school te functioneren. Vanuit dat gegeven kunnen ook resultaten op andere vakken indirecte informatie bieden over de emancipatiekracht van het taalonderwijs.

Nederland en Vlaanderen komen op zeer vergelijkbare wijze uit de verschillende onderzoeken. Twee constateringingen lijken cruciaal.

In de eerste plaats behoren Nederland en Vlaanderen tot de kopgroep wanneer naar de gemiddelde prestatie van leerlingen voor verschillende vakken wordt gekeken.

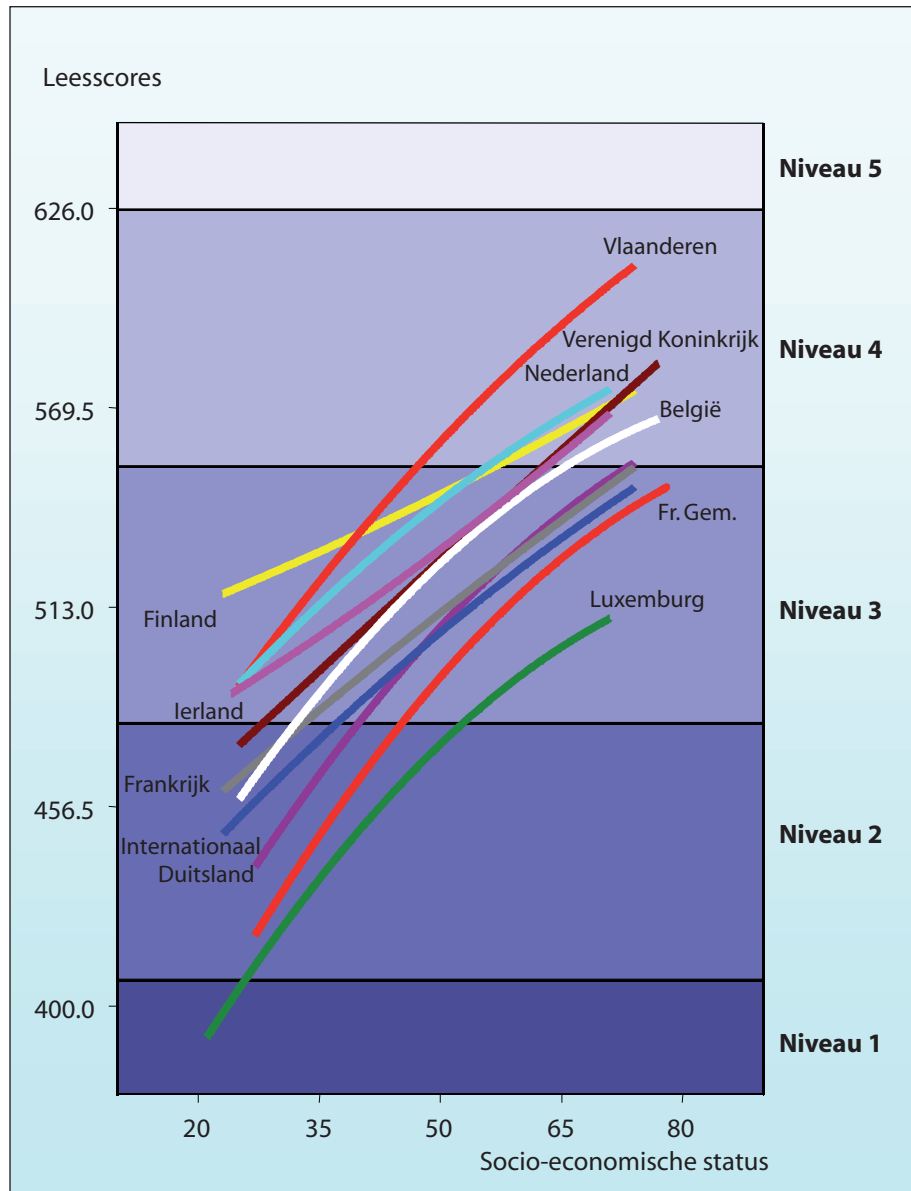
Vervolgens blijkt dat de kloof erg groot is tussen het niveau van de leerlingen die met een achterstand aan het onderwijs beginnen, en de leerlingen zonder die beginachterstand¹².

De eerste constatering kan rechtstreeks in verband gebracht worden met de emanciperende kracht van het onderwijs Nederlands in het algemeen. Ze duidt immers op de mate waarin de school erin slaagt om leerlingen de taalvaardigheid bij te brengen die ze in de maatschappij nodig hebben. De tweede constatering verwijst naar het succes waarmee het onderwijs Nederlands die emanciperende taak in haar verbijzonderde vorm uitvoert; het gaat daarbij namelijk over het bijbrengen van relevante taalvaardigheid als cruciaal element in de achterstandsbestrijding.

Ter illustratie presenteren we hieronder de grafiek waarin de scores voor leesvaardigheid uit het PISA-onderzoek uit 2000 worden gerelateerd aan de sociale herkomst van de leerlingen. Daarna bespreken we de resultaten en de reacties erop vanuit het dubbele perspectief op emancipatie.

¹¹ In het PISA-onderzoek in 2000 werd leesvaardigheid uitgebreid in kaart gebracht. In 2003 ging de grootste aandacht naar wiskunde, maar ook in dat onderzoek werd een toets voor leesvaardigheid opgenomen. Daarenboven werd in de dataverzameling in 2003 de thuistaal van de leerlingen gedetailleerder in kaart gebracht dan in 2000. In ons rapport putten wij uit beide onderzoekingen. Voor de gegevens uit 2000 hebben we ons vooral gebaseerd op De Meyer e.a. (2002). De gegevens uit 2003 zijn gebaseerd op een analyse van de data die door de OESO op het internet beschikbaar zijn gesteld.

¹² Beide tendensen lijken in Vlaanderen nog duidelijker dan in Nederland. Deze constatering leverde de Vlaamse Minister van Onderwijs de titel voor zijn recente beleidsverklaring: 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen' (Vandenbroucke 2004).



Figuur 1: De gradiënten voor lezen van Nederland en Vlaanderen in internationaal perspectief (De Meyer e.a. 2002, p. 19)

3.1.1 Het onderwijs Nederlands en emancipatie in het algemeen

Consolidering / status quo

Dat het onderwijs Nederlands leerlingen in staat stelt om talig adequaat te functioneren¹³, zowel op school als in de maatschappij, is een constatering die alom tot tevredenheid stemt. Zowel de Nederlandse als de Vlaamse pers pakte breed uit met het succes van het onderwijs Nederlands. Het ligt voor de hand dat er met dergelijke resultaten geen aanleiding is om het over een andere boeg te gooien. De pleidooien die werden gehoord, waren vooral op consolidering gericht: men moest er nu toch zeker voor zorgen dat die mooie resultaten niet verloren gaan.

Interessant is dat het niet zonder meer duidelijk is wat nu de basis voor het succes is geweest; het is dus ook niet duidelijk wat precies geconsolideerd dient te worden.

Wij hebben al opgemerkt dat we onvoldoende informatie hebben over de onderwijspraktijk om helder te kunnen aangeven hoe ver de praktijk tijdens de voorbije decennia in de richting van de retoriek is opgeschoven. Wel hebben we kunnen constateren dat het onderwijs Nederlands sterk is veranderd, maar dat het tezelfdertijd ook duidelijk vasthoudt aan een aantal traditionele elementen, zowel qua inhouden als qua didactiek.

¹³ Wij hebben hier de PISA-resultaten als uitgangspunt genomen, maar deze conclusie kan ook op basis van andere gegevens getrokken worden. Zo bleek uit een onderzoek in Vlaanderen dat de Vlaamse lagere scholen er met de overgrote meerderheid van hun leerlingen in slaagden om de eindtermen voor Nederlands te bereiken. Ook de recentste PPOON-onderzoeken leveren een positief beeld op van de taalvaardigheid van de gemiddelde leerling.

Nu blijkt dat hybride onderwijs succesrijk te zijn in het bijbrengen van taalvaardigheid. De brandende vraag is dan natuurlijk of dat succes behaald is dankzij of ondanks de gedeeltelijke vernieuwing, dankzij of ondanks het vasthouden aan traditie. Een derde mogelijkheid kan zeker ook niet zonder meer worden uitgesloten. Die houdt in dat het onderwijs Nederlands er voor de groep in het algemeen weinig toe doet, en dat de toename in taalvaardigheid vooral verklaard moet worden vanuit een maatschappelijke evolutie.

In elk geval contrasteren de berichten over het succes van het onderwijs Nederlands duidelijk met de verhalen van een aantal jaren geleden.

Zo bleek uit een onderzoek in Vlaanderen in het begin van de jaren '90 van de vorige eeuw, dat bijna de helft van de autochtone leerlingen in het laatste jaar van de lagere school onvoldoende taalvaardig was om op de middelbare school mee te komen.

Nederlandse leerlingen bleken in eerder internationaal onderzoek maar erg matig te scoren op taalvaardigheid.

Een stevige basis voor vergelijking bieden deze gegevens niet. Ze maken wel aannemelijk dat de veranderingen in het taalonderwijs, die ondertussen hebben plaatsgevonden, in elk geval niet tot een verlaging van de taalvaardigheid hebben geleid. Zo bekeken lijken de resultaten van de internationale onderzoeken eerder de claim van de onderwijsvernieuwers dan van de traditionalisten te ondersteunen.

3.1.2 Onderwijs Nederlands en achterstands- bestrijding

Mensen die via taalonderwijs kansen willen bieden aan groepen in een achterstandspositie, ventileren hun zorg over het effect van taalonderwijs op emancipatie.

Achterstandsbestrijding geslaagd

Achterom kijkend kan men gerust concluderen dat de jaren '70 en het begin van de jaren '80 van de vorige eeuw gekenmerkt werden door een naïef geloof in de mogelijkheden van het onderwijs Nederlands om emancipatie van achterstandsgroepen te realiseren. De ontwikkeling en de introductie van een nieuwe taaldidactiek werden voldoende geacht om arbeiderskinderen en dialectsprekers meer kansen te bieden en om ervoor te zorgen dat de tweede, en in elk geval de derde generatie allochtonen goed geïntegreerd zou zijn. De realiteit bleek echter veel weerbarstiger dan men had gedacht. Men ziet vandaag in dat de school er niet in slaagt om aan alle leerlingen de functioneringsvaardigheid te bieden die ze in de maatschappij nodig hebben. Dat er een probleem blijft met de taalvaardigheid van veel allochtonen wordt in Nederland en Vlaanderen algemeen erkend. Recent is ook gebleken dat veel autochtonen niet over de nodige taalvaardigheid beschikken om zich in de maatschappij staande te houden. De grote groep volwassen laaggeletterden in Nederland en Vlaanderen vormt misschien wel de duidelijkste illustratie van dit feit.

Het ligt dan ook voor de hand dat mensen die via taalonderwijs kansen willen bieden aan groepen in een achterstandspositie, hun zorg ventileren over het effect van taalonderwijs voor emancipatie.

Van optimisme naar pessimisme

Het initiële optimisme schijnt plaats gemaakt te hebben voor een verregaand pessimisme. Soms wordt de indruk gewekt dat dertig jaar taalonderwijs ter bestrijding van achterstanden weinig of niets heeft opgeleverd en dat het roer daarom drastisch moet worden omgegooid.

In Nederland komt dit het scherpst tot uiting in de houding ten aanzien van het gevoerde inburgeringsbeleid, waarin het onderwijs Nederlands een belangrijke plaats krijgt. Wie niet bereid is dat beleid een volkomen mislukking te noemen, wordt er in brede kringen al snel van verdacht de werkelijkheid niet onder ogen te willen zien. Genuanceerdere analyses van de situatie worden als niet serieus afgedaan.

In Vlaanderen wordt het publieke debat minder scherp gevoerd. Ook daar zien we echter een toenemende twijfel aan het vermogen van het onderwijs om een emanciperend effect te genereren.

Nochtans presteren de zwakke sociale groepen in Nederland en Vlaanderen in het PISA-onderzoek helemaal niet slecht. Op Finland na halen de Nederlandse en Vlaamse leerlingen uit deze groepen het beste resultaat van de Europese landen. Uit andere gegevens kunnen we afleiden dat sommige groepen in een achterstandspositie er de laatste jaren zelfs op vooruit gegaan zijn¹⁴.

¹⁴ Zo concluderen Tesser e.a. (2001) dat: *(d)e resultaten suggereren dat basisscholen in de loop van de tijd meer vat hebben gekregen op de prestaties van de leerlingen uit de minderheden en nu beter dan in het verleden erin slagen om aanvangsachterstanden bij deze leerlingen te verminderen.* (p. 112)

Onderwijs voldoende emancipatorisch

Is dit voldoende om te kunnen spreken van adequaat emancipatorisch onderwijs? Feit is dat de hoge score van de topgroep ervoor zorgt dat het gemiddelde functioneringsniveau van Nederlanders en Vlamingen stijgt. Zij kunnen steeds meer met leesvaardigheid doen en dat komt goed uit, want de huidige maatschappij wordt namelijk steeds ingewikkelder. Digitalisering en globalisering stellen steeds nieuwe eisen aan het functioneren van de burgers.

Keerzijde van deze medaille is dat de functioneringsvaardigheid van de sociaal zwakkeren, die minder snel groeit, door deze beweging als het ware gevalueerd wordt. Zij functioneren wel op een niveau dat een internationale vergelijking kan doorstaan, maar zij toch uit de boot te vallen omdat het gemiddelde niveau in Nederland en Vlaanderen erg hoog is en de maatschappij ertoe neigt haar functionele eisen aan dat niveau aan te passen.

In Nederland scoort ruim 11% van alle geteste leerlingen in het zwakste kwart van de internationale steekproef, in Vlaanderen is dat iets meer dan 12%. Leerlingen uit de zwakste sociaal-economische maatschappelijke geledingen zijn in deze groep zo'n drie keer oververtegenwoordigd.

Het is ook niet verrassend te moeten constateren dat deze leerlingen zowel in Nederland als in Vlaanderen voor bijna 90% uit het beroepsonderwijs (of, in Vlaanderen, ook uit het buitengewoon onderwijs) komen.

De conclusie is duidelijk: het Nederlandse en het Vlaamse onderwijs laten hun leerlingen een meer dan behoorlijk functioneringsniveau bereiken voor lezen. Alleen bij een kleine restgroep die vooral uit sociaal zwakke groepen komt en die vooral beroepsonderwijs volgt, lukt dit niet goed.

Achterstand en dialect

Een nadere analyse van de PISA 2003-resultaten laat zien dat er geen sprake (meer) is van samenhang tussen achterstand en dialectgebruik. Die samenhang vormde drie decennia geleden het startpunt voor het opzetten van het onderwijs Nederlands als emancipatiemiddel. Nu blijkt dat leerlingen die dialect opgeven als meest gebruikte taal thuis, zowel in Nederland als in Vlaanderen, even leesvaardig zijn als hun standaardtaalsprekende leeftijdgenoten.

Achterstand en vreemde talen

Van de sprekers van andere talen kan dit echter niet gezegd worden. In beide gebieden scoort deze groep duidelijk lager dan de Nederlandssprekenden, maar het effect is sterker in Vlaanderen dan in Nederland. Bij de afname van de vragenlijsten zijn in Vlaanderen meer gedetailleerde gegevens over de thuistaal verzameld, zodat we voor Vlaanderen leerlingen met verschillende moedertalen met elkaar kunnen vergelijken¹⁵.

