

## Taalbeheersingsonderzoek in de komende jaren

Carel Jansen

### **Abstract**

#### ***Research in Language and communication in the years to come***

This article pleads for strengthening two directions in research in the field of language and communication (Dutch: taalbeheersing). First, compared to the past decades more efforts should be paid to finding solutions for societal problems in professional communication, based on theoretical insights and empirical studies. Second, the relation between the academic field and the content of the secondary school subject Dutch should be reinforced, with special attention to overcoming language deficiencies of vulnerable groups of learners.

**Key words:** language and communication, language deficiencies, motivational interviewing, professional communication, readability measurement, school subject Dutch

Tijdens mijn afscheidscollege aan de Rijksuniversiteit Groningen was ik in de gelegenheid enkele ontwikkelingen in het vakgebied taalbeheersing c.q. CIW<sup>1</sup> te benoemen die ik meen in de afgelopen jaren waargenomen te hebben (Jansen, 2018). Slechts in het kort heb ik toen twee ontwikkelingen aangestipt die ik voor de komende jaren cruciaal vind: een duidelijker maatschappelijke inbedding van het taalbeheersingsonderzoek en meer aandacht voor het schoolvak Nederlands. In

onderstaande inleiding voor dit tweede Perspectiefnummer van het *Tijdschrift voor Taalbeheersing* ga ik hier uitgebreider op in.

## **1 Maatschappelijke inbedding van het taalbeheersingsonderzoek**

Om te beginnen pleit ik ervoor dat de relatie tussen het onderzoek in de taalbeheersing en de adviezen die we geven voor de praktijk van de professionele communicatie behouden blijft, zo niet versterkt wordt. In 1974 al, toen de discussie over object en doelstelling van het vak hevig woedde, schreven de Amsterdamse taalbeheersers Van Eemeren en Grootendorst dat ze als object van het vak de verbale overdracht van informatie beschouwden, en dat er in het onderzoek naar dat object twee doelen gediend moesten worden. In de eerste plaats moesten factoren worden onderzocht die de verbale overdracht van informatie beïnvloeden, en ten tweede moesten er methoden worden ontwikkeld die tot verbetering van die informatieoverdracht zouden leiden (Van Eemeren en Grootendorst, 1974, p. 416). Terwijl in deze formulering beschrijvend en verklarend onderzoek nog naast verbetering en probleemoplossing werden geplaatst, bracht Van Eemeren zes jaar later een hiërarchie aan in de doelstellingen van het vak. In een belangrijke bundel onder redactie van Braet, met verschillende visies op het vak, schreef Van Eemeren toen dat het onderzoek er zijns inziens *uiteindelijk* op gericht moet zijn methoden te ontwikkelen om het taalgebruik van sprekers, schrijvers, luisteraars en lezers waar dat nodig en mogelijk is te verbeteren (Van Eemeren, 1980, p. 104).

In de benadering die in die tijd verwoord werd door Drop en De Vries, de toenmalige Utrechtse tegenspelers van Van Eemeren en Grootendorst, stond verbetering van de communicatieve praktijk nog duidelijker voorop. De bijdrage van De Vries aan de bundel van Braet opende met de stelling dat hulp bieden bij de

oplossing van problemen in het taalverkeer het uiteindelijke doel van het vak is. “Die hulp moet deskundige hulp gebaseerd zijn op kennis van zaken. En die kennis wordt verkregen door onderzoek.” (De Vries, 1980, p. 131). Een echo van deze visie is te vinden in Steehouder en Jansen (1984), waar de aandacht uitging naar ‘technologisch taalbeheersingsonderzoek’. Dat werd beschreven als onderzoek dat erop gericht is praktische oplossingsmethoden te ontwikkelen voor problemen in het taalverkeer, en wel gebaseerd op geordende kennis (p. 1).

