

VAKDIDACTIEK, PEDAGOGIEK EN HET SCHOOLVAK NEDERLANDS

Opvoeders in en door de moedertaal

Onderwijspedagogen bepleiten al jarenlang dat het in onderwijs niet alleen moet gaan om *kennen en kunnen*, maar tegelijkertijd ook om *vorming en zijn*. Inmiddels lijkt hun pleidooi weerklank te vinden, ook bij het schoolvak Nederlands. Zo speelt ‘persoonsvorming’ een rol in de vernieuwingsvoorstellen van Curriculum.nu en het bestuur van Levende Talen Nederlands. Is dat sterk vernieuwend of juist heel traditioneel?

JEROEN STEENBAKKERS & KEES DE GLOPPER

Sinds de basisvorming is het schoolvak Nederlands sterk gericht op het aanleren van *nuttige kennis- en vaardigheidsdoelen*. Het is daarom opvallend dat Curriculum.nu en het bestuur van Levende Talen Nederlands ‘persoonsvorming’ een prominente plek geven in hun vernieuwingsvoorstellen. Niet alleen bij literatuuronderwijs, waar het nu ook al een plek heeft, maar bij alle vakonderdelen. Ontwikkelaars verwijzen daarbij naar pedagoog Gert Biesta, die stelt dat het in onderwijs niet alleen moet gaan om *kennen en kunnen*, maar ook om *vorming en zijn*. Dit eerste artikel uit een serie van twee schetst in vogelvlucht een geschiedenis van vakdidactisch denken, waarmee zichtbaar wordt dat nieuwe voorstellen aansluiten bij oude inzichten.

Volgens onderwijspedagogen is pedagogiek al decennialang een blinde vlek in het denken over lesgeven. Vakdidactisch onderzoek is vooral gericht op het *hoe* van de les (effectieve werkvormen) en nauwelijks op het *waartoe* van de les en het *zijn* van de leerling, stelt Biesta (2010). Dat is een probleem, want didactiek die niet is ingebed in het pedagogische mist richting en bezieling, zo laat ook pedagoog Van den Berg overtuigend zien (2015). Vertogen van Biesta en Van den Berg werken geestverruimend, maar ze roepen bij de(z) lezers ook vragen op. Waren vakdidactici vroeger dan meer gericht op het pedagogische? En als ze dat al waren, waardoor en wanneer verloren zij dan hun ‘pedagogische bril’? En dan is er nog de voor de handliggende maar lastige vraag: wat is ‘het pedagogische’ precies?



Foto: Tom van Limpt

De pedagogische dimensie

Lesgeven werkt onvermijdelijk in op de vorming van leerlingen. Goed onderwijs, schrijft Biesta, doet dat bewust: het zoekt naar de overlap van de doeldomeinen kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming (zie het kader op de volgende pagina). Kwalificatiedoelen zijn meestal concreet; toename van kennis en vaardigheden kan doorgaans goed worden getoetst en de meetresultaten kunnen met elkaar worden vergeleken. Vormingsdoelen laten zich echter niet objectiveren. In een onderwijscultuur die objectieve meetresultaten tot enige maatstaf maakt, raken vormingsdoelen dus snel in de verdrukking.

De pedagogiek stelt de vraag *welke vorming* we eigenlijk zouden moeten nastreven. Pedagogiek is daarmee expliciet normatief: ze maakt de waarden die bij

onderwijs in het geding zijn tot onderwerp van gesprek. Daarmee biedt de pedagogiek docenten handelingsoriëntatie. Biesta (2018) stelt als pedagogische opdracht voor dat leraren bij leerlingen het verlangen oproepen om op een volwassen manier in de wereld te staan: ‘De uitdaging is daarom om in de wereld te staan zonder onszelf in het centrum van de wereld te wanen’ (p. 27).

Pedagogiek vraagt aandacht voor de menselijke en relationele aspecten van onderwijs. Goede docenten zijn mensen die hun vak ‘belichamen’ en vakliefde durven te laten zien: ze inspireren in hun uniciteit de leerlingen. Dat vraagt om zijnsruimte en handelingsruimte. Pedagogen stellen daarom de vraag of het docenten (en leerlingen) wel recht doet dat ze elke les doelgericht, aan de hand van pta’s en pto’s, toewerken naar nauw omschreven kwalificatiedoelen.

Onderwijspedagoog Gert Biesta over goed onderwijs

- Onderwijs heeft een *kwalificatiefunctie*: het draagt kennis en vaardigheden over, zodat leerlingen worden toegerust voor de maatschappij en arbeidsmarkt.
- Onderwijs heeft een *socialiserende functie*: het draagt bestaande praktijken en cultuur over.
- Onderwijs heeft een *persoonsvormende functie*: het kan eraan bijdragen dat leerlingen volwassen en autonoom in de wereld komen te staan.

