

## HET NUT VAN WETENSCHAPPELIJKE KENNIS VOOR DE PRAKTIJK VAN HET TAALBEHEER- SINGSONDERWIJS

In een aantal lezingen binnen het thema taalvaardigheid gingen de sprekers o.a. in op de relatie tussen theoretische kennis en vaardigheden. Het betrof de lezingen van Braet, Lentz, Herrlitz, Andeweg & Mulders en Baeyens, Jansen & Schakenbos.

Onderstaande bijdrage van de betreffende thema-voorzitter is bedoeld om de achtergrond van deze vraagstelling te belichten.

Het meest kenmerkende aspect van het huidige taalbeheersingsonderzoek is ongetwijfeld de grote verscheidenheid in de problemen die onderzocht worden, de manier waarop dit gebeurt en het theoretisch kader waarbinnen het onderzoek geplaatst wordt. Na de conferentie die in 1979 te Leiden gehouden werd en waar object en doelstelling van de taalbeheersing aan bod kwamen, is de discussie over wat het vak nu precies inhoudt weliswaar wat verstomd maar kennelijk niet omdat de betrokkenen het nu eens zijn. Slechts op één punt schijnt overeenstemming te bestaan: taalbeheersing is een toegepast vak. Immers, kijken we naar de praktijk van het taalbeheersingsonderzoek, dan zien we dat alom taalbeheersers zich grote moeite getroosten hun onderzoek te laten resulteren in verbetering van het taalgebruik. Daarmee wordt de cruciale vraag voor elk taalbeheersingsonderzoek in hoeverre de kennis die voortkomt uit het onderzoek ook daadwerkelijk van nut is voor de taalgebruiker. Bij deze vraag passen enkele kanttekeningen.

In de eerste plaats wil ik een onderscheid maken tussen theoretisch en meta-theoretisch onderzoek. Theoretisch onderzoek richt zich op het handelen van de taalgebruiker. Het heeft als object vaardigheden als bijvoorbeeld samenvatten, argumenteren of luisteren en kan uitmonden in aanzetten tot een theorie of in procedures voor de betreffende vaardigheid. Meta-theoretisch onderzoek heeft als object de manier waarop onderzoekers te werk gaan en de daaruit voortvloeiende onderzoeksresultaten. Meta-theoretisch onderzoek kan uitmonden in wetenschapstheoretische c.q. methodologische aanbevelingen. Dergelijk onderzoek dient niet getoetst te worden aan het criterium of de kennis die uit het onderzoek voortkomt wel van belang

is voor de taalgebruiker. Als voorbeeld noem ik Meuffels' artikel "Effect-onderzoek taalvaardigheid" (Meuffels 1978-1979). De problematiek die hierin aan de orde komt — Is het wel mogelijk het effect van een gegeven methode ter verbetering van een vaardigheid te meten? — zal niet alle taalgebruikers interesseren maar is van groot belang voor vakgenoten. Als we ons om deze reden beperken tot het theoretische onderzoek, dan moet in de tweede plaats een onderscheid gemaakt worden tussen een sterke en een zwakke interpretatie van de gestelde vraag. De sterkste interpretatie kunnen we formuleren door te zeggen dat elk onderzoeksresultaat door de taalgebruiker zelfstandig begrepen en toegepast moet kunnen worden. Deze eis kan bijvoorbeeld gesteld worden aan een boekje als *Hoe zet ik mijn gedachten op papier* (Geel 1977). Het lijkt mij echter niet zinvol voor elk onderzoek het criterium in deze sterke interpretatie te hanteren. Eén van de consequenties zou immers zijn dat in elke publikatie weer alles voor de leek verklaard zou moeten worden hetgeen tot zeer omvangrijke uiteenzettingen zou leiden. Het ligt meer voor de hand voor een zwakkere interpretatie te kiezen. Zo'n interpretatie kan geformuleerd worden door de vraag te stellen of de kloof tussen de kennis die wetenschappelijke onderzoekers produceren en de kennis die de taalgebruiker al bezit, wel overbrugd kan worden. Als we ons realiseren dat 1. de kennis die voortkomt uit wetenschappelijk onderzoek per definitie expliciet is en 2. de kennis waarover taalgebruikers beschikken impliciet is en slechts in uitzonderlijke gevallen geëxpliciteerd wordt en dan nog vaak op gebrekkige wijze, dan wordt duidelijk dat hier een probleem ligt. Ryle (1973) heeft er op gewezen dat het "weten dat" geen noodzakelijke voorwaarde is voor het "weten hoe". De vraag dringt zich dan op of een vergroting van het "weten dat", dus het aanbrenge van expliciete kennis, wel leidt tot een verbetering van het "weten hoe".

