



Foto: Anda van Riet



Jan Steen, School, ca. 1670. Collectie: National Gallery of Scotland, Edinburgh

BEWEGINGEN EN TEGENBEWEGINGEN IN HET TAALONDERWIJS

De maatschappij verandert, het onderwijs moet mee. Maar hoe? Daarover krijgen docenten vaak verwarrende boodschappen. In dit artikel wordt geprobeerd een oriëntatiebasis te scheppen en die te concretiseren met een korte gang door de nieuwere geschiedenis.

ERIK KWAKERNAAK

Leraren worden geconfronteerd met tegenstrijdige boodschappen over hoe ze hun vak vorm moeten geven. Ze nemen die vaak waar als traditioneel en modern. De behoudende opvattingen horen ze vooral van collega's uit de praktijk, de vernieuwingsboodschappen komen vooral uit de opleiding en de nascholing.

Hoe gaan lio's en docenten daarmee om? In het slechtste geval – dat nogal eens aan de orde is – doen ze weinig of niets met de vernieuwingsboodschappen. Dat

zal vaker gebeuren naarmate het radicalere alles-moet-andersboodschappen zijn. Die verbreden de bekende kloof tussen theorie en praktijk, opleiders en lio's, nascholers en docenten.

Zo'n kloof is niet goed voor het onderwijs, omdat vernieuwing noodzakelijk is. De samenleving verandert, en het onderwijs moet daar als maatschappelijk dienstverleningsinstituut in mee. Die vernieuwing komt deels van docenten, maar niet in voldoende mate. De hoofdtaak van docenten is uitvoering; die is al moeilijk en complex genoeg. Vernieuwingsimpulsen van buitenstaande spe-

cialisten en deskundigen zijn nuttig en nodig. Maar die impulsen blijven vruchteloos uit ivoren torens komen als er geen dialoog tussen de partijen is.

Als er in het onderwijs vernieuwing tot stand komt, blijft het oude vaak voortbestaan. Het nieuwe vervangt zelden het oude, het komt erbij. Historische terugblikken leren bovendien dat veel van wat als modern en nieuw gepresenteerd wordt, al eerder aan de orde gesteld is, zij het vaak lang geleden en in andere woorden.

Om vernieuwingsboodschappen op hun werkelijke waarde te schatten is enige kennis van de onderwijs-geschiedenis noodzakelijk. Vandaar deze poging om een aantal begrippen op een rijtje te zetten en ze in twee groepen te ordenen (zie kader op pagina 8–9). Ik probeer ze te concretiseren door ze – althans een deel ervan – in een samenhangende historische context te zetten. Daarbij gaat het eerst over maatschappelijke en algemeen-didactische ontwikkelingen, dan over (moeder- en vreemde-)taalonderwijs.

Disciplineren en ontplooiing

Om in het historische proces van maatschappelijke bewegingen en tegenbewegingen een patroon te zien, is een invalshoek nodig. Daarvoor kies ik twee complementaire begrippen: collectivistisch en individualistisch denken (cf. Leidse Werkgroep Moedertaal-didactiek, 1986, p. 20 e.v.). Het individu bevindt zich altijd in het spanningsveld tussen aanpassing aan het collectief en persoonlijke vrijheid. Het doel van opvoeding en onderwijs is tegelijk disciplineren en ontplooiing, in een dynamisch evenwicht. Maar die twee doelen zijn in de loop van de geschiedenis heel verschillend geaccentueerd.

In de negentiende eeuw was het in Nederland gebruikelijk om te denken in termen van de geleerde stand, de burgerij en 'het werkvolk'. Die opdeling werd weerspiegeld in het schoolsysteem. De geleerde stand werd in de Latijnse school en de universiteit klassiek geschoold door het lezen van de geschriften van gecanoniseerde schrijvers in de oorspronkelijke talen Latijn en Grieks. Dat moest hen vormen tot persoonlijkheden die in staat

waren om op evenwichtige, onbaatzuchtige wijze waardevrije wetenschap te bedrijven en de staat te leiden. Hierachter schuilt het ideaalbeeld van de middeleeuwse edelman die, vrij van werk om den brode en van materiële nuttigheidsoverwegingen, zich kan wijden aan het goede, het ware en het schone.