Deze prioriteit voor praktische-probleemoplossing, met erkenning van het belang van theoretisch en empirisch onderzoek, gold lang als het *USP*, of in beter Nederlands het exclusieve verkoopargument waarmee het taalbeheersingsonderzoek zich onderscheidde van het andere onderzoek binnen de neerlandistiek. In meer en meer hedendaagse taalbeheersingsstudies echter is de relatie met problemen buiten de wetenschap maar lastig zichtbaar. Zelfs een paragraafje over de mogelijke praktische relevantie van de uitkomsten – het minste wat op dit vlak toch van een taalbeheersingsonderzoek verwacht zou mogen worden – ontbreekt vaak in de publicaties, laat staan dat de keuze voor het onderzoeksthema en de vraagstelling primair gemotiveerd zouden worden vanuit het maatschappelijk belang van communicatieproblemen die om een oplossing vragen. Mijn eerste stelling is daarom:

*Stelling 1    Taalbeheersingsonderzoek moet primair gemotiveerd zijn door praktische problemen in de professionele communicatie.*

Gevolg van het gebrek aan academische belangstelling voor het oplossen van problemen in de professionele communicatie, is dat de plek van wetenschappers

vaak is ingenomen door partijen die zelf geen onderzoek doen en die het ook niet nodig of wenselijk vinden om te wachten tot zulk onderzoek door taalbeheersers gedaan is. Ik noem twee voorbeelden: de ontwikkeling van instrumenten voor leesbaarheidsmeting en de advisering rond motiverende gespreksvoering.

### **1.1 Leesbaarheidsmeting**

Nadat in de jaren zeventig taalbeheersers een aantal kritische artikelen gepubliceerd hadden over de waarde van leesbaarheidsformules en het achterliggende onderzoek, bleef het in het Nederlandse taalgebied lang stil aan dit front. De enige uitzondering was een in 1994 verschenen proefschrift van CITO-onderzoeker Staphorsius. Daarin beschreef hij de ontwikkeling van *CLIB*, een instrument om de leesbaarheid te voorspellen van teksten voor basisschoolleerlingen (Staphorsius, 1994; zie ook *Kennisbank Begrijpelijke Taal*, z.j.). Dat leverde een mooi en gewaardeerd instrument op voor gebruik in onderwijscontext, maar van een vernieuwde belangstelling voor een meer algemeen toepasbare leesbaarheidsformule voor het Nederlands was in die jaren nog geen sprake.

Dat werd anders toen de personal computer het mogelijk maakte om leesbaarheidsformules als die van Flesch geautomatiseerd en met grote snelheid hun werk te laten doen. Met een enkele muisklik konden schrijvers van Engelstalige teksten voortaan in MS Word worden geïnformeerd over de moeilijkheidsgraad van hun teksten - althans voor zover de variabelen in de geïmplementeerde formule daarvan een indicatie konden geven. Zeker toen sites op het internet eenzelfde service begonnen te leveren, maar dan met gebruik van nog veel meer formules dan die van Flesch (zie bijvoorbeeld *ReadabilityFormulas.com*, z.j.), ontstond er ook bij Nederlandse schrijvers weer belangstelling voor leesbaarheidsmeting.

Daarop werd zo'n tien jaar geleden door drie partijen ingespeeld. *BureauTaal* bracht *Texamen* (z.j.) op de markt, *Gridline* presenteerde *Klinkende Taal* (z.j.) en de *Stichting Accessibility* ontwikkelde de *Accessibility Leesniveau Tool* (z.j.). Die instrumenten zijn ook nu nog beschikbaar op het internet, alle drie zijn ze geautomatiseerd en alle drie ook presenteren ze de uitkomsten over de leesbaarheid van Nederlandse teksten die ze analyseren in termen van het *Common European Framework of Reference for Languages* (z.j.): van A1 (het laagste niveau) tot C2 (het hoogste niveau). Dat deze instrumenten in elk geval niet alle drie bevredigend werken, werd duidelijk uit vergelijkend onderzoek van Kraf, Lentz en Pander Maat (2011). Daaruit bleek dat de uitslagen van de verschillende instrumenten sterk uiteenliepen. Vervolgonderzoek van Jansen en Boersma (2013) liet zien dat bij de ontwikkeling van met name *Texamen* te veel bochten waren afgesneden om dit instrument als een deugdelijke leesbaarheidsindex te kunnen beschouwen. Ook bij de waarde van de twee andere instrumenten moesten serieuze vraagtekens worden geplaatst.