We zien dat met name de leerlingen die thuis Turks spreken, slecht scoren op leesvaardigheid. Deze constatering wordt door sommigen al te snel causaal geïnterpreteerd. De leerlingen worden geacht slecht te scoren omdat ze thuis Turks blijven spreken. Het is maar zeer de vraag of de geconstateerde samenhang op die manier uitgelegd mag worden.

Uit onderzoek over taalverschuiving weten we dat de relatie vaak andersom ligt. Wie de dominante taal voldoende beheerst gaat die al snel als thuistaal gebruiken. Het is dus heel goed mogelijk dat deze groep thuis Turks blijft gebruiken omdat het onderwijs er niet in slaagt deze groep voldoende vaardig te maken in het Nederlands. In dat geval moet de causale relatie andersom gelegd worden. Het feit dat deze groep ruim oververtegenwoordigd is in het beroepsonderwijs wijst er op dat hier op zijn minst sprake is van het effect van een aantal samenhangende factoren.

Laaggeletterdheid

Het beeld dat uit het PISA-onderzoek naar voren komt sluit verder nauw aan bij de constatering dat Nederland en Vlaanderen nog steeds een onaanvaardbaar hoog percentage laaggeletterden tellen. De Taalunie heeft daar in een recente publicatie aandacht voor gevraagd (Bohenn e.a. 2004). De auteurs van het Taalunie-rapport schatten het aantal laaggeletterden in de Lage Landen op zo'n twee miljoen. Ook zij geven aan dat de mate van geletterdheid waarover iemand moet beschikken, toeneemt als gevolg van ontwikkelingen in de maatschappij. Ook zij stellen vast dat er weliswaar heel wat initiatieven worden genomen om laaggeletterde volwassenen een tweede kans te bieden, maar dat die initiatieven eigenlijk druppels op een gloeiende plaat zijn. Het onderwijs, en dan met name het beroepsonderwijs, levert elk jaar meer nieuwe laaggeletterden op dan die initiatieven kunnen bijscholen.

¹⁵ We moeten hierbij erg voorzichtig zijn omdat het aantal leerlingen dat in het onderzoek betrokken werd, voor de meeste talen erg klein is.

Genuanceerder beeld

Dus ook wat achterstandsbestrijding betreft levert de verdere analyse van de situatie een wat genuanceerder beeld op dan wat uit verschillende appels naar voren komt.

Er is zeker goed nieuws: veel leerlingen uit sociaal zwakkere groepen blijken een behoorlijk taalvaardigheidsniveau te ontwikkelen. Slechter nieuws is dat de kloof tussen de taalvaardigheid van de sociaal zwakkere en de sociaal sterkere groot blijft in vergelijking met wat in andere landen te zien is, dat de zwakke groep vooral in één onderwijstype samen lijkt te komen en dat dit alles resulteert in een blijvend ruime groep laaggeletterden.

Achterstand, een zorg van de overheid

Beleidsmatig gaat er heel wat aandacht naar deze kwesties. Hier is het dus niet de publieke opinie of de maatschappij die appelleert aan het onderwijs om meer en beter te doen. Het is de overheid die scholen ertoe wil aanzetten om van de bestrijding van de achterstand een prioriteit te maken.

Zowel de Nederlandse als de Vlaamse overheid vraagt het onderwijs (de scholen en de ondersteuners) om zich in die strijd vooral te richten op meetbare resultaten.

Hoewel het buiten discussie staat dat het meten van vorderingen en veranderingen belangrijke gegevens oplevert om het onderwijsproces te sturen, moet men er zich wel voor hoeden aan cijfers een overmatig belang toe te kennen en verder alles te negeren wat moeilijker in cijfers gevat kan worden.

De discussie rond de invoering van een kleutertoets in Nederland laat zien is hoe verlokkelijk het soms is om de grenzen van het empirisch meetbare over het hoofd te zien.

Achterstand, schuld van de allochtoon

Dat het onderwijs Nederlands, als emancipatiekans voor leerlingen in een achterstandspositie, slechts in zeer beperkte mate publiek appel aan het onderwijs genereert, betekent niet dat deze kwestie de publieke opinie niet beroert. Integendeel, zowel in Nederland als in Vlaanderen gaat het hierbij om een publieke zorg van de eerste orde. Wat echter opvalt is dat die zorg niet resulteert in een boodschap aan het onderwijs Nederlands, maar dat het appel gericht is aan de leden van de achterstandsgroep zelf.

Zij krijgen luid en duidelijk de boodschap dat zij zich meer moeten inspannen om de taalvaardigheidskloof te overbruggen. Zeker voor allochtone leerlingen is dit het geval. De schuld voor de blijvende taalachterstand wordt niet bij de school maar bij de leerling en zijn omgeving gelegd. Als zij maar Nederlands zouden willen spreken thuis, als de ouders maar een taalrijke omgeving zouden willen creëren, hun kinderen zouden voorlezen en confronteren met boeken, als zij hun kinderen maar meer zouden willen stimuleren om zich op school in te zetten, als de leerlingen zelf maar meer schoolse ambitie zouden willen tonen, enzovoort.

Er lijkt geen appel aan het onderwijs nodig, want het probleem wordt elders gelegd. Opvallend daarbij is de robuustheid van deze benadering. Zo blijkt de overtuiging dat een andere thuistaal dan het Nederlands als een handicap moet worden beschouwd, een soort axioma te zijn geworden, een opvatting die immuun is voor elke vorm van nuancering of discussie.

In feite is deze benadering niets anders dan de derde verklaring die we al eerder opperden (in paragraaf 3.1.1) voor de goede algemene resultaten van het onderwijs Nederlands: het onderwijs doet er maar weinig toe, het zijn de omgevingsfactoren die de uitkomst bepalen.

In de context van achterstandsbestrijding is dit echter een heel kwalijke opstelling. De emancipatieopdracht van het onderwijs Nederlands bestond er nu net in dat het kansen zou bieden op relevante taalvaardigheid aan leerlingen die deze taalvaardigheid niet van huis uit meekregen. Wie claimt dat de school dat niet kan omdat de kenmerken van de thuissituatie van die leerlingen dat niet toelaten, accepteert als het ware dat de school haar opdracht teruggeeft wat de achterstandsbestrijding betreft.

3.2 Appel aan de culturele-(re)constructieopdracht van het onderwijs Nederlands

De laatste tijd valt er een toename van de aandacht te constateren voor de normen en de waarden van de samenleving waarin we leven en voor de rol van het onderwijs bij de transmissie ervan. Vooral in Nederland vormt deze kwestie een prominent onderwerp van het maatschappelijke debat. Vanzelfsprekend richt een deel van deze aandacht zich ook op het onderwijs Nederlands. Het appel voor meer *leesbevordering* op school en het pleidooi voor de versterking van het *literatuuronderwijs*, met de nadruk op kennisverwerving én het leggen van een fundament voor

3.2.1 Pleidooi voor leesbevordering

belezenheid (brief Nederlandse Raad voor Cultuur aan staatssecretaris Van der Laan, Raad voor Cultuur 2005, p. 3) krijgt hierbij de meeste aandacht. Maar er wordt ook gepleit voor meer aandacht voor correctheidsnormen en voor het invoeren van meer taalkunde in het onderwijs

Het onderwijs Nederlands dient de leerling aan te zetten tot meer en beter lezen. Dat is globaal het uitgangspunt van heel veel onderwijsactiviteiten die op leesbevordering zijn gericht. Het is ook min of meer het uiteindelijke doel van veel instanties die pleiten voor de versterking van leesbevordering in het onderwijs¹⁶.

Meer lezen wil men bevorderen door allerlei activiteiten die de leerlingen ervan moeten doordringen dat lezen leuk is, dat het interessant en belangrijk is.

Leraren moeten leerlingen het goede voorbeeld geven, ze moeten ze wegwijs maken in het boekenaanbod en de bibliotheek, ze moeten ze positieve leeservaringen laten opdoen.

Beter lezen heeft dan weer te maken met het inzicht dat de leerling opbouwt in het verschijnsel literatuur, en met de mate waarin de leerling erin slaagt om meer uit het boek te halen. Beter lezen leidt daarbij tot lezen met meer plezier, en dus tot meer lezen, en meer lezen biedt steeds weer kansen op beter lezen.

De meeste pleitbezorgers voor leesbevordering leggen ook een verband tussen meer en beter lezen en het ontwikkelen van een grotere leesvaardigheid. Zij zien literair lezen vooral als een instrument dat de emancipatiekansen van leerlingen moet verhogen¹⁷.

De meeste pleitbezorgers echter vermelden deze band wel, maar gaan er niet op in. Zij richten zich vooral op de attitude ten aanzien van literair lezen op zich, en de kennis die hiermee verband houdt.

Opmerkelijk aan deze pleidooien is dat ze het onderwijs nauwelijks kunnen verwijten dat het te weinig aandacht heeft voor leesbevorderende activiteiten. Wellicht heeft het onderwijs nooit zo sterk op boeken gefocust als nu het geval is.

Maar sommigen zijn niet echt tevreden met de manier waarop het onderwijs met boeken omgaat.

Zo vindt de Nederlandse Raad voor Cultuur dat het accent te sterk op leesplezier is komen te liggen en er te weinig aandacht wordt gegeven aan de kennisoverdracht omtrent literatuur. Anderen vinden dat de gemiddelde leraar zelf te weinig leest of te weinig professionele kennis heeft om de leerlingen de liefde voor de literatuur bij te brengen. Vandaar dat er een heel arsenaal aan hulpmiddelen wordt uitgewerkt en ter beschikking van de leraar wordt gesteld.

De twijfel aan het leesenthousiasme of de professionaliteit van de leraar, of aan de wijze waarop hij het onderwerp lezen benadert, is naar alle waarschijnlijkheid niet de voornaamste reden waarom zovelen intensievere leesbevordering op school bepleiten. Die reden moet gezocht worden in het feit dat het literaire lezen in onze maatschappij terrein schijnt te verliezen, en dat men, zoals zo vaak, vindt dat de school het tij moet keren.

De positie van het literaire boek

Over de gevolgen van allerlei maatschappelijke veranderingen voor de leescultuur in het algemeen en het literaire lezen in het bijzonder wordt de laatste tijd veel geschreven. Het (literaire) boek heeft zich doorheen de geschiedenis, en vooral na de introductie van de boekdrukkunst, gevestigd als dé drager van onze cultuur (zie Bakker 2003). Nu echter, met de nieuwe mogelijkheden die het beeld als drager van cultuur heeft gekregen, met de komst van het internet en zijn mogelijkheden om met tekst, beeld en geluid om te gaan, is de vanzelfsprekende dominantie van het boek voorbij. Het boek moet een plaats krijgen, niet boven, maar naast dragers als film, televisie, videogames, weblogs, hypertext, enzovoort.

Een vernieuwde plek voor het boek kan niet zonder gevolg blijven voor het onderwijs Nederlands. De vroegere dominantie van het literaire boek was immers de culturele norm waarvan het vak Nederlands veel van zijn prestige en vanzelfsprekendheid afleidde. Leerlingen moest toegang verschaft worden tot dit culturele product bij uitstek, en daar moest de leraar Nederlands voor zorgen.

¹⁶ De term leesbevordering dekt in de verschillende documenten soms verschillende ladingen. Op de website van de Vlaamse Stichting Lezen wordt expliciet naar het hier genoemde 'meer en beter'-perspectief verwezen. Stichting Lezen Nederland noemt streven naar leesplezier als het doel van leesbevordering (Van Dormolen e.a. 2005). Het laten verwerven van inzicht in literaire teksten (aansluitend bij het beter-perspectief) valt bij hen onder literatuureducatie. De Nederlandse Raad voor Cultuur ziet leesbevordering als het stimuleren van vrijwillig leesgedrag. In deze paragraaf houden wij het meer-en-beterperspectief aan, en onderscheiden leesbevordering op die wijze van een meer op kennis gerichte component van het literatuuronderwijs die in de volgende paragraaf aan bod komt.

¹⁷ Voor een voorbeeld hiervan, zie Colpin e.a. (2002)

We hebben hier te maken met misschien wel het meest uitgesproken voorbeeld van cultuurreproductie en cultuurconstructie die elkaar in het onderwijs Nederlands tegenkomen. Wie in een tijd is opgegroeid waarin hij de dominantie van het literaire boek heeft leren (h)erkennen, wil ook de leerlingen van nu de kans bieden om de heilzame werking ervan te ondergaan. Ook al snapt men vaak dat het boek er concurrenten bij heeft gekregen, men is toch geneigd om te proberen het boek zoveel mogelijk zijn oude plek te laten behouden. En daarvoor wil men graag het onderwijs Nederlands ingezet zien. Dit levert pleidooien op die weliswaar naar de nieuwe media en de veranderende maatschappij verwijzen, maar er in wezen toch op gericht zijn om ervoor te zorgen dat het literaire boek zo min mogelijk terrein prijs moet geven.

Op een studiedag over leesbevordering en onderwijs vatte de Vlaamse minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke, de taak van de verschillende Vlaamse organisaties die met leesbevordering bezig zijn als volgt samen:

Talrijke literaire organisaties zien het als een uitdaging de groeiende groep die zich door het getrompetter van de blitzere media laat overonderen, tot lezen te verleiden. (Vandenbroucke 2005)

Hij beaamt daarna wel het vijfde punt uit de resolutie van de Nederlandse Stichting Lezen. Daarin wordt gesteld wordt dat de nieuwe media niet als een bedreiging voor het lezen gezien mogen worden, maar eerder als een kans om een hernieuwde belangstelling voor lezen op te wekken.

Meervoudige geletterdheid

Anderen vinden dat het geen zin heeft om vast te blijven houden aan de dominante positie van het literaire boek. Zij bepleiten niet dat het boek geen aandacht meer zou krijgen. Zij gaan op zoek naar een plek voor het literaire lezen naast andere vormen van culturele activiteit. Interessant in dit verband is het pleidooi dat Soetaert houdt voor de invoering in het onderwijs van het begrip meervoudige geletterdheden (zie bijvoorbeeld Soetaert 2000).

In deze context is het zaak een antwoord te zoeken op de vraag wat dan de specifieke meerwaarde van lezen ten aanzien van die andere culturele activiteiten kan zijn¹⁸. In de functies van lezen die niet door andere culturele activiteiten overgenomen kunnen worden, schuilt immers de werkelijke waarde van literair lezen, en dus ook de basis voor zinvolle leesbevordering. Het valt op dat bij de meeste pleidooien voor leesbevordering in het onderwijs aan die zoektocht wordt voorbijgegaan. Bovendien hangt men het pleidooi op aan algemene formuleringen van de zin van het lezen waarvan de houdbaarheid in het beste geval niet wordt aangetoond of in het slechtste geval hoogst twijfelachtig is.

Een voorbeeld om dit te illustreren. In haar rapport *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar* citeert de Nederlandse Stichting Lezen de Nederlandse Raad voor Cultuur als volgt.

Lezen biedt toegang tot nieuwe werelden en stelt de lezer in de gelegenheid kennis te nemen en te genieten van de artistieke en intellectuele reflectie op maatschappij en geschiedenis en van de manier waarop er in verschillende perioden over de wereld, de mens en de geschiedenis werd gedacht. In die zin is lezen een belangrijke voorwaarde om als kritische burger deel te nemen aan de maatschappij. (Van Dormolen e.a. 2005, p. 3)

Ook al accepteren we de functie van lezen die in de eerste zin wordt gegeven — een stelling die noch door de Stichting Lezen, noch door de Raad voor Cultuur verder wordt onderbouwd — dan nog biedt deze functie onvoldoende grond om te concluderen dat lezen een voorwaarde is om als kritisch burger aan de maatschappij deel te nemen. Dat is enkel het geval als kritisch burgerschap verbonden kan worden met de functies die hier aan lezen toegewezen worden, en als andere vormen van activiteit diezelfde functie niet hebben.