Mede gezien de vaak teleurstellende resultaten als het er om gaat concrete vaardigheden daadwerkelijk te verbeteren, is deze problematiek vanzelfsprekend niet aan de taalbeheersers voorbijgegaan. Het is duidelijk dat de door

taalbeheersers verstrekte expliciete kennis maar zelden resulteert in een verbeterde hantering van vaardigheden. In discussies over deze kwestie bieden taalbeheersers gewoonlijk een of meer van de volgende punten als verklaring voor dit verschijnsel aan.

1. Het bewerken van de resultaten van het taalbeheersingsonderzoek zodat deze in het onderwijs bruikbaar zijn, is geen taak voor taalbeheersers maar behoort tot de competentie van vakdidactici.
2. Het meeste onderzoek is van recente datum terwijl het in praktijk gebracht moet worden door leerkrachten die in hun opleiding weinig of geen taalbeheersing hebben gehad. Het is dus zaak deze leerkrachten bij te scholen.
3. Dat de ontwikkelde theorie c.q. methode in de praktijk niet werkt, komt omdat zij slechts een beperkt bereik heeft. Deze verklaring komt in twee varianten voor. In de eerste variant wordt de theorie beperkt tot een specifieke groep teksten, in de tweede tot een specifieke groep taalgebruikers.
4. De ontwikkelde methode werkt niet omdat de leerlingen niet vertrouwd zijn met deze manier van werken. Het is dus zaak het onderwijs longitudinaal te plannen en in een vroeg stadium te beginnen met het aanleren van de voorgestelde methode.

Deze verklaringen hebben één kenmerk gemeenschappelijk: de onderzoeksresultaten van taalbeheersers blijven buiten schot. De hand wordt nauwelijks in eigen boezem gestoken; de verantwoordelijkheid voor de gebrekkige resultaten wordt elders gelegd. Natuurlijk, ook taalbeheersers zijn bereid hun eigen onderzoeksresultaten kritisch te beschouwen maar daarbij wordt de discussie met niet-vakgenoten gemeden. Men trekt zich terug op het eigen vakgebied en probeert de ontwikkelde theorie te verbeteren zonder de daaraan ten grondslag liggende vooronderstellingen nog eens zorgvuldig te overwegen. Deze handelswijze moet mijns inziens niet aan koppigheid worden toegeschreven maar aan de betovering van de het-werkt-bijna-redenering. Het bedrieglijke van deze redenering is dat onze inspanningen altijd wel enig resultaat hebben. Studenten die geconfronteerd worden met een theorie over bijvoorbeeld luistervaardigheid of met procedures gewerkt hebben, delen desgevraagd bijna altijd mee er wel iets aan gehad te hebben. Onder die omstandigheden is het natuurlijk bijzonder verleidelijk op de ingeslagen weg door te gaan en te proberen dit positieve effect te optimaliseren. Taalbeheersers zouden bereid moeten zijn ook op zulke momenten hun vooronderstellingen opnieuw te bezien. Zo'n bezinning zou bijvoorbeeld de volgende vragen als uitgangspunt kunnen hebben. Als een methode slechts op een beperkte groep teksten van toepassing is, moeten we dan de voor- en nadelen van taakgericht versus attitudegericht onderwijs niet eens afwegen? Als de in een theorie of methode geëxpliciteerde kennis door de lerende als een Fremdkörper wordt ervaren, is het dan geen zaak na te gaan over welke kennis taalgebruikers al beschikken zodat meer zicht ontstaat op het probleem hoe theorieën en methoden geformuleerd moeten worden opdat de koppeling tussen oude en nieuwe kennis zo goed mogelijk verloopt?