In de loop van de negentiende en twintigste eeuw kreeg dit elitaire, literaire vormingsideaal steeds zwaardere concurrentie van de burgerlijke gedachte dat opvoeding en onderwijs gericht moeten zijn op maatschappelijk nut en functioneren in de samenleving. Lange tijd lag daarbij de nadruk op de disciplinerende kant.

Tegelijk begonnen grote bevolkingsgroepen zich te emanciperen. Deze sociale processen verliepen onder godsdienstige vlag en leidden in Nederland tot de verzuijing. Aanpassing aan de normen van de groep, vlijt, discipline en onderwijs stonden daarbij hoog in het vaandel.

Hoofdelijk en klassikaal onderwijs

In de Franse tijd was de overheid zich in gaan spannen om nationaal volksonderwijs te organiseren voor die bevolkingsgroepen die dat zelf niet konden betalen. Dat was alleen lager onderwijs. In de hele negentiende eeuw huldigden veel welgestelden de opvatting dat het ‘werkvolk’ wel iets moest leren, maar niet te veel, want daarvan zou het hoogmoedig kunnen worden en zijn plaats niet meer kennen.

De schoolwet van 1806 schreef klassikaal onderwijs voor. Voordien was hoofdelijk onderwijs gebruikelijk: de onderwijzer deelde taken uit aan individuele leerlingen, die als ze dachten klaar te zijn, naar de lessenaar kwamen om zich te laten overhoren. Voor schilders als Jan Steen waren de nogal eens chaotische taferelen in scholen een dankbaar onderwerp.

Maar in de nieuwe aanpak moesten de leerlingen in klassen naar niveau gegroepeerd worden, op hun banken blijven zitten en luisteren naar de onderwijzer, die de stof verklaarde met behulp van het schoolbord, dat een belangrijk onderwijsmedium werd. Omstreeks het midden van de negentiende eeuw was klassikaal onderwijs de norm geworden. Alleen op dorpschooltjes met te weinig leerlingen moest men zich nog met taken behelpen.

De klassikale aanpak had evidente voordelen. Hij gaf meer ruimte om aan begrip van de lesstof te werken, naast de pure reproductie die eerder domineerde. Hij was ook efficiënter, in combinatie met fasen waarin leerlingen individueel aan opgaven werkten, gevolgd door klassikale controle. En last but not least: de discipline won erbij. De leraar kon veel makkelijker overzicht over

de klas houden. Op illustraties uit de eerste helft van de negentiende eeuw was deze opzet duidelijk te zien (cf. <www.talenexpo.nl>, expozaal 1, paragraaf 1.4 *Didactiek*).

Disciplineren naar het verborgen curriculum

Omstreeks 1900 deed zich een belangrijke wending voor in de discussie over opvoeding en onderwijs. Vóór die tijd waren gehoorzaamheid en discipline erkende en vaste elementen van het discours. Maar ongeveer vanaf die tijd gingen ze steeds meer ‘ondergronds’ (Vallance, 1973; Matthijssen, 1982, p. 157 e.v.). Klassikaal onderwijs met de bijbehorende disciplineren was inmiddels verankerd in het schoolleven. De Reformbeweging van die tijd verlegde de aandacht van de leerstof naar de leerling. Op langere duur werd het politiek incorrect om het over disciplineren te hebben als een van de wezenlijke elementen en doelen van opvoeding en onderwijs.

In de jaren zestig vestigde Dreeben (1967) er expliciet de aandacht weer op, maar dan in negatieve, kritische zin. Naast het officiële curriculum van de school, waarin ontplooiing centraal staat, bestaat er ook een ‘verborgen curriculum’. In de dagelijkse schoolpraktijk wordt de leerling onderdrukt door allerlei ge- en verboden, regels en sancties, die hem mede vormen – alleen mag deze disciplineren officieel geen naam hebben.