De auteurs maken dezelfde redeneerfout nog twee keer als ze aan het citaat de volgende conclusie vastknopen:

In de ontwikkeling van kind tot volwassene is voldoende aandacht voor lezen dus van essentieel belang. Kinderen en jongeren moeten daarom in iedere levensfase in de vorm van onderwijs en (buitenschoolse) projecten en activiteiten geconfronteerd worden met verschillende soorten teksten, waaronder cultureel waardevolle, literaire teksten. (Van Dormolen e.a. 2005, p 3),

3.2.2 Pleidooi voor de herwaardering van de literaire canon

In zijn advies over het belang van het culturele lezen en leesbevordering vermeldt de Raad voor Cultuur een drievoudig belang van lezen. Lezen biedt individuele genieting en de mogelijkheid kennis en denkvermogen te ontwikkelen. En bovendien is lezen van belang:

[...] als intermediair in culturele, wetenschappelijke en maatschappelijke veranderingsprocessen. Specifiek literatuur heeft een intrinsiek belang als drager van ideeën in onze samenleving. Daarmee is literair lezen niet alleen van belang voor het individu, maar ook voor de samenleving (de vorming van cultuurhistorisch besef, cultureel relativisme en het

¹⁸ Iemand als Bakker (2003) geeft aan dat geschreven tekst, veel meer dan beeld bijvoorbeeld, lezers de mogelijkheid biedt tot reflectie, een belangrijke eigenschap in de maatschappij zoals die zich nu ontwikkelt.

collectief geheugen) en de cultuur (het doorgeven van cultuur aan latere generaties en vanwege het onderhouden van een vitaal stelsel van uitgeverijen, boekhandels en bibliotheken, en een pluriforme, hoogstaande literaire cultuur).

Hoewel het advies duidelijk meer aandacht wil vragen voor culturele (re)constructie in het taalonderwijs, probeert de Raad voor Cultuur deze vraag te legitimeren door voor het literatuuronderwijs een emancipatorisch effect te claimen. Overtuigend zijn die claims echter niet. Zo stelt de Raad: *“Leesbevorderingsbeleid is emancipatoir beleid.”*

De onderbouwing voor die stelling heeft echter vooral betrekking op de leesvaardigheid zelf, en veel minder op het literaire lezen, hoewel dát de vorm van lezen is die de Raad met leesbevordering duidelijk op het oog heeft. *“De basis voor kennis en vaardigheden die nodig zijn om cultureel en historisch waardevolle teksten te kunnen lezen”, zo stelt de Raad, “moet voornamelijk door cultuuroverdracht in het onderwijs worden aangebracht.”*

Dat het de Raad niet om emancipatie te doen is, blijkt ook uit het feit dat hij met de staatssecretaris constateert dat leesplezier wellicht het maximaal haalbare is in sommige geledingen van het onderwijs (primair onderwijs, basisvorming, vmbo) maar dat met havo/vwo leerlingen een stapje verder gezet moet kunnen worden. In dat stapje verder speelt de herwaardering van de literaire canon een belangrijke rol.

De opmerking van de Raad dat de afwezigheid van een canon van culturele kennis op school vooral *“kinderen uit een lager opgeleid milieu [treft] die van thuis uit al minder mogelijkheden tot ontwikkeling en ontplooiing hebben”,* valt moeilijk te rijmen met de constatering dat deze groep voor 80% in die onderwijsvormen zit waarvoor die canon niet haalbaar geacht wordt¹⁹.

Met de Raad voor Cultuur kunnen we constateren dat het onderwijs Nederlands, althans in zijn retoriek, een soort pleinvrees heeft ontwikkeld voor het overdragen van literaire normen en waarden. Maat in de praktijk van het onderwijs Nederlands is van die vrees veel minder te merken. Het feit dat het debat over deze overdracht (van literaire normen en waarden) in onderwijsmiddens zo lang is toegedekt, heeft wel tot gevolg dat aan leraren die hier wel aandacht aan willen besteden, heel weinig houvast geboden wordt. Zij baseren zich dan maar op de literaire waarden die zij zelf overgeleverd gekregen hebben of ze vertrouwen op hun eigen inzicht en smaak en gaan hun eigen weg. Wil men in het literatuuronderwijs op een zinvolle wijze bijdragen aan de opbouw van een gemeenschappelijk cultureel referentiekader, dan zal men moeten beseffen dat dit referentiekader niet zondermeer aan het verleden ontleend kan worden. Het zal veel ruimte moeten laten voor de veranderingen in de maatschappij die zich in sneltreinvaart voltrekken, en die direct effect hebben op wat vandaag en morgen in het kader van waardevolle culturele referenties thuishoort. Tot die conclusie komt ook de Raad waar hij aangeeft dat hij de normen en waarden die in het geschetste literatuuronderwijs worden overgedragen niet slechts ziet als een

*historisch gefixeerd complex van te lezen werken, maar deze breder [beschouwt] als [...] een modern, zich ontwikkelend begrippenkader van chronologische literaire, culturele en historische kennis die kan fungeren als collectief geheugen.*²⁰

Hoe de Raad dit wel ziet, wordt niet duidelijk, maar in elk geval wordt hier een deur geopend naar een meer dynamische interpretatie van de overdracht van normen en waarden. Onderwijs dient niet alleen om cultuur te reproduceren, het krijgt ook een rol in het uitkristalliseren van de daarbij horende normen en waarden.

Deze toevoeging roept de vraag op hoe dan in een onderwijscontext uitgemaakt kan worden wat wel tot die cultureel waardevolle kennis gerekend kan worden en wat niet.

Wat is bijvoorbeeld de plaats van jeugdliteratuur, of van strips, van weblogs en computergames, van teksten van rocknummers en van oude poëzie, van klassieke toneelstukken en van soaps.

Er is met andere woorden geen behoefte aan literatuuronderwijs dat probeert bij te dragen aan de restauratie van de culturele normen en waarden van de maatschappij van gisteren, maar wel aan een literatuuronderwijs dat bijdraagt aan de ontwikkeling van een gemeenschappelijk cultureel referentiekader voor de maatschappij van morgen. Wat dit betreft geldt voor de constructie van de literaire canon precies hetzelfde als wat we in verband met leesbevordering hebben besproken.

¹⁹ Een vergelijkbare redenering vinden we terug in de beleidsnota van de Vlaamse minister van onderwijs met betrekking tot cultuur en onderwijs in het algemeen. De minister leidt uit de PISA-resultaten af dat culturele participatie leidt tot betere schoolresultaten, een conclusie die gebaseerd is op een onterechte causale interpretatie van een geconstateerd verband. Dus, besluit de minister, is het vanuit gelijke-kansenoogpunt van groot belang dat leerlingen die van huize uit niet met cultuur in aanraking komen, op school met die culturele uitingen worden geconfronteerd (Vandenbroucke 2004)

²⁰ Zie ook de functie van lezen als intermediair in veranderingsprocessen die in het eerste citaat in deze paragraaf voorkomt..

Als overdracht van kennis over de literaire canon daadwerkelijk bijdraagt aan de ontwikkeling en instandhouding van een gemeenschappelijk cultureel referentiekader, rijst vanzelf weer de vraag naar de emancipatorische kracht van het onderwijs Nederlands. Zoals het nu wordt opgevoerd, ondervinden alleen maar de leerlingen in de cognitief sterke richtingen het heilzame effect van de participatie in dat referentiekader. Constateren dat voor de andere richtingen leesplezier het hoogst haalbare is, betekent accepteren dat de kloof tussen de *haves* en de *have-nots* via het onderwijs Nederlands weer groter wordt. *Als meer inzicht in en kennis van dat referentiekader leidt tot een heilzame actieve participatie in die gedeelde cultuur, moet de vraag opnieuw gesteld worden hoe we ervoor zorgen dat de sociaal zwakkeren niet alleen de herkenning en de erkenning van die waardevolle cultuur aangeboden krijgen maar ook de mogelijkheid om er actief in te participeren.*

3.2.3 Pleidooi voor meer aandacht voor correct gebruik van het Nederlands

Veel mensen maken zich ook zorgen over het feit dat het onderwijs Nederlands er niet (meer) in slaagt leerlingen de liefde voor en de praktijk van het correcte Nederlands bij te brengen.

In tegenstelling tot de kwestie van de literaire canon, krijgt deze zorg geen neerslag in rapporten en adviesteksten. Maar elk jaar duiken er in de media weer verhalen op over de dramatische daling van het niveau van het onderwijs Nederlands, geïllustreerd met voorbeelden van hoe slecht leerlingen tegenwoordig spellen, van hun gebrek aan kennis van woordenschat en uitdrukkingen, van hun brutale stijlkeuzes en foute zinsconstructies.

Daarbij wordt correct taalgebruik, en met name correct hanteren van de spelling, zo goed als gelijkgesteld met taalvaardigheid in het algemeen. Zo vindt twee derde van de personen die op een internetenquête van het tijdschrift *Onze Taal* reageerde dat sms'en leidt tot taalverloedering. Ook in veel discussies op internet en in kranten vinden we vergelijkbare klachten.

Deze algemene negatieve stemming maakt beleidsverantwoordelijken nerveus: zij vragen zich af of zij niet van alles moeten ondernemen om het onderwijs in te zetten voor de redding van het Nederlands. De schuld wordt meestal gezocht bij het feit dat het onderwijs Nederlands leerlinggericht is geworden, dat het vaardigheden centraal plaatst, en geen oog meer heeft voor talige correctheid, en de manier waarop die moet worden aangeleerd: lijstjes uit het hoofd leren, regels leren en inoefenen, streng optreden tegen overtreders.

Gaat taalcorrectheid achteruit?

Een eerste vraag die over dit appel gesteld moet worden, is of de klacht dat het bergaf gaat met het niveau van het taalgebruik, wel gegrond is. Dat het slecht gaat met het correcte gebruik van het Nederlands, en dat het onderwijs daarbij schuld treft, is zeker niet een claim die typisch is voor deze tijd. Elke generatie heeft zo haar onheilsprofeten.

Betrouwbare gegevens over de correctheid van taalgebruik van de huidige generatie leerlingen, in vergelijking met haar voorgangers, zijn er niet. De klacht is dus gebaseerd op een subjectieve vergelijking van vroeger en nu. Daarbij valt op dat men nogal de neiging heeft om allerlei verschillen in groepen en contexten over het hoofd te zien. De huidige populatie van diverse opleidingen verschilt grondig van de populatie van diezelfde opleidingen van een aantal decennia geleden.

Misschien is het wel zo dat wie nu aan de universiteit studeert, slechter spelt dan de re student van dertig jaar geleden. Maar toen ging een beduidend kleiner percentage van de middelbare-schoolleerlingen naar de universiteit dan nu. De eventuele verschillen in spellingvaardigheid kunnen dan net zo goed het gevolg zijn van de gewijzigde instroom als van het slechtere rendement van het onderwijs Nederlands op dit vlak.

Daar komt bij dat schrijven vandaag toch wel een andere bezigheid is dan dertig jaar geleden. De gemiddelde leerling van nu schrijft wellicht veel meer dan zijn leeftijdsgenoten in het verleden.

Alleen, hij schrijft andere teksten, met andere schrijftechnieken, via andere media. Het gaat niet op de spelling in sms'jes en e-mails te vergelijken met de spelling in brieven van toen.

Verder is het ook duidelijk dat de maatschappij in haar geheel een proces van informalisering heeft gekend. Met name omgangsvormen zijn veel losser geworden. Men hoeft zich minder te houden aan vaststaande procedures en normen. Het ligt dus ook heel erg voor de hand dat in veel situaties losser omgesprongen kan worden met talige correctheidsnormen.

Het is opmerkelijk dat de vernieuwde didactiek Nederlands heel vaak een deel van de schuld krijgt voor de achteruitgang van de correcte hantering van de taal. In het vorige hoofdstuk hebben we immers geconstateerd dat die vernieuwde didactiek weliswaar algemeen aanwezig is in de retoriek over het vak Nederlands, maar dat in de praktijk het traditionele, op talige correctheid gerichte onderwijs nog sterk

staat. Vooral die onderdelen van het traditionele onderwijs die met correctheid in verband gebracht kunnen worden lijken niet te wijken.

In een lezersdiscussie, naar aanleiding van een artikel over de daling van het niveau van het taalonderwijs in het dagblad Trouw in 2003, namen zowat alle schrijvers het op voor de doelstellingen en de didactiek van het traditionele onderwijs Nederlands, en tegen dertig jaar onderwijsvernieuwing. Zoals een van de schrijvers het uitdrukte: *“In een encyclopedie iets kunnen opzoeken is nuttig, maar dit woord spellen, noodzakelijk.”*

Slechts één deelnemer aan het debat sloeg een ietwat andere toon aan. Hij wees er op dat de basisschool het traditionele onderwijs echt niet overboord heeft gegoooid.

Hij merkt op dat er in zijn groep zeven ongeveer 2,5 uur spelling per week op de agenda staat, veel meer dan wat aanbevolen wordt, en dat ook veel van zijn collega's een vergelijkbaar ruim aanbod voorzien.

Het heeft er dus alle schijn van dat de critici van het moderne onderwijs zich niet zozeer op de praktijk als wel op de retoriek van het onderwijs Nederlands richten. Als het al waar is dat leerlingen minder in staat zijn om het Nederlands correct te gebruiken, dan is het weinig waarschijnlijk dat de reden hiervoor gezocht moet worden bij de vernieuwingen van het onderwijs gedurende de voorbije decennia. Daarvoor is die vernieuwing er te weinig in geslaagd om het traditionele correctheidsonderwijs te verdringen.

Hoewel de zorg voor correct taalgebruik duidelijk ook een emancipatorische kant heeft, is het niet dat aspect dat mensen doet pleiten voor meer aandacht voor taalcorrectheid in het onderwijs. Vanuit een emancipatorisch perspectief moet de zorg voor taalcorrectheid ondergeschikt zijn aan het vermogen om talig te functioneren. Met een parafrase op de hoger aangehaalde uitspraak zou men kunnen stellen dat: *“Het woord encyclopedie correct spellen is nuttig, iets in een encyclopedie op kunnen zoeken noodzakelijk.”* Daarenboven beoogt het bevorderen van taalcorrectheid vanuit emancipatorisch oogpunt het hanteren van de correctheidsnormen zoals ze op dit moment in de maatschappij gelden. Die zorg moet daarom ook noodzakelijkerwijze de veranderde opstelling van de maatschappij tegenover formaliteit en correctheidsnormen weerspiegelen.

De zorg voor talige correctheid zoals ze in dit appel doorklinkt, lijkt vooral een reactie te zijn op het maatschappelijke proces van normverandering. Het is een pleidooi om de traditionele correctheidsnormen en de omgangsvormen waar ze deel van uitmaken niet verloren te laten gaan. In die zin is dit pleidooi de onderwijskundige pendant van het breder maatschappelijk appel om afstand te nemen van de voornamencultuur, of om ministers weer met excellentie aan te spreken. Het is een poging om het onderwijs cultuurreproducerend in enge zin te maken.

Net als bij het pleidooi voor de herwaardering van de literaire canon komt het er hier op aan dat het onderwijs geen correctheidseisen stelt vanuit nostalgie naar vervlogen tijden, maar de leerlingen helpt om het Nederlands te hanteren volgens de normen van de hedendaagse samenleving.