Toen die uitkomsten ook buiten het vakgebied bekend werden, kwam vanuit de praktijk al snel de voor de hand liggende vraag waar dan wél deugdelijke leesbaarheidsvoorspellers voor het Nederlands te vinden waren. Daarop moesten we als taalbeheersers het antwoord schuldig blijven: lange tijd was er geen enkel zicht op bruikbare geautomatiseerde meetinstrumenten voor tekstbegrijpelijkheid waaraan vanuit ons vakgebied een bijdrage geleverd werd. Pas toen Pander Maat, Sanders en hun collega's het initiatief namen voor een onder meer door NWO gesubsidieerd onderzoeksproject (zie bijvoorbeeld Pander Maat, 2012) kwam daar verandering in. Na een uitgebreid en gedegen ontwikkeltraject mogen we binnenkort de grootschalige introductie verwachten van LIN, de publiekelijk toegankelijke

geautomatiseerde Leesbaarheidsindex die deugdelijke voorspellingen oplevert voor de toegankelijkheid van Nederlandse teksten.

Dat is goed nieuws natuurlijk, over een project waarin het USP van de taalbeheersing duidelijk te herkennen valt. Er is een aan professionele communicatie gerelateerd praktijkprobleem, in dit geval de behoefte aan een bruikbaar en deugdelijk analyse-instrument voor een belangrijk aspect van tekstkwaliteit, en taalbeheersers komen met een op goed onderzoek gebaseerde oplossing. Wat we ons als taalbeheersers over de breedte van ons vakgebied echter mogen verwijten, is dat we zo lang gewacht hebben met eigen inspanningen op dit gebied dat er ruimte ontstond voor andere, minder deskundige partijen, die taalgebruikers meetinstrumenten aan gingen bieden van een lagere kwaliteit. Zulke gaten zouden we niet meer mogen laten vallen.

## **1.2 Motiverende gespreksvoering**

Motiverende gespreksvoering (*Motivational Interviewing*, verder MI) is een aanpak in de gespreksvoering die internationaal bekend is en die wordt gebruikt door hulpverleners om hun cliënten te stimuleren om zelf hun problemen aan te pakken, bijvoorbeeld als die voortvloeien uit een ongezonde levenswijze. Dekker en De Kanter, longartsen en felle bestrijders van tabaksverslaving schreven er een veel verkocht boek over: *Motiveren kun je leren*, bedoeld voor iedereen in de gezondheidszorg die weleens denkt “Waarom doet die patiënt nu niet gewoon wat ik zeg, dan zou het veel beter gaan” (Dekker & De Kanter, 2017, p. 10). Stap voor stap leggen de auteurs uit hoe de basisprincipes van MI beschreven door Miller en Rollnick (2002) in de praktijk gebracht kunnen worden. Doelen zijn steeds (1) empathie met de cliënt te laten blijken, (2) ambivalentie van de cliënt aan de

oppervlakte te brengen, (3) mee te bewegen met verzet van de cliënt, en (4) persoonlijke effectiviteit van de cliënt te ondersteunen. Een van de voor MI kenmerkende bijdragen van de hulpverlener is dat die de patiënt vraagt een cijfer tussen 0 en 10 te geven voor de eigen motivatie om het huidige gedrag te veranderen. De bedoeling is daarmee ‘verandertaal’ uit te lokken: uitingen van de cliënt die duiden op een latente wens tot veranderen. Daar kan de hulpverlener op inspelen met een vraag over het vertrouwen dat de cliënt erin heeft dat het hem of haar zou lukken om het nieuwe, wenselijke gedrag in de praktijk te brengen. Ook daarbij wordt weer gevraagd om een schaal van 0 tot 10 te gebruiken (Dekker & De Kanter, 2017, pp. 44-53). De bedoeling van dit alles is dat de cliënt zijn of haar “eigen koers en richtingsverandering van gedrag [bepaalt], subtiel door de hulpverlener gegidst” (p. 29).

Op de flaptekst van hun boek claimen Dekker en De Kanter dat MI “een bewezen effectieve methode [is] om anderen aan te zetten tot gedragsverandering”. Daarin worden ze gesteund door systematische reviews en meta-analyses van empirisch onderzoek. Zo concluderen Purath, Keck en Fitzgerald (2014) uit hun meta-analyse van acht studies naar de effecten van MI bij ouderen in de eerstelijnszorg dat MI bij deze groep en in deze context veelbelovend is, maar dat er meer onderzoek nodig is waarin de geteste MI-interventies met meer precisie worden beschreven (p. 223). Negen jaar eerder al werd in een meta-analyse van 72 experimentele studies naar de effecten van MI bij verschillende ziektebeelden geconcludeerd dat de MI-gesprekken in ongeveer 75% van de geanalyseerde studies positiever waren dan die van traditionele adviesgesprekken (Rubak, Sandboek, Lauritzen, & Christensen, 2005). De auteurs merken daarbij op dat “evaluation of exact methods of motivational interviewing in a clinical setting is