In *Goed onderwijs en de cultuur van het meten* (2012) betoogt Biesta dat we in een dominante cultuur van toetsen en effectmetingen gemakkelijk uit het oog verliezen waar het in onderwijs echt om zou moeten gaan. Onderwijs houdt zich nu vaak uitsluitend bezig met kwalificatie- en socialisatie-doelen, terwijl goed onderwijs zich tegelijkertijd ook richt op persoonsvorming.

Het prachtige risico van onderwijs (2015) bevat zeven essays waarin Biesta aan de hand van denkers als Levinas en Arendt ingaat op essenties van lesgeven.

In *De terugkeer van het lesgeven* (2018) bepleit Biesta dat docenten een *spilfunctie* (moeten) innemen in onderwijs dat inhoudelijke doelen én pedagogische opdrachten stelt.

Pedagogiek is geworteld in de relatie tussen docent en leerlingen en stelt vragen bij de aard van die relatie. Hoe staat het met machts- en gezagsverhoudingen in de klas? Ervaren de leerlingen invloed? Is de relatie gericht op veiligheid en ontmoeting, of juist niet?

Het historische perspectief

Hoe verhouden vakdidactici zich tot het pedagogische? Deze vraag is niet zondermeer te beantwoorden: iedere vakdidacticus geeft een eigen invulling aan zijn onderwijspraktijk. Wel kunnen we de vraag stellen aan de vakdidactische handboeken. Onze historische exercitie begint in het interbellum bij de beginjaren van de we-

Goede docenten zijn mensen die hun vak ‘belichamen’ en vakliefde durven te laten zien: ze inspireren in hun uniciteit de leerlingen

tenschappelijke pedagogiek. Kohnstamm behoort tot de eerste generatie pedagogen. Hij beïnvloedt de neerlandicus Langeveld, die in Duitsland colleges had gevolgd bij de existentialistische filosofen Husserl en Heidegger. Tot 1939 is Langeveld leraar Nederlands, later wordt hij hoogleraar pedagogiek en didactiek. In zijn dissertatie *Taal en denken* (1934) verbindt Langeveld pedagogiek met de didactiek van het schoolvak Nederlands. De ‘mondige persoonlijkheid’ is het beoogde opvoedingsdoel. Leraren Nederlands zijn opvoeders ‘in en door de moedertaal’. ‘Het is zijn taak niet de cultuurgoederen van het ene geslacht op het andere over te dragen, zoals men een zware zak op de schouders van een sjouwersman laadt. Integendeel hebben zij [moedertaal docenten] de persoonlijke drang te werken tot mee-doen’ (p. 113).

In 1962 publiceerde de commissie-Van Dis *De didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*, waarin veelvuldig wordt gerefereerd aan Langeveld. Er is expliciete aandacht voor pedagogiek. De taak van docenten wordt beschreven vanuit de samenhang van doeldomeinen:

De leraar-Nederlands moet opgroeiende jongemensen brengen tot indringend, kritisch en eerbiedig lezen, en tot verantwoord en omzichtig formuleren. Hij brengt zijn leerlingen niet enkel de techniek bij van een behoorlijk mondeling en schriftelijk taalgebruik, maar door zijn lessen in de moedertaal werkt hij in sterke mate mede aan de vorming van hun persoonlijkheid. Hij weet dat

helder en gedifferentieerd denken mede mogelijk wordt gemaakt door klare verwoording. En zijn hoge streven is hun oren en hun hart te openen voor de schoonheid van taal (...) (p. 8)

In de jaren zeventig en tachtig is de vakdidactische meningsvorming rijk en divers, mede omdat de ‘kritiese pedagogiek’ van zich doet spreken. Griffioen's handboeken *Zeggen-schap* (1975) en *Tegenspraak* (1982) zijn normatief, ze richten zich expliciet op een vormingsideaal. Griffioen beziet lessen Nederlands in het licht van democratisch opvoeden en emancipatie. Deze ambitie verbindt hem met de pedagogen Langeveld voor hem en Biesta en Van den Berg na hem. Griffioen bepleit emancipatorisch moedertaalonderwijs met als inzet ‘een menselijke school’, waarin ‘werkelijk leren plaatsvindt’, niet om er beter van te worden, maar om een beter mens te worden. De goede docent is een vakman en heeft ‘de juiste percepties ten aanzien van leerlingen’. In relatie tot leerlingen gaat het niet alleen om openheid en bereidheid tot luisteren, maar ook om ‘echtheid’. Onderwijzen is een uiterst persoonlijke aangelegenheid en dat stelt eisen aan de leeromgeving:

Doelstellingen op het niveau van het *kennen* kunnen gemakkelijk, die op het niveau van het *kunnen* moeilijk en die op het niveau van het *zijn* helemaal niet getoetst worden. Gevolg: het kennen wordt de belangrijkste onderwijsdoelstelling. Zoals het operationalisme in ons denken leidt tot een huiveringwekkende verschraving van de werkelijkheid, zo betekent de studietoets een deshumaniserende reductie van onderwijzen en leren. (Griffioen, 1975, p. 48)

Rond 1980 verschijnen drie handboeken die met elkaar in gesprek zijn. Dit houdt in dat accentverschillen worden benoemd en bediscussieerd; de verschillende handboeken verwijzen soms naar elkaar. Naast *Tegenspraak* zijn er *Instrumentaal* (Van Peer & Tielemans, 1984) en *Moedertaal didactiek* (Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek, 1980). *Instrumentaal* is sterk pedagogisch gericht. In aansluiting op Griffioen onderscheiden de auteurs doelstellingen op het niveau van ‘kennen, kunnen en zijn’. *Moedertaal didactiek* legt andere accenten. Het is primair gericht op communicatieonderwijs; de auteurs bepleiten dat Nederlands ‘normaal functioneel’ moet zijn. In deze ‘Leidse Bijbel’ vindt er minder bezinning op de pedagogiek plaats. In de aanvullende bundel *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling* (1982) staat nog een intrigerend

opstel van Griffioen over autonomie, maar niet veel later verdwijnt dit onderwerp vrijwel volledig uit het vakdidactische discours. ‘Het zijn’ (van leraar en leerling) is geen relevant onderwerp meer.

Moedertaalonderwijs ontwikkelt zich halverwege de jaren tachtig van een communicatief-emancipatoir paradigma naar het communicatief-utilitair paradigma (Van de Ven, 1996), waarbij vanuit een groeiend nuttigheidsbesef de zakelijke communicatie steeds belangrijker wordt (Hulshof, Kwakernaak & Wilhelm, 2015). In de praktijk levert dit meer aandacht op voor *nuttige taalvaardigheid*, met name ‘spelling en stijl’. Deze verschuiving wordt al zichtbaar in *Moedertaal didactiek* en ze heeft zich versterkt voortgezet in de recente ‘praktische’ handboeken *Nederlands in de basisvorming* (Bonset, De Boer & Ekens, 1992) en *Nederlands in de tweede fase* (Projectgroep Nederlands V.O., 2002). In deze standaardwerken vindt geen enkele bezinning meer plaats op de pedagogische taak van het schoolvak. De begrippen *pedagogiek*, *persoonsvorming* en *het zijn* worden (vrijwel) niet genoemd. Dit betekent uiteraard niet dat er geen aandacht is voor de persoon van de leerling. *Reflectie*, *zelfstandig werken* en *aansluiten bij de belevingswereld* zijn belangrijke uitgangspunten, echter: het belang hiervan wordt onderbouwd vanuit de constructivistische leertheorie en niet vanuit de pedagogiek. Zelfstandig leren wordt belangrijk gevonden omdat dit bijdraagt aan actief en effectief leren. Er is geen bezinning op de vraag of en hoe zelfstandig leren kan inwerken op de vorming, volwassenwording of emancipatie van leerlingen.

Binnen het communicatief-utilitaire paradigma lijken subjectieve pedagogische doelen minder te passen

Hoe de pedagogiek verdween

De pedagogische dimensie is onlosmakelijk verbonden met onderwijs: lesgeven werkt onvermijdelijk in op persoonsvorming en heeft altijd een relationeel aspect. Het pedagogische kan dus niet verdwijnen, maar de pedagogiek, die reflecteert op het pedagogische, kan dat wél. Een aantal simultane ontwikkelingen heeft daaraan bijgedragen.

Binnen het communicatief-utilitaire paradigma lijken subjectieve pedagogische doelen minder te passen.