3.2.4 Pleidooi voor meer taalkunde in het onderwijs

Naast de al besproken appels wordt ook geregeld gepleit voor meer aandacht in het onderwijs voor de kennis van het taalsysteem. Zo werd, als reactie op het sombere beeld dat Viskil (1998) schetste van de stand van de neerlandistiek, door een grote groep neerlandici gepleit voor de herinvoering van een vak taalkunde op school. Interessant is dat het pleidooi voor aandacht voor het taalsysteem ingegeven lijkt door twee bijna aan elkaar tegengestelde zorgen.

Aan de ene kant zijn er de mensen die in het traditionele *grammatica*onderwijs een krachtig middel zien om het normatieve gebruik van het Nederlands te bevorderen. Zij sluiten in hun pleidooi duidelijk aan bij de pleitbezorgers van taalcorrectheid.

Daarnaast wordt het pleidooi voor meer taalkunde ondersteund door mensen die zouden willen dat het onderwijs meer aandacht besteedt aan *taaldiversiteit* in het algemeen en aan variatie in het Nederlands in het bijzonder.

3.2.4.1 Pleidooi voor aandacht voor taalkennis

Samen met het appel om meer aandacht te besteden aan taalcorrectheid, verschijnt meestal ook het appel om bepaalde vormen van talige kennis in het onderwijs Nederlands te herwaarderen. In veel gevallen gaat het daarbij om de kennis die men essentieel acht om het Nederlands correct te kunnen gebruiken. Daarnaast zijn er ook vormen van kennis die minder direct met correctheid worden verbonden, maar die toch belangrijk geacht worden. Grammatica en woordenschat gaan hierbij voorop.

Pleidooi voor grammatica

Het pleidooi om meer aandacht te besteden aan de kennis van de Nederlandse grammatica, verloopt goeddeels langs dezelfde lijnen als het pleidooi voor leesbevordering, voor de literaire canon en voor taalcorrectheid. Ook voor de verdediging van de plaats van grammatica in het onderwijs Nederlands wordt vanuit verschillende hoeken gepleit. En ook deze verdedigers voeren de emancipatorische kracht van grammatica op als een van de voornaamste argumenten.

Naast het algemene grammatica-stimuleert-het-gestructureerd-denken argument, ziet men die emancipatiekracht vooral in de rol die grammatica kan spelen bij het verwerven van een vreemde taal, waarmee dan heel wat maatschappelijke poorten open kunnen gaan.

Het gaat hier dus ook om kennis die traditioneel tot de culturele canon werd gerekend, maar die deze plek, althans in de retoriek van het onderwijs Nederlands (niet in de praktijk), grotendeels heeft verloren.

Het blijft een open vraag wat precies het effect is van grammaticale kennis op het denken in het algemeen en op het verwerven van een vreemde taal in het bijzonder. In elk geval lijkt het aannemelijk dat enig effect vooral zal optreden bij de leerlingen uit het niet-beroepsgerichte secundair onderwijs. Als de aanspraken van het grammatica-onderwijs op de ondersteuning van taalvaardigheid en denken terecht gemaakt worden, ontstaat er dus eerder een emancipatieprobleem dan dat er een opgelost wordt.

Er zijn meer redenen dan de praktische toepasbaarheid om voor grammatica in het onderwijs Nederlands te pleiten. In het onderwijs wordt wel meer kennis aangeboden waarvan men niet echt verwacht dat leerlingen deze later zullen inzetten. Ook met de schoolse kennis op het terrein van chemie en fysica, bijvoorbeeld, doen de meesten onder ons later maar weinig. Die kennis wordt aangeboden omdat het belangrijk gevonden wordt dat leerlingen op school geconfronteerd worden met een wetenschappelijke kijk op de realiteit die hen omringt. Aangezien taal onlosmakelijk deel uitmaakt van die realiteit, ligt het voor de hand dat ook een wetenschappelijke kijk op taal een plaats mag krijgen in het curriculum.

Deze argumentatie voor grammatica moet niet los gezien worden van het culturele (re)constructieperspectief op het onderwijs Nederlands. Er zijn immers veel meer wetenschappelijke perspectieven op aspecten van de realiteit te noemen dan het reguliere onderwijs kan behappen. Er moet daarom gekozen worden. De gemaakte keuzes zijn in grote mate afhankelijk van het prestige dat een onderwerp geniet. Dat taalkunde in het traditionele onderwijs een veel steviger positie heeft dan bijvoorbeeld psychologie of sociologie, is ongetwijfeld te danken aan haar band met de studie van de klassieke talen en letteren, de eeuwenoude prestige-component van het onderwijs. Het hoeft dan ook niet te verbazen dat de veranderende positie van de klassieke talen in het onderwijs gevolgen heeft voor de positie van de taalkunde.

Pleidooi voor woordenschat

Niemand zal ontkennen dat woordenschatonderwijs vanuit een emancipatieperspectief belangrijk is. Sterker nog, in de afgelopen jaren is woordenschatonderwijs een van de belangrijkste onderdelen geworden van elke didactiek die achterstand wil bestrijden. Daarbij gaat het steeds om woordenschat die relevant is voor het functioneren in een bepaalde context. Daar hoort niet alleen de domeinspecifieke terminologie bij, maar ook de woordenschat die typisch is voor de wijze waarop taal gebruikt wordt om informatie uit te wisselen, binnen dat domein.

Dus wie met aardrijkskundige teksten wil leren omgaan, moet niet alleen termen als *reliëf*, *vallei* en *breedtegraad* kennen, maar moet ook weten wat men bedoelt met woorden als *verklaren*, *typisch* en *ruimtelijk*.

Ook in appels die cultuurreproductie in enge zin in het onderwijs Nederlands bepleiten, komt woordenschat aan bod. Daarbij gaat het echter niet om woorden waarvan de functionaliteit in bepaalde domeinen gebleken is, maar om woorden die tot de culturele bagage worden gerekend. Hoop op dit lijstje staan uitdrukkingen en gezegden.

Jongeren kennen uitdrukkingen als *op zwart zaad zitten*, *met de noorderzon vertrekken*, *de gebeten hond zijn* niet meer, en dat wordt aan een dramatische daling van het niveau van het onderwijs Nederlands geweten. (Trouw, 10.04.2003).

Ook hier is de vraag op haar plaats of het inderdaad waar is dat de kennis van uitdrukkingen bij jongeren onbestaande is. Kennen de jongeren in het beroepsonderwijs bijvoorbeeld significant minder uitdrukkingen dan hun situatiegenoten dertig jaar geleden. En als dat al zo is, welke talige uitdrukkingvormen zijn er voor de verdwenen zegswijzen in de plaats gekomen?

Verandering van taal wordt als achteruitgang beschouwd, omdat men vooral oog heeft voor wat in onbruik geraakt. Wat er aan nieuw taalgebruik ontwikkeld wordt, vindt men minderwaardig. Dit komt neer op reproductie van de normen van gisteren.

3.2.4.2 Pleidooi voor aandacht voor taalvariatie

De voorstanders van meer taalkunde in het onderwijs zien taalkunde echter niet allemaal als culturele waarde op zichzelf of als een middel om de zorg voor de correcte taal te ondersteunen. Velen onder hen willen via die taalkunde juist de diversiteit in het Nederlands herwaarderen.

In het rapport van de werkgroep variatiebeleid van de Raad voor Nederlandse Taal en Letterkunde (2003) van de Nederlandse Taalunie werd dit appel als volgt geformuleerd.

Tot een tolerante houding en een positieve attitude ten aanzien van niet-standaardvariëteiten van het Nederlands kan volgens de Werkgroep in belangrijke mate worden bijgedragen door de verspreiding via de media en het onderwijs van goed onderbouwde informatie over taalvariatie, over de functionaliteit van de niet-standaardtalige variëteiten en hun relatie tot de standaardtaal, over fenomenen als dialectverandering, regiolectisering, dialectverlies enz. Meer in het bijzonder adviseert de Werkgroep dat taalvariatie buiten de standaardtaal meer aandacht krijgt in het primair en voortgezet/secundair onderwijs.

Bennis e.a. (2004) sluiten hun boekje over taalvariatie en taalverandering af met een pleidooi voor het vak Taalkunde op school. Zij geven aan dat ze het besluit betreuren om dat vak niet in het secundair onderwijs in te voeren, want:

In de eerste plaats heersen er over taal veel misverstanden. Zoals we in dit boek hebben laten zien, maken mensen zich vaak zorgen over zaken waarover ze zich geen zorgen zouden hoeven maken, en maken ze zich boos over zaken waar weinig aan te veranderen is. Een heleboel van dit soort zorgen en boosheden zouden verdwijnen als mensen iets beter op de hoogte zouden zijn van de stand van kennis in de taalwetenschap (p. 82).

In tegenstelling tot de vorige cultureel geïnspireerde appels, wordt hier ingezet op de cultuurconstruerende kracht van het onderwijs. Taalvariatie is een verschijnsel dat niet op grote maatschappelijke waardering kan rekenen. Het verschijnsel een plaats geven in het onderwijs is dan vanzelf een algemeen statement met betrekking tot zijn belang, en een manier om de attitude van toekomstige burgers hieromtrent te beïnvloeden.

Dit pleidooi is in zekere zin succesvol geweest, zoals uit de beschrijving van de doelstellingen van het onderwijs Nederlands in hoofdstuk 2 van dit rapport valt af te leiden. Zowel in de Nederlandse kerndoelen als in de Vlaamse eindtermen wordt al aandacht gevraagd voor taalvariatie. Het probleem ligt dus niet zozeer bij de beleidsmakers, als wel bij de onderwijspraktijk zelf. Als onderdeel van het vernieuwde curriculum Nederlands moet kennis van taalvariatie concurreren met meer traditionele onderdelen van het taalbeschouwingsonderwijs. En hoewel de richtinggevende teksten duidelijk de prioriteit aangeven van reflectie op taalgebruik, en dus ook van variatie in dat gebruik, wordt het accent in de onderwijspraktijk nog vaak elders gelegd.

Daarnaast is het maar de vraag of de aandacht op school voor taalvariatie ook daadwerkelijk leidt tot meer tolerantie en een positievere houding tegenover taalvariatie. In Hoofdstuk 1 hebben we al opgemerkt dat dit soort cultuurconstruerend onderwijs natuurlijk nooit los gezien kan worden van de sociale rol die het onderwijs speelt, van de mate waarin culturele reproductie en constructie ook een effect hebben op de (re)constructie van een sociale realiteit. Waardering voor variatie hangt daarom steeds onlosmakelijk samen met waardering voor diegenen die van verschillende variëteiten gebruik maken.

Allochtone talen

Een mooi voorbeeld van het pleidooi voor aandacht voor taalvariatie en de wijze waarop daarmee wordt omgesprongen, is ook de hele discussie over de plaats van allochtone talen in het onderwijs. In Hoofdstuk 2 hebben we al aangegeven dat voor die talen gepleit wordt, zowel vanuit een emancipatorisch oogpunt (het is goed voor de verwerving van het Nederlands) als vanuit een cultureel oogpunt. Vanuit een cultureel oogpunt kan onderwijs in de talen van etnische groepen gezien worden als een vorm van aandacht voor taalvariatie in het onderwijs.

De pleitbezorgers van onderwijs in de talen van allochtone groepen hebben duidelijk

cultuurconstruerende bedoelingen. Zij stellen vast dat die talen in onze maatschappij veel minder worden gewaardeerd dan moderne vreemde talen als het Engels en het Frans, en ze verwachten dat de aandacht die de school eraan geeft die talen maatschappelijk zal opwaarderen.

Het pleidooi voor taalcorrectheid, met daaraan verbonden de aandacht voor traditionele taalkennis aan de ene kant, en het pleidooi voor aandacht voor taalvariatie aan de andere kant, bieden stof voor een interessante vergelijking.

Eigenlijk willen beide groepen pleitbezorgers dat het onderwijs Nederlands invloed uitoefent op de (re)constructie van culturele normen en waarden. Voor de correctheidsgroep gaat het om reproductie van normen en waarden die in het gecodificeerde taalsysteem zijn vastgelegd, voor de variatiegroep gaat het om constructie van normen en waarden die in dat systeem traditioneel geen plaats hebben. De eerste groep wil variatie uitbannen ten voordele van de uniforme, gecodificeerde taal, de tweede groep wil variatie acceptabel en waardeerbaar maken.

Hoewel het moeilijk te zien is hoe die twee perspectieven met elkaar verzoend kunnen worden, doen veel pleitbezorgers van beide strekkingen steeds moeite om aan te geven dat de andere visie niet de vijand is.

In een opiniestuk in De Standaard van 31 oktober 2002 trekt Mia Doornaert bijvoorbeeld fel van leer tegen allerlei vormen van taalverandering, en tegen het feit dat het onderwijs Nederlands er niets aan doet. Haar pleidooi moet echter niet opgevat worden als een afwijzing van verandering, vindt ze: *Natuurlijk zijn talen nooit statisch: ze evolueren, ze pikken woorden uit andere talen op. [...] Maar dat is iets heel anders dan slordigheid en taalonkunde.*

Bennis e.a. (2004) geven in hun epiloog aan dat hun pleidooi voor aandacht voor taal op school ook kennis van grammatica en de standaardtaal betekent.

Een opvallende overeenkomst tussen de twee benaderingen is dat beide pleidooien uitgaan van dezelfde didactische visie. Zij schijnen te verwachten dat objectieve (geachte) kennis van taal bijna automatisch de (re)constructie van normen tot gevolg heeft.

De pleitbezorgers van meer aandacht voor taalcorrectheid wijten de achteruitgang van die correctheid aan het feit dat het onderwijs de leerlingen liever actief bezig laat zijn met taal dan de taalonkunde en slordigheid te bestrijden. En Bennis e.a. (2004) gaan ervan uit dat meer en betere kennis van taal ertoe zal leiden dat taalvariatie de burger eerder zal verwonderen dan ergeren.

Interessant is daarbij dat het in vele gevallen om dezelfde kennis over taal gaat. In het ene geval moet de expliciete aandacht voor variatie ertoe leiden dat de leerling die variatie efficiënter leert te bannen; in het andere geval moet die aandacht ervoor zorgen dat hij het variabele element als waardevol gaat omarmen.

De parallellen in benadering en het feit dat men vermijdt de andere kant als de vijand voor te stellen, zorgen ervoor dat beide richtingen een soort monsterverbond met elkaar kunnen sluiten en dat ze samen kunnen pleiten voor de invoering van het vak taalkunde. Voorwaarde hiervoor is wel dat ze expliciet pleiten voor de positie van taalkunde als doel op zichzelf, maar de verhoopte gevolgen voor het talige gedrag van de leerlingen veel minder duidelijk in de verf zetten, of in elk geval niet in uitgewerkte vorm in het pleidooi opnemen.

Bij het pleidooi voor aandacht voor allochtone groepstalen is het samengaan van beide kanten duidelijk te zien.

Stel dat onderwijskundige aandacht voor die talen er inderdaad voor zorgt dat het Nederlands beter en sneller wordt verworven. Dan heeft deze onderwijskundige ingreep dus als gevolg dat de talen die men onderwijst sneller en makkelijker ingeruild kunnen worden voor het Nederlands. Men zorgt er dus voor dat een vorm van variatie, waar een minder gewaardeerde taal voorkomt naast een veel hoger gewaardeerde, kan verdwijnen. Met andere woorden, dat de norm – *Hier spreekt men Nederlands* – kan worden gereproduceerd. Dat is precies de omgekeerde uitkomst van wat voorstanders van grotere waardering voor deze talen beogen. Zij willen nu net dat die talen een stevigere positie in de maatschappij verwerven.

Toch leidt dit niet echt tot veel discussie. In de praktijk zien we dat vooral wordt gepleit voor of tegen de positionering van allochtone talen in het onderwijs, en dat voorstanders argumenten hanteren uit beide redeneringen. Om dat te kunnen doen moeten ze zich natuurlijk wel concentreren op de introductie van de talen zelf, en niet zozeer op de beste wijze om het gewenste effect te sorteren.