Pedagogisch-didactische literatuur en academische discussies leggen een eenzijdige nadruk op ontplooiing en negeren verregaand het disciplineringsaspect, dat juist een grote rol speelt in het dagelijkse contact tussen leraren en leerlingen en in de gesprekken in de docentkamers. Ook lerarenopleiders kennen de spagaat maar al te goed: lio’s moeten in het opleidingsinstituut gevormd worden tot coachende docenten die leerlingen alle ruimte geven voor ontplooiing, terwijl ze in de schoolpraktijk gedwongen worden eerst uit te vinden hoe ze leerlingen in het gareel houden.

Grammatica versus communicatie

In een eerder artikel (Kwakernaak, 2011) schetste ik hoe het vreemdetalenonderwijs interageerde met de algemeen-didactische slingerbeweging tussen leerstofgericht en leerlinggericht. Na een eerste vernieuwingsgolf aan het begin van de twintigste eeuw ontstond in de jaren zestig een tweede golf van verzet tegen de grammatica-vertaalmethode.

Ook in de discussie over moedertaalonderwijs belandde de grammatica in het verdomhoekje. De taalbeheersers wonnen steeds meer terrein. Taalonderwijs moest zich op het maatschappelijk nut, dus op prak-

tische vaardigheden richten. De taal is geen doel op zich, maar communicatiemiddel. Het gaat primair om de inhoud, de betekenis van taalboodschappen, veel minder om de taalvorm, die eerder zwaartepunt was. Taalonderwijs moest niet langer uitgaan van regels en procedures die meegedeeld en geoefend worden (*Presentation – Practice – Production*), maar van wat de leerling van nature al kan met de taal; daarin moet hij zich ontplooiën en vaardiger gemaakt worden.

Deze ontwikkeling culmineerde in 1978 in een rapport van de Adviescommissie voor de Leerplanontwikkeling Moedertaalonderwijs (ACLO-M). Geadviseerd werd in de basisschool functioneel taalonderwijs in te voeren en traditioneel grammaticaonderwijs af te schaffen. Het argument dat het grammaticaonderwijs bij Nederlands ook dienstbaar moet zijn aan het vreemdetalenonderwijs werd al eerder bestreden.

Bij de vreemde talen duurde het wat langer voordat de communicatieve aanpak bredere aanhang vond. Trouwens, ook bij Nederlands werd in de schoolpraktijk de soep minder heet gegeten. Nog steeds wordt bij Nederlands ontleed, ondanks de officiële vakdidactische retoriek. Literatuur en grammatica als de twee pijlers van het vak oftewel ‘het literair-grammaticale paradigma’ (Van de Ven, 1986 en 2011) bleef als krachtige onderstroom steeds bestaan naast het officiële communicatieve paradigma.

Misbruikt

Het communicatieve paradigma is compatibel met een leerlinggerichte pedagogiek-didactiek met een sterke nadruk op ontplooiing. Als tegenpool van *leerlinggericht* wordt naast *leerstofgericht* ook de term *leraar- of docentgericht* gebruikt. Uiteraard is *docentgericht* niet hetzelfde als *leerstofgericht*, want een docent kan heel goed leerlinggericht optreden. Wat meer is: in onderzoek naar de effectiviteit van onderwijs komt steeds weer de docent als wezenlijke factor naar voren (cf. Van der Steeg, Vermeer & Lanser, 2011, p. 16 e.v.).

Wel kunnen in leerstofgericht onderwijs docenten die dat willen, makkelijk egocentrisch onderwijzen door te doen alsof hun leerstof dat vereist. Zo is inderdaad grammatica in het taalonderwijs vaak misbruikt: als disciplineringsmiddel. Want in tijden dat grammatica als onontbeerlijke ‘grondslag’ of zelfs ‘ziel van de taal’ werd beschouwd, kon die gepresenteerd worden als kostbaar geestelijk bezit waarover in de klas alleen de leraar als vakautoriteit beschikte. Dat bezit konden de leerlingen slechts verwerven door gehoorzaam aanhoren en vlijtig oefenen.

Na de jaren zeventig bleef in de toonaangevende taaldidactische discussie grammatica gestigmatiseerd en buitengesloten. Maar in de scholen niet

Na de jaren zeventig bleef in de toonaangevende taaldidactische discussie grammatica gestigmatiseerd en buitengesloten. Maar in de scholen niet. Gevolg: lio’s Nederlands zoeken in inleidingen in de moedertaal-didactiek tevergeefs naar richtlijnen voor grammaticaonderwijs.