Ik geloof dat een epistemologisch probleem de kern

vormt van de hier geschetste problematiek. Het gaat immers voortdurend om de vraag: draagt expliciete kennis, hetzij in de vorm van een theorie, hetzij in de vorm van een methode, bij tot verbetering van die vaardigheid? Het antwoord op deze vraag is van uitzonderlijk belang voor taalbeheersers. In feite wordt deze discussie al enige tijd gevoerd met betrekking tot het grammaticaonderwijs. Voorstanders van het grammaticaonderwijs benadrukken het belang van grammaticale kennis voor schrijfvaardigheid en het leven van vreemde talen. Tegenstanders wijzen er op dat taalkundigen niet noodzakelijkerwijs goede schrijvers zijn en benadrukken het belang van schrijf oefeningen, al dan niet in een normaal-functionele context. Ter gedachtenbepaling presenteer ik hier enkele speculaties over een mogelijk verband.

1. Expliciete kennis over een vaardigheid verbetert die vaardigheid alleen als deze kennis een adequate beschrijving van het onderliggende proces is. De zin van het grammaticaonderwijs is dus betwistbaar omdat een grammatica nauwelijks als een redelijke beschrijving van het schrijfproces kan gelden. Taalbeheersers zouden het daarom als hun eerste taak moeten beschouwen tot een adequate theorie over het schrijfproces, het luisterproces, enz. te komen.
2. Expliciete, theoretische kennis over bijvoorbeeld het schrijfproces verschilt fundamenteel van de kennis die een vaardigheid constitueert. Theoretische kennis neemt gewoonlijk de vorm aan van generaliserende abstracties terwijl we bij een concrete vaardigheid geconfronteerd worden met individueel sterk uiteenlopende heuristische procedures. Bovendien zijn vaardigheden impliciet van aard; een taalgebruiker die vaardig schrijft is zich er meestal niet van bewust hoe hij dat doet en kan zijn handelen ook maar in beperkte mate expliciteren. Taalbeheersers zouden het daarom als hun eerste taak moeten beschouwen methodes te ontwerpen die recht doen aan het impliciete, heuristische karakter van vaardigheden.
3. Het uitvoeren van een vaardigheid is in feite het toepassen van een sjabloon. Met een sjabloon bedoel ik een routinematig uitgevoerde (deel)handeling die tot een zekere mate van effectiviteit leidt. In dit verband is de mate van effectiviteit minder belangrijk, het gaat mij hier om het rigide karakter van het sjabloon. Een geringe mate van effectiviteit leidt eventueel tot vage gevoelens van onbehagen of incompetentie (schrijf angst) maar is op zich geen aanleiding tot herziening van de gebruikelijke routine. Confrontatie met expliciete, theoretische informatie over het sjabloon kan dan leiden tot een aha-erlebnis en een schokeffect hebben dat aanleiding geeft de gebruikelijke routine te herzien. Taalbeheersers zouden het daarom als hun eerste taak moeten beschouwen te analyseren welke aspecten van de reeks handelingen, die elke vaardigheid is, zich voor deze confrontatie lenen en welke theoretische kennis geschikt is om deze functie te vervullen.

Naast deze drie stellingnames zijn er vanzelfsprekend tal van andere mogelijk. Daarbij hoeft de epistemologische kwestie niet noodzakelijkerwijze centraal te staan. Zo gaat Lentz in zijn bijdrage in op de mogelijkheid door middel van een interdisciplinaire aanpak de kloof tussen wetenschappelijke kennis en de verbetering van vaardigheden te overbruggen.

De volgende lezingen zijn in de eerste plaats een verslag van eigen onderzoek. De sprekers zijn echter bereid geweest hun lezing in het kader van het hier geschetste thema te plaatsen en een poging te doen hun onderzoeksresultaten er mee in verband te brengen. Ik hoop dat dit het begin is van een vruchtbare discussie over deze problematiek.

### **Bibliografie**

Geel, Rudolf: *Hoe zet ik mijn gedachten op papier*. Muiderberg, 1977.

Meuffels, B.: "Effect-onderzoek taalvaardigheid". *Spektator* 8 (1978-1979), p. 47-61.

Ryle, Gilbert: *The concept of mind*. Herdr. (1949<sup>1</sup>), Harmondsworth, 1973.