Die praktijk leidt dan tot situaties zoals Bezemer (2003) beschrijft.

Op een en dezelfde basisschool is de leraar Turks ervan overtuigd dat zijn lessen tot een betere beheersing van het Nederlands moeten leiden, terwijl de leraar Arabisch ervan uitgaat dat een goede beheersing van het Marokkaans-Arabisch het grote doel is.

Dit verschil van interpretatie kan moeiteloos blijven bestaan omdat de consequenties van de doelstelling onvoldoende in de didactiek verdisconteerd worden.

Zo is het bijvoorbeeld heel moeilijk voor te stellen hoe het onderwijs in het Marokkaans-Arabisch aan kinderen die thuis Berbers spreken, de verwerving van het Nederlands kan ondersteunen. Vanuit een cultuurconstructieperspectief kan dit onderwijs wel zinvol zijn. De school in kwestie kiest officieel wel voor de doelstelling om het verwerven van het Nederlands te ondersteunen. Maar ze trekt daar niet de consequentie uit, dat dit alleen maar zinvol kan zijn voor leerlingen die de allochtone groepstaal beter beheersen dan het Nederlands. Dit is illustratief voor waar het verbond tussen cultuurreproductie en cultuurconstructie toe kan leiden.

3.3. Conclusies

Relevantie en transfer

Een opvallend kenmerk van de vele appéls aan het onderwijs Nederlands die in dit hoofdstuk de revue zijn gepasseerd, is dat ze betrekking hebben op de inhoud van het vak Nederlands en veel minder op de manier waarop die vakinhouden gerealiseerd dienen te worden. Daarenboven hebben we voor een aantal van de appéls ook geconstateerd dat niet steeds expliciet en helder geargumenteed wordt voor de relevantie van de bepleite inhouden.

Voor het emancipatorisch appel aan het onderwijs Nederlands is relevantie als het ware het uitgangspunt. Leerlingen moeten talig leren functioneren op school en in de maatschappij, en het onderwijs Nederlands moet hen daarbij helpen. Voor de culturele (re)constructieappels is die relevantie veel minder duidelijk gegeven. We hebben gezien dat soms een emancipatorisch effect geclaimd wordt zonder dat daar argumenten voor te vinden zijn. Ook zagen we dat inhouden die vooral reproductie tot gevolg lijken te kunnen hebben toch als vriendelijk voor constructie worden voorgesteld, en vice versa.

Het zijn vooral veranderingen in de maatschappij die ervoor zorgen dat nu vragen gesteld worden bij inhouden van het vak Nederlands die voorheen vanzelfsprekend waren.

Het gevolg van de *informalisering* voor de status van correctie-normen en de concurrentie die literatuur ondervindt van de nieuwe media zijn hier de meest besproken voorbeelden van.

Maar ook het verval van *het nationalisme* en het *verlies van prestige van de klassieke cultuur* spelen hier een belangrijke rol. Net zoals sommigen nu van het onderwijs Nederlands verwachten dat het de zaak van de multiculturele samenleving dient, verwachtte men nog niet zo lang geleden dat hetzelfde onderwijs het nationale bewustzijn zou versterken. De eigen taal en de eigen literatuur werden beschouwd als hoekstenen van de natie.

Die nationale taal- en letterkunde dienden stevig geworteld te zijn in de antieke traditie. De relevantie van bepaalde onderdelen van het vak Nederlands vanuit dit oogpunt heeft er heel lang voor gezorgd dat die onderdelen de concurrentie van andere terreinen hebben kunnen weerstaan. Met het toenemende prestige van een meer wetenschappelijke kijk op de realiteit is de uitwerking ervan wel aangepast, maar de inhoud zelf is overeind gebleven.

Hoe die inhoud de huidige evolutie in de maatschappij doorstaat, zal het cultuurconstructiedebat in en buiten het onderwijs dienen uit te wijzen ²¹.

Dat in de appéls aan het onderwijs de manier waarop de inhouden gerealiseerd dienen te worden zo weinig aandacht krijgt, is aan de ene kant merkwaardig, en aan de andere kant ook weer niet. In dit hoofdstuk kwamen immers de appéls aan bod die door de maatschappij aan het onderwijs worden gericht.

Het is min of meer te verwachten dat de maatschappij zich vooral concentreert op wat ze van het onderwijs verwacht en de uitwerking ervan aan de specialisten, aan het onderwijs zelf overlaat. Anderzijds is het natuurlijk wel zo dat wie een inhoud bepleit met een bepaald doel voor ogen, impliciet uitgaat van een relatie tussen beide. Zoals we hebben gezien is die relatie in veel gevallen veel problematischer dan de pleitbezorgers lijken te denken.

Zo is het maar de vraag of meer aandacht voor taalvariatie leidt tot grotere tolerantie, of juist tot een hogere alertheid voor taalcorrectie, of de school nu moet inzetten op meer lezen dan wel op beter

²¹ Opvallend is dat er een nieuw nationalisme lijkt te ontstaan en dat taal en letteren weerom centraal staan in de discussie. Zo heeft de Nederlandse minister van onderwijs de opdracht gegeven om een nieuwe canon voor het onderwijs, een nieuw verhaal Nederland samen te stellen.

lezen om een leesbevorderend effect te sorteren, of wanneer de aandacht voor de eigen taal van allochtone groepen leidt tot een betere positie voor die talen, of een grotere beheersing van het Nederlands.

Al deze vragen vertonen een grote gelijkenis met sommige kwesties die we in het vorige hoofdstuk hebben besproken. Daar hebben we de relatie behandeld tussen expliciete kennis en de vaardigheid die van die kennis gebruik maakt. Al deze kwesties kunnen we samenbrengen onder de noemer *transfer*. Het gaat immers steeds om de vraag of en hoe verworven kennis haar weg vindt naar de houding en het handelen van de leerling. Het is opvallend dat de antwoorden op die vragen als het ware als axioma's uit het verleden worden overgenomen. Of ze ook werken om bij het onderwijspubliek van vandaag de doelstellingen van vandaag te realiseren, is maar de vraag.

Kloof tussen sterke en zwakke leerlingen

Een andere kwestie waar we in dit hoofdstuk een aantal keren tegenaan gelopen zijn, is de kwestie van de kloof tussen leerlingen die van huis uit een goede startpositie hebben gekregen, en leerlingen voor wie dit niet het geval is. Het onderwijs Nederlands lijkt erin te slagen om die tweede groep een behoorlijk taalvaardigheidsniveau bij te brengen. Alleen is het daarbij meestal zo dat de leerlingen die vanuit een sterkere positie vertrekken, nog meer profiteren van het onderwijs Nederlands dan de zwakke groep. Het gevolg is dat de sociaal zwakke groep weliswaar een hoger functioneringsniveau bereikt, maar dat de kloof tussen beide groepen groter wordt.

Een vergelijkbaar effect speelt voor die aspecten van cultuur(re)construerend onderwijs Nederlands waarvoor een emanciperend effect wordt geclaimd: als dat effect al optreedt, zal het vermoedelijk de sterkere leerlingen meer ten goede komen dan de zwakkere, en zal de kloof tussen beide groepen dus eerder toe- dan afnemen. Als daarenboven de verwachtingen ten aanzien van het maatschappelijk handelen aan de algemeen stijgende vaardigheid wordt aangepast, verandert er dus weinig aan de achterstandspositie van de zwakkere groep.

Het succes van emancipatie in algemene termen komt als het ware in botsing met de uitvoering van de emancipatie als achterstandsbestrijding. Wie uitwerkingen maakt voor het onderwijs Nederlands, of pleit voor een of andere invulling van het vak, zal met deze spanning rekening moeten houden.

Het emanciperende van cultuur(re)constructie, het (re)construerende van emancipatie

In Hoofdstuk 1 hebben we aangegeven dat we emancipatie en cultuur(re)constructie in het onderwijs Nederlands als twee kanten van dezelfde medaille zien. In de behandeling van de appels in dit hoofdstuk is de band tussen beide perspectieven een aantal keren duidelijk geworden.

Zo lopen bij de behandeling van de talen van allochtone groepen emancipatorische en culturele argumenten constant door elkaar. Ook als het over de heilzame werking van literatuur en lezen gaat, ontstaat een vergelijkbare verstrengeling. Talige en culturele normen bepalen ook steeds welke talige en culturele producten gewaardeerd of gedevalueerd worden, en met die beweging gaat steeds ook een waardering of devaluering van de gebruiker van die taal(variëteiten) of culturele producten gepaard.

In dit verband is het onderscheid tussen reproductie en constructie van culturele normen en waarden van belang, evenals de wijze waarop deze twee bewegingen samenkomen in wat we cultuur(re)constructie hebben genoemd.

Reproductie in enge zin legt de normen en waarden van de maatschappij van gisteren op aan de leden van de maatschappij van morgen. Met de normen en waarden wordt ook de waarderingsgrond voor het talige en culturele handelen vastgelegd. Wie wil emanciperen moet zich dat waardevolle talige en culturele handelen eigen maken. Het is deze visie op de samenhang tussen reproductie en emancipatie waarop verschillende pleitbezorgers voor een of andere inhoud in het onderwijs Nederlands zich baseren om ook een emanciperend effect te claimen. Maar zoals we in verband met transfer al aangaven, is het zeer de vraag of in veel van de gevallen waar aan reproductie gewerkt wordt, leerlingen niet blijven steken in de (h)erkenning van de normen en waarden, en niet in staat blijken om ze in hun handelen te integreren. Daarnaast is het vaak niet eens genoeg om met succes dat talige en culturele handelen te verwerven. Als ook de groep met een betere startpositie vooruit gaat, kunnen de normen en waarden zo opgetrokken worden dat men ondanks zijn vooruitgang als niet-geëmancipeerde achterblijft.

Het constructieperspectief zoals we het geschetst hebben, biedt wel de mogelijkheid om waardering toe te kennen aan talig en cultureel gedrag dat eerder niet aansloot bij de normen en waarden van de maatschappij. Ook hiervoor hebben we echter geconstateerd dat de transfer van wat men in het onderwijs doet naar waardering voor bepaalde talige en culturele praktijken, zeker niet voor de hand ligt.

Ook is het onmogelijk en onwenselijk om de maatschappij steeds opnieuw te gaan construeren. De maatschappij bestaat nu juist als maatschappij doordat de leden elkaar vinden in de (h)erkenning van gemeenschappelijke normen en waarden. Het is precies de samenhang tussen deze beide perspectieven die we hebben proberen vatten met de term cultuur(re)constructie.

Het cruciale element vanuit een cultuur(re)constructieperspectief is ongetwijfeld de inspraak van iedereen voor wie de betreffende talige en culturele normen relevant zijn. Inspraak betekent niet dat over elke norm moet worden onderhandeld en democratisch beslist. Het betekent dat de normen niet worden gepresenteerd als een onwrikbaar, absoluut gegeven. Iedereen op wie de normen betrekking hebben, hoort de mogelijkheid te hebben om vragen te stellen bij de validiteit en de relevantie ervan. En als blijkt dat die normen en waarden niet meer aansluiten bij de ervaringen van de maatschappij van vandaag, moeten ze kunnen worden aangepast.

Voor het onderwijs betekent dit een opstelling die niet wordt gedomineerd door de angst dat al dat waardevols van vroeger verloren zal gaan, maar door het vertrouwen in de dialoog tussen het verleden en wat de leerlingen aan vernieuwende ervaringen opdoen.

Hoofdstuk 4

Prioritaire aandachtspunten en adviezen

In de vorige hoofdstukken hebben we een beeld geschetst van wat het onderwijs Nederlands is en wat het volgens individuen en groeperingen in de maatschappij zou moeten zijn.

Hieruit komen tal van punten naar voren waar aandacht aan besteed zou kunnen of moeten worden als men de werkelijke situatie dichterbij de ideale wil brengen. De punten die de revue zijn gepasseerd, zijn erg divers. Soms ging het om zeer brede maatschappelijke kwesties die een belangrijke uitwerking hebben op het onderwijs Nederlands, soms ging het om kwesties die indirect met het onderwijs Nederlands in verband gebracht kunnen worden. Soms ging het om zaken die het onderwijs Nederlands in zijn geheel aanbelangen, soms hadden de aangehaalde punten betrekking op slechts één onderwijsniveau, of een deel van het vakgebied Nederlands. Soms kwamen we bij didactische problemen uit, terwijl andere problemen betrekking hadden op de doelstellingen of de context van het onderwijs.

In dit laatste hoofdstuk brengen we de belangrijkste aandachtspunten samen, en geven we aan, in de vorm van aanbevelingen, waaraan en in welke richting gewerkt zou kunnen worden. We hebben daarbij vooral aandacht voor punten die in Nederlands-Vlaams perspectief aangepakt zouden kunnen worden.

4.1 Nederlandse en Vlaamse vergelijkbaarheid

Een van de meest in het oog springende conclusies uit de beschrijving van het onderwijs Nederlands is, dat de staat ervan in beide gebieden erg vergelijkbaar is.

Er zit weinig verschil in de missie die beide overheden aan het onderwijs Nederlands meegeven; de didactische discussie over hoe dit onderwijs er moet uitzien om zijn missie met succes te vervullen klinkt in beide gebieden hetzelfde; het internationaal oordeel over de effectiviteit van het onderwijs Nederlands is gelijklopend; het onderwijs Nederlands kent in beide gebieden dezelfde problemen en zoekt de oplossingen hiervoor vaak in dezelfde richting; de appèls die aan het adres van het onderwijs Nederlands geformuleerd worden, zijn zelden tot een deel van het taalgebied beperkt. Er wordt weliswaar soms gewezen op verschillen in praktische organisatie van het onderwijs, die de samenwerking op het terrein bemoeilijkt. Deze praktische verschillen moeten echter geen reden zijn om aan de grote vergelijkbaarheid voorbij te gaan, en de mogelijkheden die hierdoor ontstaan, niet te benutten. Zeker in het licht van de constatering, dat sommige problemen waar het onderwijs Nederlands mee kampt erg taai blijken te zijn, lijkt er alles voor te zeggen om de Nederlandse en Vlaamse krachten te bundelen en samen in te zetten voor de verdere ontwikkeling van het onderwijs Nederlands.

In het licht van de grote vergelijkbaarheid en de weerbarstigheid van de problemen is het des te opmerkelijker dat Vlaanderen en Nederland relatief zelden samen aan het onderwijs Nederlands werken. Onderzoek, ontwikkeling van eindtermen, kerndoelen, curricula en materialen, lerarenvorming, implementatie van vernieuwing en nascholing, evaluatie van het rendement worden bijna steeds afzonderlijk opgezet. De initiatieven die door de Taalunie worden genomen of ondersteund²² vormen hier de beperkte uitzondering op de regel. En ook bij die initiatieven zien we dat ze vaak moeite hebben om tot volle bloei te komen.

Typerend voor deze gang van zaken is bijvoorbeeld het feit dat een aantal van de referentiekaders die in opdracht van de Taalunie werden geschreven, en die door betrokkenen in Nederland en Vlaanderen goed onthaald werden, nauwelijks ingezet werden toen de beschreven kwesties in Nederland en Vlaanderen in behandeling werden genomen.

Voor een deel loopt de voor de hand liggende samenwerking tussen Nederland en Vlaanderen op dit terrein vast op een meer algemene houding van Nederlanders en Vlamingen tegenover elkaar. Voor de gemiddelde Nederlander behoort Vlaanderen niet meteen tot zijn referentiekader als hij naar het Nederlands of het onderwijs Nederlands kijkt. Men heeft aan Nederland genoeg. Dit wil niet zeggen dat men zich afsluit van de samenwerking met Vlaanderen, maar dat die samenwerking er als het ware achteraf aan toegevoegd wordt.