Ook in de vreemdetalendidactiek was de antigrammaticabeweging sterk, zij het in wat mindere mate. Immers, het moedertaalonderwijs kan veel meer uitgaan van buiten de les verworven beheersing van de taal. Het is dan makkelijker om aan te nemen dat het met de vorm wel goed zit, en zich te concentreren op meer inhoudelijke problemen.

Vreemdetalenonderwijs moet wel van onderop beginnen, bij de taalvorm. Woorden en grammatica zijn noodzakelijke bestanddelen van taalbeheersing en komen in een paar uur les per week maar mondjesmaat vanzelf aanwaaien. Gericht oefenen en herhalen zijn noodzakelijk voor leerresultaat. Maar in een ontplooiingsgerichte onderwijscultuur moet het om inhouden gaan. Aandacht voor de taalvorm wordt beschouwd als niet intrinsiek motiverend.

Er ligt een taboe op extrinsieke motivatie. Maar daarmee is de maatschappelijke noodzaak om extrinsiek te motiveren niet opgeheven. Dus kruipt het bloed waar het niet gaan kan. In de permissieve Nederlandse schoolcultuur met haar brede gedoogzones tieren toetsing en cijfers welig als laatste niet-getaboeïseerde middel tot extrinsieke motivatie.

Collectief belang

Na de individualistische golf van de jaren zestig-zeventig kwam er in de jaren negentig weer een op, nu niet met een idealistisch-egalitaire, maar een materialistische, neoliberale inslag. De jaren negentig en de eeuwwisseling waren een periode van vooruitgangs- en maakbaarheids geloof in de politiek (het verdrag van Maastricht 1992, de paarse kabinetten 1994–2002), de economie (de internethype 1997–2001 met de ‘nieuwe economie’) en de onderwijspolitiek (studiehuis, het ‘nieuwe leren’).

Het eerste decennium van het nieuwe millennium bracht ontzuivering, deels op onzachtzinnige wijze.

De ontwikkelingen op pedagogisch-didactisch gebied hebben de neiging om na te ijlen. Maar daar lijkt de tijd gekomen voor een 'nieuw debat'. Het individualistisch denken is te ver doorgesloten: dat bewustzijn neemt toe. Het collectief belang, regulering en disciplineren krijgen meer nadruk.

De vraag is of *leerlinggericht* niet te makkelijk als synoniem met *ontplooiingsgericht* is opgevat. Pubers zoeken steeds grenzen op, maar verwachten daarbij tegenspel. Dat tegenspel is ook *leerlinggericht*. Als disciplineren, aanpassing aan sociale normen, extrinsieke motivatie en te beheersen leerstof helder benoemd kunnen worden zonder dat dat als politiek incorrect of reactionair afgeserveerd wordt, kunnen die doelen uit het verborgen curriculum komen.

Een eenzijdig accent op ontplooiing heeft de kloof verbreed tussen theorie en praktijk, tussen lerarenopleiding en school, tussen nascholing en veld. Docenten moeten veel energie en praktijkkennis in disciplineren steken en voelen zich door eenzijdig ontplooiingsgerichte vernieuwingsboodschappen niet aangesproken.

Het is tijd de kloof te dichten. Dat betekent erkenning van lastige waarheden, nuanceren, zoeken naar evenwicht, compromissen, een goede mix. Dat is niet 'modern', niet visionair, niet sexy. Maar het past wel beter bij de dagelijkse onderwijswerkelijkheid. ■

De website <www.talenexpo.nl> geeft een toegankelijk en rijk geïllustreerd overzicht van de geschiedenis van het taalonderwijs in Nederland van 1800 tot heden.