De gerichtheid op objectieve toetsing is toegenomen, en daarmee ook de toetsdruk (en ‘correctiedruk’)

Daarnaast is de overheid steeds meer specifieke kwalificatiedoelen gaan stellen, uit permanente zorg voor het taalniveau. Het Referentiekader Taal oefent sterke invloed uit op het schoolvak Nederlands. Al die doelen maken het schoolvak Nederlands ingewikkeld, met als gevolg dat vaksecties hun houvast zoeken bij lesmethodes (Meijerink-proof!). De gerichtheid op objectieve toetsing is toegenomen, en daarmee ook de toetsdruk (en ‘correctiedruk’). Met de komst van de tweede fase is bovendien de traditionele lesurentabel vervangen door studielasturen; op de meeste scholen ging de lestijd Nederlands omlaag. Docenten Nederlands moeten dus meer doen in minder tijd. Het is dan al lastig genoeg om alle referentiekaderdoelen en exameneisen te halen, voor (bezinning op) persoonsvorming lijkt dan geen ruimte te zijn.

Tegelijkertijd hebben constructivistische leertheorieën naast krachtige werkvormen ook nieuwe doelen met zich meegebracht. Waar de pedagogiek spreekt van *opvoeden tot autonomie*, of van *(existentiële) volwassenwording*, daar is de inzet nu *begeleiden tot zelfstandig leren*. De ‘vormingsdoelen’ zijn ontdaan van hun idealistische en emancipatoire potentieel en dat werkt door op de pedagogische relatie. Leerlingen blijven in de basisvorming en tweede fase zo veel mogelijk gevrijwaard van *docentafhankelijkheid*, terwijl pedagogen juist betogen dat *persoonvormingsdoelen* vragen om docenten die *als persoon*, in hun uniciteit, lesgeven. De recente handboeken bespreken uitgebreid verschillende vormen van begeleiding bij zelfstandig werken en zelfstandig leren, maar ze gaan niet in op de rol van de docent als uniek persoon.

Vanaf de jaren negentig doen deze onderwerpen er in vakdidactische handboeken niet meer toe. Welbeschouwd doet de pedagogiek er nauwelijks meer toe. Deze historische exercitie brengt in beeld dat het hier om een breuk gaat, niet alleen met ‘de jaren zeventig’, maar met een veel langere traditie van *vakpedagogisch denken*. Daar is in vaktijdschriften, zoals *Levende Talen*, relatief weinig op gereflecteerd. Wel lezen we in een redactioneel commentaar over de tweede fase van – toen – docente Ravesloot in tijdschrift *Moer* over een

moment van twijfel. Met die twijfel wordt dit eerste artikel over de pedagogiek van het schoolvak Nederlands afgesloten:

Maar in mijn hoofd blijft een stemmetje zeuren: bij elke onderwijsvernieuwing wordt het badwater te gemakkelijk weggespoeld. En het kind dat meespoelt heet deze keer misschien ‘persoonlijke vorming’. (Ravesloot, 1995, p. 146–147). ■

LITERATUUR

- Bonsset, H., Boer, M. de, & Ekens, T. (1992). *Nederlands in de onderbouw: Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder, CO: Paradigm.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom.
- Biesta, G. (2015). *Het prachtige risico van het onderwijs*. Culemborg: Phronese.
- Biesta, G. (2018). *De terugkeer van het lesgeven*. Culemborg: Phronese.
- Berg, D. van den. (2015). *Herstel van de pedagogische dimensie in de ontwikkeling van mens en wereld*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Dis, L. van (Red.). (1962). *Didactische handleiding voor de leraar in de moedertaal*. Amsterdam/ Purmerend/Groningen: Meulenhoff, Muusses & Noordhoff.
- Griffioen, J. (1975). *Zeggen-schap: Grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Griffioen, J. (1982). *Tegenspraak: Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E., & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland: Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Groningen: Passage.
- Langeveld, M. (1934). *Taal en denken: Een theoretische en didactische bijdrage tot het onderwijs in de moedertaal op de middelbare school, inzonderheid tot dat der Grammatika*. Groningen/Batavia: J.B. Wolters.
- Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek. (1980). *Moedertaal didactiek: Een handleiding voor het voortgezet onderwijs*. Muiderberg: Coutinho.
- Leidse Werkgroep Moedertaal didactiek. (1982). *Moedertaalonderwijs in ontwikkeling: Een overzicht van onderzoek tot 1981*. Muiderberg: Coutinho.
- Peer, W. van, & Tielemans, J. (1984). *Instrumentaal: Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs. Deel 1 – fundamenten*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Projectgroep Nederlands V.O. (2002). *Nederlands in de tweede fase: Een praktische didactiek*. Bussum: Coutinho.
- Ravesloot, C. (1995). Sweet sixteen. *Moer*, 26(4), 145–147.
- Ven, P.-H. van de. (1996). *Moedertaalonderwijs: Interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