²² Te denken valt aan activiteiten zoals Het Schoolvak Nederlands, aan organisaties als Lophon2 en aan de productie van diverse referentiekaders (Van den Branden e.a. (2001), Paus e.a. (2003), Bohnenn e.a. (2004).

Men ziet en onderkent een probleem, men zet een traject uit om het probleem aan te pakken, en als men erover aangesproken wordt, nodigt men Vlaanderen uit om in het al uitgezette traject te stappen. Aan de Vlaamse kant leeft dan weer de angst om door de Nederlanders in de samenwerking geminoriseerd te worden. Men schernt zijn eigen werking af omdat men vreest te weinig inbreng in een gemeenschappelijk project te hebben. Het feit dat in Nederland veel meer activiteit ontplooid wordt dan in Vlaanderen als het om het onderwijs Nederlands gaat, versterkt de houdingen aan beide kanten nog. Ook het feit dat aan het werken aan onderwijs Nederlands ook heel wat persoonlijke en institutionele belangen vasthangen, zorgt voor een neiging om activiteiten van anderen, dus ook anderen aan de andere kant van de grens, af te scherpen.

Aanbeveling 1: Als Nederland, Vlaanderen hun voordeel willen doen met samenwerking op het terrein van het onderwijs Nederlands, zullen ze gericht initiatieven moeten nemen om de samenwerking te bevorderen.

De overheid kan die impuls geven in het kader van organisaties als de Nederlandse Taalunie, het VNC²³ en de GENT-akkoorden²⁴.

De samenwerking kan dan het beste gericht zijn op die terreinen waar ze meerwaarde krijgt, enerzijds omdat moeilijke problemen met meer inzet van middelen aangepakt kunnen worden, anderzijds omdat Nederland en Vlaanderen op een aantal terreinen een complementariteit laten zien die zeer instructief kan werken. Te denken valt aan terreinen als de vaststelling van doelstellingen, de verdieping van didactiek, het opsporen en in kaart brengen van problemen en het opentrekken van het maatschappelijke debat rondom het onderwijs Nederlands.

4.2 Suriname

Dat het onderwijs Nederlands in de verschillende delen van het taalgebied meer gelijkenissen dan verschillen vertoont, gaat op voor Nederland en Vlaanderen, maar in veel mindere mate voor Suriname. In Suriname vertonen zowel de maatschappij waarin het onderwijs zijn plaats heeft, als de opdracht en de werkwijze van dat onderwijs heel wat specifieke kenmerken.

Het gaat dan ook niet op om de inhoud van dit rapport zondermeer van toepassing te verklaren op Suriname.

Dit wil echter niet zeggen dat er geen belangrijke parallellen te trekken zijn tussen het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen en dat in Suriname.

We hebben het rapport opgebouwd, vertrekkend vanuit een taakomschrijving van onderwijs in het algemeen en taalonderwijs in het bijzonder. Als de geschetste algemene uitgangspunten valide zijn, moeten zij ons ook in staat stellen om de stand van het onderwijs Nederlands in Suriname te situeren. Voor de Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren is een dergelijke situering al even noodzakelijk als de situering van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen.

Het valt te verwachten dat ook met betrekking tot het onderwijs Nederlands in Suriname de RNTL gesommeerd zal worden om standpunten in te nemen naar aanleiding van appels die maar een klein deel van de habitat van dat onderwijs in rekening nemen.

Men hoeft maar de steeds weerkerende discussie over Nederlands of Engels als instructietaal na te lopen om te zien welke gevolgen het inperken van het gezichtsveld op dat onderwijs kan hebben.

Onlangs heeft in Taalunieverband een doorlichting van het onderwijs Nederlands in Suriname plaatsgevonden. Naar aanleiding van de Taalunieconferentie die in januari 2005 in Paramaribo plaatsvond, werd een beschrijving van het onderwijs Nederlands gegeven en werden prioritaire aandachtspunten geformuleerd (Asin e.a. 2004, Kroon 2005, NiS 2005). Deze documenten leggen een sterke klemtoon op de emanciperende rol van het onderwijs Nederlands in Suriname. Onderwijs wordt gezien als een beleidsprioriteit van de eerste orde in de strijd tegen armoede en kansenongelijkheid. Het Nederlands wordt daarbij gekozen als het talige middel om kinderen toegang tot dat onderwijs te verschaffen. Daarmee komt de kwestie van de instructietaal prominent op de Surinaamse onderwijs-Nederlands-agenda.

Ook buiten de school heeft het Nederlands een belangrijke rol in formele, zakelijk en officiële communicatie. Wil de Surinaamse leerling later in die formele, zakelijke en officiële situaties kunnen

²³ Vlaams Nederlands Comité, een samenwerking tussen het Vlaamse Fonds voor Wetenschappelijk Onderzoek (FWO) en de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO), dat gemeenschappelijke projecten op het terrein van taal en cultuur ondersteunt.

²⁴ Een reeks akkoorden tussen de Nederlandse en de Vlaamse Minister van Onderwijs die een kader bieden voor samenwerking op onderwijsgebied.

functioneren, dan zal hij op school de kans moeten krijgen om de vaardigheid te verwerven die daarvoor nodig is.

De kwestie van de instructietaal en de opdracht om maatschappelijk relevante vaardigheden te laten verwerven maakt efficiënt taalvaardigheidsonderwijs tot de belangrijkste opdracht voor het onderwijs Nederlands in Suriname. Dit brengt met zich mee dat gekeken moet worden naar de relevantie van de doelen en de effectiviteit van de gehanteerde methodes.

Uit het verslag van het congres van de Nederlandse Taalunie blijkt dat op beide punten nog veel winst te behalen valt. De deelnemers aan het congres formuleerden heel wat aanbevelingen met betrekking tot doelstelling, didactiek en context²⁵ van het onderwijs Nederlands.

Opvallend is dat ook voor Suriname een grote discrepantie wordt gemeld tussen de retoriek en de praktijk van het onderwijs Nederlands, in de zin dat de praktijk heel sterk blijkt vast te houden aan een traditionele invulling. Vanuit dit perspectief is het logisch dat ook in Suriname aandacht voor implementatie van vernieuwing als een van de prioriteiten wordt gezien.

Vanuit een cultuur(re)construerend perspectief springt vooral de multiculturaliteit en meertaligheid van de Surinaamse maatschappij in het oog. Het spreekt vanzelf dat de diversiteit aan culturele en talige achtergrond van de leerlingpopulatie een construerende houding noodzakelijk maakt. Een onderwijs Nederlands dat alleen maar voorhoudt wat in het Europese model normatief en waardevol geacht wordt, mist zowel vanuit cultureel als vanuit emancipatorisch oogpunt zijn doel. Leerlingen worden dan niet geholpen om met inbreng van wat zijzelf waardevol achten op zoek te gaan naar de Surinaamse eenheid in verscheidenheid. Doordat hun eigen culturele achtergrond gedevalueerd wordt, krijgen ze dan ook minder kansen op emancipatie. Met name voor kinderen in het binnenland, voor wie de kloof met het Europese model nog groter is dan voor de kinderen in de stad, vormt de reproductie van talige normen en waarden die in het traditionele onderwijs Nederlands besloten ligt, een probleem.

Alle kwesties die in Nederland en Vlaanderen in het kader van het reproductie-constructiedebat in het onderwijs Nederlands aan bod komen, blijken ook in de Surinaamse context relevant.

Zo blijkt de samenstelling van de talig-culturele canon voor het onderwijs Nederlands nogal wat stof tot discussie te bieden. Wat is de plaats daarin van de Europees-Nederlandse literatuur en de jeugdliteratuur, van de eigen schrijvers in het Nederlands en in andere talen, van de orale Surinaamse verhalencultuur, van het Engelse, Spaanse en Portugese aanbod dat via andere Amerikaanse landen Suriname binnenkomt?

Ook op taalgebied stellen zich hier een aantal interessante kwesties. Het meest in het oog springt hier de discussie over de positie van het Surinaams-Nederlands en de wijze waarop het onderwijs daarmee moet omgaan.

De beschikbare informatie overziend is de meest opvallende conclusie wellicht dat alle kwesties die in dit rapport werden besproken, in Suriname in uitvergroete vorm aan de orde lijken te zijn.

Gelijke kansen en emancipatie spelen niet voor een beperkte groep die achter dreigt te blijven, maar voor de maatschappij als geheel. Talige en culturele diversiteit is niet een kenmerk dat door recente maatschappelijke evolutie op de agenda van het onderwijs is geplaatst, maar een van de meest wezenlijke kenmerken van de Surinaamse maatschappij. Literair lezen is niet een waardevol geachte culturele activiteit die een deel van haar positie lijkt te verliezen, maar een vorm van cultureel handelen die tot nu toe om allerlei redenen voor een groot deel van de bevolking onbereikbaar is gebleven.

De vergelijkbaarheid van de kwesties biedt heel wat kansen voor Nederlands-Vlaams-Surinaamse samenwerking. Daarbij kan het verschil in impact van de verschillende kwesties op het onderwijs Nederlands ervoor zorgen dat deze samenwerking geen eenrichtingsverkeer wordt. Het Surinaamse onderwijs Nederlands kan profiteren van de Nederlandse en Vlaamse ervaring. Het kan ons ook een authentiek inzicht bieden in de samenhang van de verschillende kwesties met het onderwijs Nederlands en in de manieren om daarmee om te gaan.

Voor Nederland en Vlaanderen zowel als voor Suriname vinden we het van belang dat de Taalunie vanuit dit perspectief de samenwerking tussen Nederland en Vlaanderen enerzijds en Suriname anderzijds ter harte neemt.

²⁵ De indeling in doelstellingen, didactiek en context verwijst naar de indeling die we in hoofdstuk 3 hebben gebruikt bij de beschrijving van het onderwijs Nederlands in Nederland en Vlaanderen.

Aanbeveling 2: De Nederlandse Taalunie dient uitvoering te geven aan de aanbevelingen van het congres over onderwijs Nederlands dat in januari 2005 in Paramaribo werd gehouden. Verder dient de Nederlandse Taalunie de samenwerking met betrekking tot het onderwijs Nederlands tussen haar drie lidstaten te bevorderen en er daarbij zorg voor te dragen dat de samenwerking tussen het Europese en niet-Europese deel van het taalgebied geen eenrichtingsverkeer wordt.

4.3 Behoefte aan praktijkbeschrijvingen

In het hoofdstuk 3 hebben we beschreven hoe verschillende groepen en individuen op het onderwijs Nederlands reageren. Het is daarbij opvallend dat men heel vaak reageert op wat men denkt dat er in dat onderwijs gebeurt, en niet noodzakelijk op wat er zich daadwerkelijk afspeelt.

Wij zijn ook niet steeds in staat gebleken om als antwoord op de geformuleerde appéls, het beeld van wat echt in het onderwijs Nederlands gebeurt, scherp te krijgen.

Aan welke aspecten van taal wordt nu precies aandacht besteed? Hoe wordt nu echt met taalcorrectheid omgesprongen? Hoeveel aandacht gaat er naar de literaire canon? Hoe reageren leerkrachten in de praktijk op allerlei vormen van diversiteit?

Om een precies beeld van de huidige situatie op te kunnen hangen ontbrak het ons aan uitgebreide, goed uitgevoerde praktijkbeschrijvingen. Het is eigenaardig te moeten constateren dat er steeds weer nieuwe initiatieven worden genomen om het onderwijs in deze of gene richting om te buigen, maar dat die initiatieven gebaseerd zijn op een erg impressionistisch beeld van wat in het onderwijs echt aan de gang is.

Aanbeveling 3: Om een adequate gemeenschappelijke aanpak van (problemen in) het onderwijs Nederlands mogelijk te maken, is meer aandacht nodig voor de systematische en longitudinale beschrijving van wat er in de praktijk van het onderwijs Nederlands gebeurt.

Dergelijke beschrijvingen moet men niet verwarren met de beschrijving van voorbeelden van goed onderwijs Nederlands. Goede voorbeelden zijn heel erg nuttig om leraren en scholen concreet te informeren over wat vernieuwing inhoudt. Ze leveren echter geen algemeen beeld van de praktijk op dat kan worden gebruikt om prioriteiten te bepalen.

4.4 Taalvaardigheids- onderwijs: eensgezindheid in de retoriek

Er is in de afgelopen dertig jaar veel inspanning geleverd om een onderwijs Nederlands te ontwikkelen dat op effectieve wijze emancipatiekansen biedt aan alle leerlingen. Het valt op dat die inspanningen een vrij uniform beeld opleveren van hoe effectief onderwijs Nederlands er vanuit het emancipatieperspectief uit zou moeten zien.

Tussen Vlaanderen en Nederland is op dit vlak weinig verschil te bespeuren. In beide gebieden wordt het onderwijs Nederlands op de verwerving van relevante vaardigheid gericht, waarbij relevante vaardigheid staat voor de vaardigheid die leerlingen nodig hebben om op school en in de maatschappij te kunnen functioneren.

Op het eerste gezicht lijkt er meer variatie te bestaan in de didactiek die bepleit wordt. Bij nader inzien blijkt het echter vooral om accentverschillen te gaan in een onderwijsvernieuwing die in wisselende gedaante steeds opnieuw opduikt.

Het lijkt ons dan ook niet veel zin te hebben dat er veel energie gestopt wordt in activiteiten om die vernieuwing weerom in nieuwe zakken te lanceren. Daarenboven hebben we geconstateerd dat het onderwijs Nederlands dat gericht is op taalvaardigheid, het meer dan behoorlijk doet. Er is dus zeker geen behoefte aan een algehele ommezwaai.

Aanbeveling 4: We pleiten er voor om niet te investeren in de ontwikkeling van een “nieuw” algemeen vernieuwingsconcept voor het onderwijs Nederlands, maar middelen en energie vooral in te zetten op de uitwerking van die aspecten van bestaande vernieuwingen die nog verbeterd kunnen/moeten worden, zodat ze voor de taalvaardigheid van leerlingen maximaal rendabel zijn.

Dat er geen behoefte is aan een nieuw algemeen concept betekent niet dat er niet aan verdere verdieping moet worden gewerkt binnen de visie op taalvaardigheidsonderwijs waarover een redelijke consensus

bestaat. Er zijn nog heel wat kwesties die niet of niet goed uitgewerkt zijn.

Het lijkt erop dat de meeste van die kwesties onder het begrip transfer te vatten zijn. Daarbij gaat het zowel om vragen over de wijze waarop die transfer werkt, als over de manier waarop transfer via onderwijs bewerkstelligd kan worden.

Men moet hierbij denken aan kwesties als de inzet van expliciete kennis over het taalsysteem of over taalgebruik voor de uitbouw van taalvaardigheid of attitudes ten aanzien van taal, het overzetten van een vaardigheid die in een bepaalde situatie is geleerd naar andere situaties, het trekken van conclusies over taalvaardigheid uit tests voor expliciete kennis of voor vaardigheid in een welbepaalde situatie.

We stellen vast dat vragen omtrent transfer in onderzoek wel aan de orde komen, maar op een te fragmentaire en te weinig gestructureerde wijze om nuttig te zijn voor het onderwijs Nederlands. Er is behoefte aan een gerichte onderzoeksagenda.