LITERATUUR

- Dreeben, R. (1967). The contribution of schooling to the learning of norms. *Harvard Educational Review*, 37, 211–237.
- Kwakernaak, E. (2011). Drie vernieuwingsgolven in het vreemdetalenonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 98(7), 18–22.
- Leidse Werkgroep Moedertaaldidactiek. (1986). *Moedertaaldidactiek: Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Matthijssen, M. A. J. M. (1982). *De elite en de mythe: Een sociologische analyse van strijd om onderwijsvernieuwing*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Steeg, M. van der, Vermeer, N., & Lanser, D. (2011). *Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief*. Den Haag: CPB. Geraadpleegd via <http://www.cpb.nl/publicatie/nederlandse-onderwijsprestaties-in-perspectief>
- Vallance, E. (1973). Hiding the hidden curriculum. *Curriculum Theory Network*, 4(1), 5–21.
- Ven, P.-H. van de. (1986). Klank, cultuur en communicatie: Opvattingen over het schoolvak Nederlands vanaf 1900. *Levende Talen*, 411, 275–280.
- Ven, P.-H. van de. (2011). Het schoolvak Nederlands in honderd jaar: Een beschouwing. In J. Daniëls, A. Hoeflaak, & E. Kwakernaak (Red.), *Verleden en toekomst van het taalonderwijs: Honderd jaar Levende Talen 1911–2011* (pp. 20–25). Amsterdam: VLLT.

		COLLECTIVISTISCH DENKEN	INDIVIDUALISTISCH DENKEN
MAATSCHAPPIJ EN OPVOEDING	maatschappelijk ideaal	• autoritaire, hiërarchische organisatie • standenmaatschappij	• egalitaire, democratische organisatie • sociale mobiliteit, meritocratie
	pedagogisch doel	• disciplineren, aanpassing aan collectief • gehoorzaam individu • verantwoordelijkheid vooral voor elite	• ontplooiing • autonoom individu • gelijke verantwoordelijkheid voor iedereen
	cognitief doel	• kennis • elite: aristocratisch vormingsideaal	• (denk)vaardigheden, competenties • gedemocratiseerd en utilitair vormingsideaal
	beroepsideaal	• ambachtsman, vakman, specialist; elite: geleerde, regent / bestuurder	• manager, allrounder
ONDERWIJS	leertheorie	• instructivisme	• constructivisme
	motivatie	• extrinsiek	• intrinsiek
	algemeendidactische aanpak	• klassikaal onderwijs • leerstofgericht, productgericht onderwijs	• hoofdelijk / individueel onderwijs • leerlinggericht, procesgericht onderwijs
	rol school / leraar	• kennisoverdrager	• leerprocesbegeleider, coach
	schoolvak	• afgeleid van wetenschappelijke discipline • vakkenscheiding	• gericht op maatschappelijk nut • vakverbindende leergebieden en projecten
	methodiek	• directe instructie, PPP • o.a. <i>mastery learning</i>	• levensechte, complexe taken • o.a. competentie- / taakgericht leren
	differentiatie	• extern • (diagnostische) (voortgangs)toetsen	• intern • 'natuurlijke' differentiatie
	toetsing	• productbeoordeling • analytisch	• procesbeoordeling (portfolio) • holistisch, indruk
TAALONDERWIJS	opvatting van taal	• taal is expressie van het volk, de natie • 'de taal' = geschreven taal van gecanoniseerde schrijvers	• taal is expressie van het individu • 'standaardtaal' = gesproken en geschreven sociolect
	opvatting van literatuur	• literatuur is cultureel erfgoed en kern van nationale identiteit • klassieke, elitaire canon	• literatuur en andere kunsten / media zijn communicatiemiddelen • cultuurrelativisme
	literatuurdidactiek	• historisch-biografische benadering • <i>close reading</i> , structuuranalyse	• maatschappelijke (thematische) benadering • receptie-esthetische benadering, leesmaak, leesplezier
	taaldidactiek	• (bewust, expliciet) leren • 'blokkendoos': synthetisch, deductief • taalvorm primair, betekenis / inhoud secundair	• (onbewust, impliciet) verwerven • 'taalbad': analytisch, inductief • betekenis / inhoud primair, taalvorm secundair
	vreemdetalendidactische theorie	• grammaticaregels + woordenschat kennen = taalkennis	• natuurlijk verworven taalvaardigheid + feedback = taalbeheersing
	vreemdetalendidactische benaderingen	• grammatica-vertaalmethode • audiolinguale methode	• directe methode • communicatieve benadering

Oriëntatiebasis: complementaire begrippen in de geschiedenis van het taalonderwijs vanaf de negentiende eeuw