binnenkort

- 24 januari 2020**,
Good Practice Day Talen, Leiden,
<bit.ly/lm-gpd2020>
- 30 januari – 5 februari**,
Poëzieweek, <www.poezieweek.com>
- 12 – 14 maart 2020**,
Recent Verschenen Werken Duits,
Drachten, <h.harbers@rug.nl>
- 3 – 4 april 2020**,
Liet International, Aabenraa (Denemarken), <liet-international.com>
- 4 april 2020**,
Conferentie Dynamic Language Learning, Ermelo,
<www.dynamiclanguagelarning.com>
- 15 april 2020**,
Werkconferentie mvt-lerarenopleiders, Utrecht, <expertisecentrummvt@iclcn.leidenuniv.nl>
- 15 april 2020**,
Toetsing à la AIM, Amsterdam,
<bit.ly/lm-aimvu>
- 3 – 10 oktober 2020**,
Week van het Nederlands,
<weekvanhetnederlands.org>

AIM

Kun je minder vaak toetsen en toch een goed beeld krijgen van de prestaties van de leerlingen? Ja, dat kan met AIM (Accelerative Integrated Methodology). Tijdens de training *Toetsing à la AIM*, georganiseerd door de Vrije Universiteit Amsterdam op 15 april, leert de deelnemer over de visie van AIM ten aanzien van toetsing en hoe dit kan worden toegepast in de klas. De training is bedoeld voor docenten Frans die werkzaam zijn in de onderbouw van het vmbo, havo en vwo en de AIM-didactiek gebruiken in hun lessen Frans. Het doel is de docenten verder te scholen in het toetsen van de leerlingen zoals dat door AIM Canada is bedacht.

Meer informatie is te vinden op <bit.ly/lm-aimvu>.

Profielwerkstukwedstrijd Nederlands

Dit schooljaar organiseert Levende Talen Nederlands in samenwerking met de Internationale Vereniging voor Neerlandistiek (IVN) voor de achtste keer een profielwerkstukwedstrijd. De wedstrijd *Profielwerkstuk Nederlands van het jaar* wil leerlingen stimuleren een talig of literair onderwerp diepgravend te onderzoeken. Niet alleen de vwo-leerling, maar juist ook de havo-leerling wordt uitgenodigd deel te nemen. Als een profielwerkstuk beloond is met een acht of hoger, dan is het de moeite waard dit werkstuk in te sturen. Criteria voor de beoordeling zijn:

- de helderheid en oorspronkelijkheid van de vraagstelling;
- diepgang, maar tegelijkertijd ook bondigheid van de uitwerking;
- een hoge mate van eigen werk (ten hoogste de helft van het werkstuk bestaat uit een wetenschappelijke stand van zaken);
- durf, enthousiasme en creativiteit van de leerling;
- een uitstekende taalverzorging en samenhang van het werkstuk;
- een wetenschappelijke manier van bronvermelding.

Deelnemers kunnen het profielwerkstuk voor 1 mei 2020 in digitale vorm naar <r.de.bonth@hotmail.com> sturen. Als prijs is er een geldbedrag beschikbaar van 100 euro per winnend werkstuk (één prijs voor havo en één prijs voor vwo). Als een werkstuk door meerdere leerlingen is gemaakt, delen zij de prijs. De prijzen worden uitgereikt voor de zomervakantie van 2020.

Voor meer informatie, zie <bit.ly/lm-pwsnl>.

Poëziefest in Nederland en Vlaanderen

De Poëzieweek 2020 vindt plaats van 30 januari tot en met 5 februari 2020. De week begint met de Gedichtendag. Verdere hoogtenpunten in de Poëzieweek zijn: de Grote Startshow in Antwerpen, het NK Poetry Slam, de Turing Gedichtenwedstrijd en de Awater Poëzieprijs. Jaarlijks zijn er bovendien talloze activiteiten die poëziefhebbers op eigen initiatief op vele plekken in Vlaanderen en Nederland organiseren.

Tijdens de Poëzieweek geven boekwinkels bij aankoop van € 12,50 aan poëzie het Poëziegeschenk cadeau. Het Poëziegeschenk 2020, getiteld *nu*, is een bloemlezing met werk van tien jonge, talentvolle dichters uit Vlaanderen en Nederland, onder wie Charlotte Van den Broeck, Max Greyson en Roelof ten Napel. Ze debuteerden al, maar staan nog aan het begin van hun dichterscarrière. Het motto van de achtste Poëzieweek is ‘De toekomst is nu’. Het geschenk dient als een kennismaking met actueel en uiteenlopend werk van ‘Instapoets’ en ‘slamdichters’ tot prestigieuze prijswinnaars.

Op de website <www.poezieweek.com> zijn ook activiteiten te vinden om de Poëzieweek bij leerlingen onder de aandacht te brengen.