lacking” (p. 311). In een recente meta-analyse van 28 MI-studies op het gebied van de effecten op stoppen met roken (Lindson-Hawley, Thompson, & Begh, 2015) luidde de conclusie dat MI enigermate succesvol is vergeleken met andere manieren om rokers tot stoppen te brengen. Maar ook daar wordt erbij gezegd dat “future research should attempt to identify which core components of the MI approach successfully help people to quit smoking, and whether modifying them enhances or reduces the likelihood of quitting” (p. 15).

Hier nu ligt een mooie en belangrijke uitdaging voor taalbeheersers, meer in het bijzonder voor conversatie- en interactie-analisten. Bij mijn weten is er in ons vakgebied nooit onderzoek gedaan naar MI-gesprekken. De vragen liggen echter voor het opscheppen. Hoe verlopen die kennelijk vaak succesvolle gesprekken precies, in hoeverre worden in die gesprekken de ‘officiële’ MI-richtlijnen daadwerkelijk gevolgd en wat maakt dat uit, waarin verschillen MI-gesprekken in de praktijk van allerlei andersoortige adviesgesprekken, en vooral: welke elementen in MI-gesprekken dragen wel en niet bij aan hun effectiviteit? Is het bijvoorbeeld echt essentieel dat er motivatiecijfers worden gegeven, of zijn er ook alternatieven die net zo goed of wellicht beter werken? Zo menen Dekker en de Kanter dat ook andere zinnen, zoals ‘Hoe wilt u dat uw leven er over vijf jaar uitziet?’ of ‘Wat vindt u écht belangrijk?’ bruikbaar zijn om de cliënt na te laten denken over de voor- en nadelen van diens huidige en mogelijk toekomstige gedrag. Hebben ze daar gelijk in? Of is die cijfermatige benadering cruciaal, omdat binnen de MI bij elk cijfer dat de cliënt geeft een passende en optimistisch getoonzette vervolgvraag voorhanden is, zoals: “Een 7, maar dat is een enorme motivatie om iets te veranderen. Wat maakt dat het al een 7 is?” of (nadat de cliënt voor zijn motivatie een 2 heeft gegeven): “Maar dat is



geen 0, het maakt me bijzonder nieuwsgierig wat je motivatie een 2 doet zijn” (Dekker & De Kanter, 2017, pp. 45-47).

Mijn stelling dat taalbeheersers zich veel meer zouden moeten laten sturen door dit soort vragen, vloeit niet alleen voort uit het praktische belang van de antwoorden die het onderzoek op kan leveren voor de adviesliteratuur over, en de praktijk van hulpverleningsgesprekken. Ik denk ook dat we langs deze weg een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan de theorievorming over communicatie, in dit geval mondelinge interactie. Eerder heb ik daar al eens de term *U-bochtconstructie* voor gebruikt (Jansen, 1999). Volgens dat concept moet in wetenschappelijk onderzoek de weg van praktijkprobleem naar oplossing niet alleen leiden langs wat er beschikbaar is aan relevante modellen en theorieën, maar zal daar ook nieuwe theoretische kennis aan toegevoegd moeten worden die verder gaat dan de concrete kwestie waarmee het onderzoek van start is gegaan (pp. 7-9). Precies daarmee onderscheidt de taalbeheersing zich enerzijds van probleemoplossing op een ad-hoc basis en anderzijds van – overigens ook zeer respectabel – andersoortig onderzoek, dat als einddoel kennisvermeerdering heeft zonder dat daar maatschappelijke problemen mee opgelost hoeven te worden. Taalbeheersers willen dat juist wel – ik vind althans dat taalbeheersers dat weer zouden moeten willen.