Een extra moeilijkheid hierbij is dat Vlaanderen en Nederland verschillend aankijken tegen het financieren van onderzoek op basis van een gerichte agenda. Nederland is de formule van de onderzoeksprogramma's erg genegen, de wetenschappelijke ondersteuningsinstellingen in Vlaanderen wijzen ze meestal af. Voor een onderwerp als dit, dat bij uitstek om Vlaams-Nederlandse samenwerking vraagt, moet een manier gezocht worden om een dergelijk programma op te stellen en uit te werken. Wellicht kan het Taal- en Spraaktechnologieprogramma van de Taalunie hier als voorbeeld en inspiratie dienen.

Aanbeveling 5: Het verdient aanbeveling een onderzoeksprogramma over transfer in het onderwijs Nederlands uit te voeren, in samenwerking met het VNC.

4.5 Beeldvorming van het onderwijs Nederlands

In de bespreking van de vormgeving van het onderwijs Nederlands en de pleidooien die in dit verband gehouden worden, hebben we gezien dat de geconstateerde eensgezindheid ten dele tot stand is gekomen door een gebrek aan helderheid en situering van de opgebouwde argumentatie.

Zo blijken termen als 'krachtige leeromgeving' en 'gestructureerd onderwijsaanbod' heel verschillende ladingen te kunnen dekken. We kwamen ook telkens weer tegen dat voor nagenoeg elke invulling van het vak Nederlands een emancipatorisch effect geclaimd werd. Wie pleit voor het propageren van een uniform Nederlands zegt niet tegen taalverandering te zijn maar wel tegen taalverloedering, ook al is het verschil tussen beide niet goed aan te geven. En wie wil werken aan het meer en beter lezen van literaire boeken, wil de nieuwe media geen concurrent noemen, ook al zal het geliefde boek met die media moeten concurreren om de tijd van de druk bezette leerlingen.

Bij dit soort vriendelijkheid is het onderwijs Nederlands niet gebaat.

Geredeneerd vanuit de entourage van het onderwijs Nederlands kan het strategisch gezien slim lijken als een alliantie wordt gesloten tussen de voorstanders van grammatica-onderwijs als waarde op zichzelf en degenen die hopen dat grammatica-onderwijs de taalvaardigheid zal bevorderen. Of als er geen openlijke controverse is tussen degenen die het grammaticaonderwijs zien als instrument om grammaticale fouten te vermijden, en zij die hopen dat het zal leiden tot grotere tolerantie voor taalvariatie.

Welke resultaten het grammaticaonderwijs zal hebben, hangt in hoge mate af van de manier waarop het wordt gegeven. Daarbij is het zeker geen uitgemaakte zaak dat alle genoemde uitkomsten ook door het grammaticaonderwijs gerealiseerd kunnen worden.

Als de entourage van het onderwijs deze discussie niet aangaat, wordt de volledige last bij de leraar gelegd. En die leraar kan het dan ook nooit goed doen, want elk van die doelen realiseren, is onmogelijk.

Een typisch voorbeeld van deze houding en de wijze waarop men daarmee de leraar Nederlands in moeilijkheden brengt, is dat veel pleidooien en aanwijzingen voor de verbetering van het onderwijs Nederlands wel aangeven wat er extra moet gebeuren, maar niet zeggen in de plaats waarvan die activiteiten dan zouden moeten komen.

Meer aandacht voor leesbevordering, of voor literatuurgeschiedenis, voor taalvaardigheid of voor taalkunde gaat ten koste van andere activiteiten. Of men akkoord gaat met een pleidooi voor, bijvoorbeeld, meer taalkunde, hoort daarom af te hangen van het relatieve belang van het onderwijs in de taalkunde ten opzicht van vele andere onderdelen van het vak Nederlands in relatie tot de voor/door het vak gestelde doelen.

Aanbeveling 6: Adviezen over en ingrepen in het onderwijs Nederlands moeten niet enkel focussen op het specifieke deelgebied waarop zij betrekking hebben, maar van meet af aan moeten de consequenties voor het gehele veld van het onderwijs Nederlands in de overwegingen betrokken worden.

In dit verband verdient het beeld dat de gemiddelde burger van het onderwijs Nederlands heeft zeker ook enige aandacht. Uit de bespreking van de appels is gebleken dat de stand van het onderwijs Nederlands heel wat emoties weet op te wekken, en dat veel mensen zich geroepen voelen om in dit debat hun stem te laten horen. Zij baseren zich echter vaak niet op een volledig en accuraat beeld van de opdracht waar het onderwijs Nederlands voor staat en de wijze waarop het met die opdracht omgaat.

Ook in deze geluiden treffen we de gerichtheid op één of enkele onderdelen van het vak aan.

Culturele reproductie wordt vanzelfsprekend geacht en constructie ernstig gewantouwd, het axioma 'dat het vroeger allemaal beter was' bepaalt de beeldvorming meer dan kennis van en inzicht in de stand van zaken.

Deze houding brengt de leraar die zich inspant om zijn onderwijs Nederlands te vernieuwen in een lastig parket. Zijn inspanningen worden vanuit verschillende hoeken, soms op zeer grove wijze, onderuit gehaald. Hij moet al heel sterk staan om met het nodige elan in de vernieuwing te blijven investeren.

Het zou voor de kwaliteit van het onderwijs Nederlands een goede zaak zijn als de modale burger een beter inzicht zou krijgen in het hoe en het waarom van de gang van zaken. Wellicht kan de Nederlandse Taalunie, in het licht van de aandacht die ze wil besteden aan communicatie over taalkwesties met de burger, een belangrijke bijdrage leveren aan het uitbouwen van dit inzicht.

Aanbeveling 7: Er dienen acties opgezet te worden om de beeldvorming omtrent het onderwijs Nederlands meer te baseren op inzicht dan op axioma's. In het verspreiden van dit inzicht kan de Nederlandse Taalunie een belangrijke rol spelen.

4.6 Reproducerende en construerende kracht van het onderwijs Nederlands

In de retoriek over het onderwijs Nederlands wordt verschillend aangekeken tegen de vraag of het onderwijs Nederlands ingezet moet worden om bestaande normen te reproduceren, of dat het samen met de leerlingen normen moet helpen construeren die bruikbaar zijn in de veranderende samenleving. Deze discussie ontstaat door de informalisering, de mondialisering en de technologisering van de samenleving.

Deze processen hebben daarbij een effect op tal van kwesties die met het onderwijs Nederlands in verband staan: het belang van talige correctheid op diverse domeinen, de behoefte om nieuwe identiteit (of identiteit op een nieuwe wijze) uit te drukken, de plaats van het boek en de literatuur in het culturele veld, de plaats van diverse talen en taalvariëteiten in de samenleving, de veranderde rol van schriftelijkheid.

Voor sommigen moet het onderwijs Nederlands een dam opwerpen tegen de verandering van culturele normen en waarden. Voor anderen biedt datzelfde onderwijs nu net het ideale forum om de aanval op de traditionele normen en waarden in te zetten.

Onlangs werd een aantal initiatieven genomen die grotere duidelijkheid in deze kwestie kunnen brengen. De Nederlandse minister van onderwijs heeft een Commissie ingesteld die een nieuwe canon voor het onderwijs moet uitwerken. Het initiatief is duidelijk breder dan het vak Nederlands, maar toch mag ervan verwacht worden dat er aandacht besteed wordt aan de normen en waarden die het vak Nederlands dient te (re)construeren. Daarbij horen, naast de kwestie van de literaire canon, ook de andere aspecten van talig-culturele normen die we in dit rapport hebben besproken: de plaats van taalcorrectheid, taalvariatie, meertaligheid en het belang van literair lezen.

Over dat laatste onderwerp, de functies van lezen in de veranderende maatschappij, heeft de Taalunie recent een discussie opgezet²⁶. Ook de uitkomst van die discussie kan stof bieden om de leraar meer duidelijkheid te verschaffen over wat de maatschappij vandaag van het onderwijs Nederlands verwacht. De Nederlandse minister van onderwijs omschreef de voorgenomen canon als 'een nieuw verhaal Nederland'. Deze typering geeft meteen aan dat bij een dergelijke opdracht het oude dilemma over de talige en culturele verhouding tussen Nederland en Vlaanderen weer ter tafel komt. Andere aspecten van cultuur buiten beschouwing gelaten, zal in elk geval voor taal en literatuur de kwestie

²⁶ In haar meerjarenplan op het gebied van Letteren heeft de Taalunie de discussie over de functies van lezen als een van de belangrijkste aandachtspunten opgenomen. Ondertussen heeft dit geleid tot een eerste discussie over een referentietekst die door Ronald Soetaert is geschreven.

behandeld moeten worden of het hier om een verhaal Nederland moet gaan dan wel om een verhaal 'Nederlandstalige gebieden'. Als dat laatste het geval is – en daar gaan wij van uit – heeft dit belangrijke gevolgen voor het werk van de Commissie.

Aanbeveling 8: Het is van groot belang dat de Taalunie in de discussie over de canon een geïntegreerd Nederlands-Vlaams(-Surinaams??) perspectief op het talige en literaire veld inbrengt.

Als men een onderwijs Nederlands wil dat op een bevredigende wijze met de normen en waarden van onze talige cultuur omspringt, zal men zich echter niet kunnen beperken tot het opstellen van een nieuwe canon of het herdefiniëren van de functies van lezen. Geslaagde cultuur(re)constructie hangt immers in hoge mate af van de wijze waarop met normen en waarden in het onderwijs wordt omgesprongen.

Als men kiest voor een transmissiemodel – waarbij waardevolle kennis wordt doorgegeven in de hoop dat leerlingen deze leren (h)erkennen en er hopelijk ook naar zullen handelen – zal ook de vernieuwing van de canon niet veel veranderen aan het reproducerende effect, ook in sociaal opzicht, van het onderwijs. De cruciale vraag is hoe leerlingen bij het normvormingsproces betrokken kunnen worden, hoe het onderwijs hen in staat kan stellen om een construerende bijdrage te leveren. Het verschaffen van die mogelijkheid veronderstelt aanbod van wat de gevestigde maatschappij waardevol vindt, ruimte voor wat leerlingen als waardevol ervaren en ondersteuning en begeleiding bij een proces van reflectie op wat ingebracht wordt.

4.7 Discrepancie tussen retoriek en praktijk

Bezinning op de vraag hoe in het onderwijs met cultuurconstructie kan worden omgegaan is evenzeer noodzakelijk als een bezinning op de vraag welke normen en waarden aangeboden dienen te worden.

Voor zover het mogelijk is een beeld te schetsen van wat in het onderwijs Nederlands gebeurt, wordt het duidelijk dat de praktijk nogal verschilt van de retoriek over effectief onderwijs Nederlands. Er blijkt een probleem te zijn met de implementatie van onderwijsvernieuwing. Ondanks de relatieve eensgezindheid over wat er zou moeten gebeuren, lijkt het onderwijs Nederlands vandaag in de praktijk nog in belangrijke mate bepaald te worden door de traditie.

Het zou veel te ver gaan om het onderwijs Nederlands af te schilderen als een domein waar men *tegen beter weten in* vasthoudt aan de traditie. Het onderwijs Nederlands is in de afgelopen decennia echt wel veranderd.

Er is veel meer aandacht gekomen voor het verwerven van taalvaardigheid, veel leraren spannen zich in om van de leerling eerder een lezer dan een literatuurkenner te maken, er wordt meer aandacht besteed aan variatie in taalgebruik vanuit een ander dan een correctheidsperspectief, leerlingen kunnen actiever participeren.

Ook met het oog op het rendement past het niet om een somber beeld te schetsen. Het onderwijs Nederlands slaagt erin om zijn opdracht voor een belangrijk deel te realiseren.

Toch blijft het merkwaardig dat veel van de impressionistische beschrijvingen van wat in het onderwijs Nederlands gebeurt, een grote weerstand ten voordele van traditionele onderdelen laten zien. Deze resistentie is des te merkwaardiger als men er rekening mee houdt hoe fors in implementatie van de vernieuwing geïnvesteerd werd en wordt. De geleverde inspanningen ontberen rendement omdat er blijkbaar krachten actief zijn die het traditionele onderwijs Nederlands voor de vernieuwing afschermen.

Het heeft weinig zin om steeds weer de vernieuwing van het taalonderwijs in een andere verpakking te propageren en te implementeren, als men geen zicht heeft op de factoren die uiteindelijk bepalen in welke gedaante die vernieuwing in het onderwijs haar plaats vindt.

Het lijkt ons belangrijk dat er in dit verband meer aandacht wordt besteed aan de maatschappelijk-culturele positie van de leraar. Leraren zijn immers zelf ook leden van een maatschappij die op zoek is naar de balans tussen reproductie van bestaande normen en waarden, en ontwikkeling van normen en waarden voor de maatschappij van morgen. Zij moeten de dagelijkse omgang met leerlingen van vlees en bloed verzoenen met de eisen en verwachtingen van 'de maatschappij' ten aanzien van het onderwijs. Het is onvermijdelijk dat die evenwichtsoefening hun perceptie van het vak Nederlands grondig beïnvloedt. Daarbij gaat het zowel om hun perceptie van de eisen van het vak, als van de behoeften van de leerlingen. **van hoe de gestelde doelen gerealiseerd dienen te worden als van hoe ver men bij die realisatie reeds is gevorderd.**

Het is belangrijk om te zien welke kleur deze perceptie aan de geïmplementeerde vernieuwing geeft, om het vernieuwingsproces zo efficiënt mogelijk te kunnen ondersteunen.

Aanbeveling 9: De implementatie van vernieuwingen in het onderwijs Nederlands moet een centraal aandachtspunt zijn. Vooral de positie van de leraar als schakel tussen de verwachtingen van de onderwijsvernieuwing en van de maatschappij, dient daarbij aandacht te krijgen.

4.8 Aandacht voor het beroepsonderwijs

Voor elk onderwijsniveau geldt ongetwijfeld dat er nog onopgeloste kwesties liggen, wat het rendement van het onderwijs Nederlands niet ten goede komt. Voor elk onderwijsniveau kunnen vragen gesteld worden bij de doelstellingen en de didactiek van het onderwijs. Voor de meeste onderwijsniveaus doen die vragen echter weinig af aan de algemene constatering dat het met het onderwijs Nederlands behoorlijk goed gaat.

Op dit algemene beeld vormt het beroepsonderwijs duidelijk een uitzondering. Zowel qua doelstellingen als qua didactiek blijft onduidelijk **waar het onderwijs Nederlands hier precies voor staat.**

Voorstanders van meer aandacht voor de literaire canon wijzen op het mogelijk emanciperende effect van die aandacht voor leerlingen uit zwakkere sociale milieus. Maar voor het beroepsonderwijs, het onderwijstype waar die leerlingen vooral in terecht komen, vinden ze die aandacht te hoog gegrepen.

Voorstanders van taalvaardigheidsonderwijs als bijdrage tot maatschappelijke emancipatie, wijzen erop dat ook en vooral taalgebruik in andere vakken aangegrepen dient te worden om taalvaardigheid bij deze leerlingen uit te bouwen. Maar in de praktijk betekent de integratie van taal- en vakonderwijs te vaak dat men het zicht op de eigenheid van het vak Nederlands verliest, en dat elke structuur uit de aanpak van taalvaardigheid verdwijnt.

Waar men wel nog vasthoudt aan separaat onderwijs Nederlands, gaat men dat onderwijs vaak zo sterk ontdoen van wat men franje acht te zijn, dat alleen een zeer traditionele, inefficiënte vorm overblijft. Het lijkt erop dat het onderwijs Nederlands hier tegen zijn grenzen aanloopt.

Een punt van speciale aandacht betreft de kwestie van de voortdurende uitstroom van laaggeletterden uit het onderwijs in het algemeen en uit het beroepsonderwijs in het bijzonder. Het is absoluut noodzakelijk dat wordt bekeken hoe op een efficiëntere wijze aan geletterdheid gewerkt kan worden.

Aanbeveling 10: De identiteit, doelstellingen en didactiek van het vak Nederlands in het beroepsonderwijs dienen dringend onder de loep te worden genomen. Daarbij moet speciaal worden onderzocht hoe het beroepsonderwijs zijn leerlingen in staat kan stellen om een basisniveau van geletterdheid op te bouwen.

4.9 Nederlands, een schoolvak in crisis?

Wie volgt wat in de pers verschijnt over het onderwijs Nederlands, of wat erover gezegd wordt in gesprekken en discussiefora, krijgt al gauw de indruk dat het vak volop in crisis verkeert.

De identiteit van het vak is voor velen onduidelijk, de maatschappij klaagt over het niveau van de leerlingen, het niveau van de kandidaat-leraren daalt, de verenigingen en tijdschriften voor leraren Nederlands komen in moeilijkheden, of geven er zelfs de brui aan.

Gelukkig bieden de resultaten die met het onderwijs Nederlands gehaald worden geen steun voor deze crisisinterpretatie. Het onderwijs Nederlands blijkt erin te slagen zijn gestelde doelen met de meeste leerlingen te bereiken. De algemene taalvaardigheid Nederlands is hoog, groepen in een talige achterstandspositie krijgen de kans om (een deel van) die achterstand weg te werken, het moderne leesonderwijs blijkt effect te hebben op het latere leesgedrag van leerlingen.

Het gevoel van crisis lijkt vooral ingegeven te zijn door een aantal maatschappelijke ontwikkelingen waarop het onderwijs Nederlands minder vat blijkt te hebben dan sommigen zouden willen.

Het is steeds al zo geweest dat het vak Nederlands, meer dan andere schoolvakken, zich moest zien te verstaan met wat er bij de leerlingen thuis gebeurt. Als secundaire-socialisatieinstantie houdt de school zich vooral bezig met zaken waar de primaire socialisator, het thuismilieu, veel minder aan doet. Behalve voor taal dan, want zowel het thuismilieu als de school hebben de opdracht om de talige mogelijkheden van de leerlingen te verhogen. Zij leiden hen ook beide in de wereld van de cultureel waardevolle producten in.

Met de nieuwe media is er als het ware een derde socialisator in het spel gekomen, die ook weer duidelijk zijn invloed laat gelden op taal en talig-culturele producten. Deze derde socialisator grijpt in op heel wat elementen die in de werkverdeling tussen thuis en school voor de school waren

gereserveerd. Hij ondergraaft de daarmee gepaard gaande talige uniformiteit en correctheid, hij verhoogt het culturele prestige van andere dan de traditionele talige producten, hij zorgt er zelfs voor dat er twijfels rijzen over het belang van het Nederlands zelf.

Veel pleitbezorgers van de traditionele talige cultuur betreuren het dat de school onvoldoende weerwerk kan bieden aan de effecten van die derde socialisatie, en verklaren daarom het vak Nederlands in crisis. Daar lijkt nochtans helemaal geen reden toe.

Dat het onderwijs Nederlands bij de uitwerking van zijn opdracht rekening houdt met de veranderende maatschappij die gekenmerkt wordt door processen van interculturalisering, digitalisering, informalisering en mondialisering, is geen teken van zwakte, maar van dynamiek en relevantie.

Aanbeveling 11: De Nederlandse Taalunie en de Raad voor Nederlandse Taal en Letteren dienen hun activiteiten op het gebied van het onderwijs Nederlands steeds in het perspectief van een veranderende maatschappij te situeren.

Ondertussen is het natuurlijk zo dat de opkomst van een derde actor die de leerling als talig functionerend individu vormt, de identiteit van het vak Nederlands diffuser maakt.

Nederlands is zo belangrijk, zou men kunnen stellen, dat iedereen ermee te maken heeft. Diezelfde houding treft men ook in steeds sterkere mate op de scholen zelf aan.

Er wordt al lang verkondigd dat elke leraar altijd ook leraar Nederlands is. De laatste jaren zien we dat dit uitgangspunt ook meer en meer in de praktijk wordt gebracht.

Een van de gevolgen hiervan is natuurlijk ook dat de specificiteit van het vak en de vakleraar ter discussie staan. Het vak Nederlands moet zijn globale doelstellingen en inhouden met andere vakken en met andere actoren in de maatschappij delen. En met de introductie van het moderne taal- en leesonderwijs is zijn didactiek ook al niet echt specifiek meer. Wat de leraar doet om leerlingen taal en de liefde voor lezen bij te brengen, verschilt minder van wat ook elders gebeurt dan vroeger.

Dat het onderwijs Nederlands hierdoor bijna blijvend tot reflectie over zijn inhoud en methode wordt gedwongen, hoeft echter geen aanleiding te vormen voor kommer en kwel, net zo min als het brede perspectief waarin het gesitueerd dient te worden. Van een vak dat maatschappelijk relevant wil zijn in een snel veranderende maatschappij kan en mag men niets anders verwachten. De kans dat deze reflectie leidt tot het marginaliseren van het vak is volgens ons erg klein.

Als het gaat om de taalvaardigheid Nederlands kunnen we alleen maar constateren dat de eisen aan deze vaardigheid steeds uitgebreider en diverser worden. En hoewel er van huis uit en door de media zeker ruimer dan in het verleden wordt bijgedragen aan de opbouw ervan, worden de verwachtingen ten aanzien van de bijdrage van de school ook alleen maar groter. Daarenboven kan worden geconstateerd dat de grotere bijdrage vanuit het milieu aan de uitbouw van de vereiste taalvaardigheid de kwestie van het onderwijs Nederlands als onderdeel van de achterstandsbestrijding prominenter op de agenda zet.

Een vergelijkbare evolutie zien we met betrekking tot de taalgerelateerde, cultureel waardevol geachte kennis en attitudes.

Het is niet omdat de waardering voor het klassieke literaire boek verschuift, dat taal geen rol meer speelt bij het bepalen van culturele waarde. Dat sommige leerlingen van huis uit en via de media meer kansen krijgen om met dit waardevolle culturele aanbod in contact te komen, verandert de bijdrage van het onderwijs Nederlands misschien wel, maar vermindert ze in elk geval niet. Ook hier is er eerder sprake van een groeiend belang voor de leerling in het algemeen en voor de leerling in een achterstandspositie in het bijzonder.

Wat de methode betreft, zien we dat anderen dan de leraar Nederlands, die ook een rol spelen bij het realiseren van de inhouden van het vak Nederlands, hun bijdrage vooral leveren door leerlingen in aanraking te brengen met die inhoud.

Leraren zaakvakken gebruiken relevante taal, ouders kopen boeken voor hun kinderen, media bieden kansen tot allerlei vormen van communicatie en contact met een brede waaier van culturele producten.

Wat zij meestal niet doen, is het aanbod zo structureren dat het ideale kansen biedt voor de talige en culturele ontwikkeling van de leerling. Ook gaan zij niet echt de leeromgeving manipuleren om ze zo krachtig mogelijk te maken. In het verzorgen van een gestructureerd aanbod in een krachtige leeromgeving schuilt de eigenheid en het belang van de inbreng van het vak Nederlands.

Moderne didactiek Nederlands betekent niet dat het structureren van het aanbod en het creëren van een optimale leeromgeving hun belang hebben verloren, en dat daardoor onderwijs Nederlands niet meer te onderscheiden valt van een incidentele situatie waarin Nederlands of over het Nederlands geleerd kan worden.

Het betekent dat gezocht moet worden naar een aangepast gestructureerd aanbod en een aangepaste leeromgeving, die rekening houden met de veranderingen in de maatschappij, de veranderingen in de behoeften van de leerlingen en de veranderingen in de inzichten omtrent het taalonderwijs. Een onderwijs Nederlands dat naar die aanpassingen op zoek durft te gaan, hoeft niet te vrezen voor zijn identiteit en zijn relevantie.

Eerdere rapporten over de staat van het onderwijs Nederlands schetsten vaak al van bij de titel een somber beeld (zie bijvoorbeeld *Het moedertaalonderwijs: vijf voor twaalf?* (Daems & Rymenans 1986), of *Er wordt steeds meer fout gesproken*, (OCW 1981)).

Ofwel keek men vooruit en maakte men zich zorgen over de sterk blijvende positie van het traditionele onderwijs Nederlands. Ofwel keek men om, en hadden de zorgen betrekking op het verloren gaan van wat in de traditie zo waardevol werd geacht.

Wij hebben in dit rapport geprobeerd het onderwijs Nederlands te schetsen, in beweging van gisteren naar morgen. Hieruit mag blijken dat we die beweging niet zien als een overgang van de ene stabiele situatie naar de volgende, maar dat we haar vooral zien als een wezenlijk kenmerk van goed onderwijs Nederlands. Niet de verwachte uitkomst, maar de beweging zelf is de beste garantie voor de relevantie van het vak. Wij hopen met dit rapport aan het momentum te hebben bijgedragen.

Bibliografie

- Asin, L., L. Gobardhan & I. Krishnadath (2004) *Onderwijs in en van het Nederlands in Suriname*. Startdocument Congres Nederlandse Taalunie. Den Haag, Nederlandse Taalunie.
- Bakker, J.-H. (2003) *Toewijding. Over literatuur, mens en media*. Amsterdam: Uitgeverij Atlas.
- Bennis, H., L. Cornips & M. van Oostendorp (2004) *Verandering en verloedering. Normen en waarden in het Nederlands*. Amsterdam: Amsterdam University Press – Salomé.
- Bezemer, J. (2003) *Dealing with multilingualism in education. A case study of a Dutch Primary school classroom*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- Bohnen, E., C. Ceulemans, C. Van der Guchte, J. Kurvers & T. van Tendeloo (2004) *Laaggeletterd in de lage landen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Castelijns, J., B. Koster & M. Vermeulen (2005) *Over vermeende tegenstellingen die irrelevant zijn*. In *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders* 26, 2, pp. 20-22.
- Colpin, M., G. Ramaut, S. Timmermans, K. Van Den Branden, M. Vandenbroucke, K. Van Gorp (2002) *Leesrijk school- en klasklimaat*. Leuven: Garant.
- Daems, F. & R. Rymenans (1986) *Het moedertaalonderwijs: vijf voor twaalf?* Verslag van de Algemene Conferentie voor Nederlandse Taal en Letteren 1986. Den Haag, Nederlandse Taalunie.
- De Meyer, I., H. De Vos & L. Van de Poele (2002) *Wereldwijd leren op 15. De eerste resultaten van PISA 2000*. Gent: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.
- Geeraerts, D. (2001) Constructie, deconstructie en reconstructie van de filologie. In: G. Janssens (red.) 2001, pp. 79-90.
- Inspectie van Onderwijs (1999) *Nederlands in de basisvorming. Evaluatie van de eerste vijf jaar*. Utrecht.
- Janssens, G. (2001) *Welk nieuw profiel voor de studie Nederlands?* Leuven/Leusden: Acco.
- Jaspaert, K. & B. Linsen (1997) Succes verzekerd? Effecten van invoering van taakgericht onderwijs. In: *Moer* 6 pp. 362-373.
- Jungbluth, P. (2004) *Kansenbeleid op zijn retour? De onbedoelde gevolgen van ondoordacht bezuinigen op het achterstandsbeleid in het onderwijs*. Utrecht.
- Kroon, S. (2005) *Onderwijs in en van het Nederlands in Suriname. Verslag Congres Nederlandse Taalunie*. Den Haag, Nederlandse Taalunie.
- Kroon, S. & T. Vallen (red.) (2004) *Dialect en school in Limburg*. Amsterdam: Aksant Academic Publishers.
- NiS (2005) Suriname in de Nederlandse Taalunie. Themanummer *Nederlands in Suriname*, 9,2 – 10,1.
- Neuvel, J., T. Bersee, H. Den Exter & M. Tijssen (2004) *Nederlands in het middelbaar beroepsonderwijs*. 's Hertogenbosch: CINOP.
- OCW (1981) *Er wordt steeds meer fout geschreven*. Verkennende nota over het moedertaalonderwijs. 's Gravenhage: Staatsuitgeverij.
- Paus, H., R. Rymenans & K. Van Gorp (2003) *Dertien doelen in een dozijn*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Raad voor Cultuur (2005) *Van zwarte lijnen en witte tussenruimte tot vaste, klinkende, zinvolle werkelijkheid*. Advies over het belang van het culturele lezen en leesbevordering. Den Haag.

- Rymenans R. (1999) Beoordeling totaalmethodes Nederlands eerste graad secundair onderwijs. In: *Vonk* 4, pp 1-70.
- SCP (2001) *Sociaal en Cultureel Rapport*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Soetaert, R. (2000) *Literatuuronderwijs in Vlaanderen. Stand van zaken en een standpunt*. In W. Van den Berg & G. W. Muller 2000, pp. 31-50.
- Teunissen, F. & H. Hacquebord (2002) *Onderwijs met taalkwaliteit. Kwaliteiten voor effectief taalonderwijs binnen onderwijskansenbeleid*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Tesser, P. & J. Iedema (2001) *Rapportage Minderheden 2001*. Deel I. Vorderingen op school. Den Haag: SCP.
- Van Calcar, C. (1977) *Innovatieproject Amsterdam deel I*. Bronnenboek. Amsterdam: Van Genneep.
- Van den Berg, W. & G. W. Muller (2000) *Literatuur op school*. Amsterdam: Koninklijke Nederlandse Academie van Wetenschappen.
- Van de Branden, K., D. Van der Nulft, M. Verhallen & M. Verhelst (2001) *Referentiekader vroege tweedetaalverwerving*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Vandenbroucke, F. (2004) *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Beleidsnota 2004-2009. Vlaamse regering.
- Vandenbroucke, F. (2005) *Jong geleerd is oud gelezen*. Toespraak op het colloquium over leesbevordering bij kinderen en jongeren, 15 maart 2005. <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/toespraak/050315-Vlaamse-Filmpjes.htm>
- Van der Ploeg, P. (2005) PABO's varen blind op constructivisme. In: *VELON Tijdschrift voor lerarenopleiders* 26, 2 pp. 13-19.
- Van de Ven, P.-H. (2004) VONtooid Verleden Tijd. In: *Moer* 4, pp. 112-121.
- Van Dormolen, M., A. Van Montfoort, M. Nicolaas & A.-M. Raukema (2005) *De doorgaande leeslijn*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Van Gelderen, A., M. Hoogeveen & I. Zijp (2004) *Met een blik op de toekomst. 25 jaar leerplanontwikkeling Nederlandse Taal in de basisschool*. Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling.
- Verboord, M. (2003) *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: dissertatie.
- Viskil, E. (1998) *Wat unbidan we nu? Naar een raad voor de neerlandistiek*. Den Haag: Sdu Uitgevers.
- Voorstel herziene kerndoelen Basisonderwijs (2004) Den Haag: Ministerie van Onderwijs.
- VVKSO (2002) *Leerplan Secundair Onderwijs. Nederlands. Tweede graad ASO-KSO-TSO*. Brussel.
- Werkgroep Variatiebeleid, Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2003) *Variatie in het Nederlands. Eenheid in verscheidenheid*. http://taalunieversum.org/taalunie/variatie_in_het_nederlands_eenheid_in_verseidenheid/

...en, taal,
communic
...atie, lite
...n spraak
...tuur, ta
...erlands
...nds. onde

adres

Lange Voorhout 19
Postbus 10595
2501 HN Den Haag
Nederland

telefoon

+ 31 70 346 95 48

fax

+ 31 70 365 98 18

e-mail

info@taalunie.org

internet

www.taalunieversum.org