## **2 Meer aandacht voor het schoolvak Nederlands**

Taalbeheersers hebben lang nauwelijks aandacht gehad voor wat er in het schoolvak Nederlands gebeurde. Onze Leidse collega Toine Braet koos elf jaar geleden al als titel voor zijn afscheidsrede deze retorische vraag: “Hebben de taalbeheersers hun zaak verraden?” (Braet, 2007). Dat was misschien wat al te krachtig gesteld, maar inderdaad: precies toen in het schoolvak Nederlands de aandacht voor praktische

communicatieve vaardigheden steeds prominenter werd, gingen de taalbeheersers aan de universiteiten een andere kant op kijken. Was er aanvankelijk nog sprake van een zeker evenwicht in de wijze waarop die vaardigheden gedoceerd en getoetst werden en was er ook nog flink wat ruimte voor letterkunde en taalkunde, aan het eind van de vorige eeuw werd het vooral leesvaardigheid wat de klok sloeg. En dat is nog steeds zo. Alles bijeen heeft leesvaardigheid, feitelijk verengd tot tekstverklaring, een gewicht van rond de 60% gekregen in de havo- en vwo-examens Nederlands. Productieve vaardigheden als schrijven en spreken moeten het alles bijeen met 25% doen, literatuur heeft een gewicht van 10% en zogenaamde 'schooleigen' onderwerpen als spelling en formulering leggen zo'n 5% in de schaal. Taalkunde ontbreekt zelfs geheel in deze lijst. In 1997 schrapte toenmalig staatssecretaris Netelenbos 'kennis over taal en taalverschijnselen' als onderdeel van het examen voor het schoolvak Nederlands). *Teaching to the test* heeft er vervolgens toe geleid dat de meeste leerlingen het schoolvak Nederlands saai vinden, en dat het academisch niveau van wat er bij Nederlands wordt gedoceerd in hun ogen in de buurt van het vak gymnastiek ligt (zie over deze ontwikkelingen Witte, 2017, waarnaar ik ook verwijs in Jansen, 2018, p. 10).

Maar er is een tegenbeweging. Begin 2016 werd het *Manifest Nederlands op school* gelanceerd, namens de Meesterschapsteams Nederlandse letterkunde en taalkunde/taalbeheersing (Meesterschapsteams Nederlands, 2016). 'Bewust geletterd' is het motto van het manifest. Als einddoelen van het voortgezet onderwijs in het vak Nederlands worden genoemd: bewuste literaire competentie en bewuste taalvaardigheid. De kennis en vaardigheden die worden verworven, moeten steunen op inzicht in taal, literatuur en communicatie (Meesterschapsteams Nederlands, 2016).<sup>2</sup>

Inmiddels is er een volgende stap gezet. Op basis van het manifest *Nederlands op school* hebben de meesterschapsteams Nederlands hun visie op de toekomst van het curriculum voor het schoolvak uitgewerkt in een *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands* (Meesterschapsteams Nederlands, 2018). Geconstateerd wordt dat het huidige curriculum van het vak Nederlands, anders dan andere schoolvakken, geheel om vaardigheden draait en behalve die vaardigheden zelf geen eigen kennisinhoud lijkt te hebben. Dat moet anders, vinden de auteurs, en met recht. Als aan de vaardigheden die ontwikkeld moeten worden geen kennis en inzicht ten grondslag worden gelegd, wordt het onderwijs al gauw zielloos. En als dan zoals nu het geval is, steeds weer dezelfde vaardigheden voortdurend terugkomen in sterk vergelijkbare oefeningen ('steeds dezelfde rondjes draaien' zoals de meesterschapsteams het noemen), dan wordt het alleen maar erger.

Als objecten voor het schoolvak Nederlands-nieuwe stijl bepleiten de meesterschapsteams taal, taalgebruik en literatuur. Die moeten elk bestudeerd worden vanuit een systeemperspectief, een cognitief perspectief, een sociaal perspectief en een historisch perspectief. Ook metacognitieve vaardigheden verdienen een plaats in het curriculum, aldus het visiestuk. Leerlingen moeten weten wat de normen zijn in taal, literatuur en taalgebruik en waar ze zelf staan ten opzichte van die normen. Ook moeten ze hun eigen kennis en vaardigheden welbewust in kunnen zetten. Kennis en inzicht in taal, taalgebruik en literatuur dragen bij aan *empowerment*, zo stellen de auteurs en ongeïnformeerdeheid zien ze als een vorm van hulpeloosheid: 'Wie de retorica niet bestudeert, wordt er het slachtoffer van'. Daar kan ik het alleen maar eens zijn (zie ook Jansen, 2018, p. 11).

Natuurlijk vraagt dit alles om nieuwe inhoudelijke impulsen, niet alleen maar wel voor een flink deel vanuit de academie. Taalkundigen, letterkundigen maar zeker

ook taalbeheersers zullen moeten laten zien hoe bestaande wetenschappelijke kennis kan worden ingepast in het door de meesterschapsteams geschetste kader. Maar er zal voor het schoolvak ook nieuwe kennis ontwikkeld, didactisch uitgewerkt, uitgetoet, bijgesteld en weer verder ontwikkeld moeten worden. Bij taalgebruik worden in het visiestuk onder meer de retorica genoemd,<sup>3</sup> framing, taal en macht, en mediawijdsheid. Ook wordt er gewezen op genretheorie en verteltechnieken als manieren om bij te dragen aan de zo noodzakelijke samenhang binnen het schoolvak Nederlands. Ongetwijfeld is deze opsomming, die veel moois bevat maar wat structuur betreft nog te veel doet denken aan Multatuli's pak van Sjaalman, niet limitatief bedoeld. Aan taalbeheersers de taak om voor uitbreiding te zorgen en meer lijn aan te brengen, en om daadwerkelijk aan de slag te gaan met een goede inhoudelijke vulling van 'ons deel' van het nieuwe curriculum – steeds in relatie met wat er aan taal- en letterkundige inhoud ontwikkeld gaat worden. Mijn tweede stelling is daarom:

*Stelling 2    Taalbeheersingsonderzoek moet bij gaan dragen aan een verrijking van de inhoud van het schoolvak Nederlands.*

Daar komt voor de taalbeheersing een belangrijk punt bij, waar in het visiestuk van de meesterschapsteams opmerkelijk genoeg geen expliciete aandacht voor is. Onlangs heeft een KNAW-commissie zich onder voorzitterschap van Pieter Muysken gebogen over de kennis van talen en culturen die het Nederland van nu nodig heeft. Het rapport van de commissie-Muysken opent met de vaststelling dat Nederland een open samenleving is geworden met een internationale oriëntatie, met veel inwoners die gericht zijn op het buitenland, en ook met meer dan 2.5 miljoen mensen die met

een andere taal zijn opgegroeid dan het Nederlands (KNAW, 2018, p. 6). Uit de verkenning die de commissie heeft uitgevoerd, wordt onder meer geconcludeerd dat er in de hele onderwijssector een sterkere en meer gedifferentieerde basis voor het Nederlands nodig is. Er moet volgens de commissie dan ook een onafhankelijk landelijk aanspreekpunt komen “dat kennis bundelt en de kwaliteit van het onderwijs in de Nederlandse taal waarborgt” (pp. 8-10). Bezorgdheid bestaat er met name voor laaggeletterden en nieuwkomers. Om deze groepen betere kansen te geven, moet hun taalvaardigheidsontwikkeling in het Nederlands langdurig in het onderwijs worden ondersteund, aldus de commissie met verwijzing naar rapporten van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en de Raden voor het Primaire en het Voortgezet Onderwijs (p. 53).

Daar nu ligt een taak voor taalbeheersers waar we te lang aan voorbij gegaan zijn. Ons vak is niet alleen ontstaan vanuit de behoefte om boodschappen in de professionele communicatie te optimaliseren, een belangrijke motivatie was ook kwetsbare groepen taalgebruikers met taalachterstanden de mogelijkheid te bieden hun vaardigheden te vergroten. Daarmee konden ze zich emanciperen in een maatschappij waar taalvaardigheid een *conditio sine qua non* was voor wie op de sociale ladder naar boven wilde. In de jaren zestig en zeventig ging het bij dat streven primair om studenten die niet meer zoals traditioneel het geval was uit geletterde milieus kwamen, maar die zich toch moesten zien te handhaven in de universitaire opleidingen waar ze voor gekozen hadden. De aandacht van taalbeheersers ging daarbij met name uit naar de opleidingen waar ze zelf bij betrokken waren: Nederlandse taal- en letterkunde dus. Nu we zo'n vijftig jaar verder zijn, is het hoog tijd dat we ons gaan bezinnen op onze mogelijke bijdragen aan de emancipatie van andere groepen in de samenleving dan waarvoor dat destijds nodig

was. Nog steeds is taalvaardigheid een cruciale voorwaarde voor maatschappelijk succes en nog steeds ligt er in het onderwijs, over de volle breedte daarvan, veel ruimte voor verbetering van die taalvaardigheid. Wanneer de taalbeheersers zich weer in gaan zetten voor het schoolvak Nederlands zoals ik hierboven bepleit heb, moet mijns inziens een van de belangrijkste aandachtspunten in het onderzoek dan ook de vraag worden hoe met name bij groepen met taalachterstanden een hoger niveau van bewuste geletterdheid bereikt kan worden.

### **3 Uitnodiging**

Ik vat samen. Met alle mooie resultaten die er de afgelopen decennia in de taalbeheersing geboekt zijn, zijn twee wezenlijke doelstellingen van ons vak te ver op de achtergrond geraakt.

In de eerste plaats hebben we niet zichtbaar genoeg gemaakt hoe ons onderzoek bijdraagt aan de oplossing van praktische taalverkeersproblemen. Daarmee hebben we ook nagelaten duidelijk te maken wat ons onderscheidt van andere vakgebieden, en dan met name de communicatiewetenschap. Zo stelde Bert Pol (gedrag- en communicatieconsultant en van huis uit neerlandicus) onlangs nog dat er “geen essentieel verschil valt te ontdekken tussen de geesteswetenschappelijke CIW en de sociaalwetenschappelijke Communicatiewetenschap” (Pol, 2018, p. 30). Kennelijk hebben we niet helder genoeg gemaakt dat anders dan bij communicatiewetenschap:

- in ons onderzoek de boodschap centraal staat, en dan met name de vraag welke - vooral talige - kenmerken de effecten daarvan beïnvloeden,

- het in ons onderzoek niet alleen om overtuigingskracht gaat, maar ook om begrijpelijkheid en aanvaardbaarheid,
- een flink deel van ons onderzoek om mondelinge interactie gaat,
- ons onderzoek gedreven wordt door een optimaliseringsstreven.

Ik herhaal mijn eerste stelling: taalbeheersingsonderzoek moet primair gemotiveerd zijn door praktische problemen in de professionele communicatie. Ik voeg daaraan toe dat we daar veel explicieter over moeten zijn dan we dat de laatste decennia geweest zijn - in onze publicaties en ook tegenover onze studenten.

Zoals ik schreef in mijn tweede stelling moet ons onderzoek ook bij gaan dragen aan een verrijking van de inhoud van het schoolvak Nederlands. Daarbij kan het niet blijven bij taalvaardigheden alleen, maar zal er een gedegen inhoudelijke fundering moeten komen van het taalgebruiksonderwijs. Ook zullen we onze maatschappelijke verantwoordelijkheid moeten nemen in onze bijdragen aan het schoolvak Nederlands, door daarmee aantoonbaar de emancipatie te bevorderen van groepen leerlingen met taalachterstanden.

De theoretische kennis en de methodische expertise die we inmiddels hebben opgebouwd vormen een uitstekende basis voor de concrete invulling van stelling 1 en 2. Laten we daar nu zo vlug mogelijk mee aan de slag gaan.

## **Noten**

1. Steeds waar ik in het vervolg van dit artikel de term taalbeheersing gebruik, doel ik ook op CIW (Communicatie- en Informatiewetenschappen), de naam die

ongelukkig genoeg ooit gekozen is voor ons vakgebied zover het niet binnen de neerlandistiek maar in zelfstandige academische opleidingen beoefend wordt.

2. Voor een analyse van de relatie tussen de academische beoefening van de neerlandistiek en het schoolvak Nederlands, toegespitst op de positie van de taalkunde, zie Van der Aalsvoort (2016), en ook de bespreking van dit proefschrift door Van Gelderen (2017).
  
3. Voor een eerder pleidooi daarvoor, zie Jansen (2016). In een kleinschalige empirische studie (n=21) zijn onlangs effecten onderzocht van expliciet onderwijs in klassiek-retorische stijlfiguren voor leerlingen van een vierde klas gymnasium. De auteurs concluderen dat de claim uit Jansen (2016) bevestigd kan worden dat inzichten uit de klassieke retorica kunnen leiden tot een meer bewuste taalvaardigheid (Gerards & Van Rijt, 2018, p. 16).

## **Referenties**

Aalsvoort, M.J. van der (2016). *Vensters op vakontwikkeling. De betwiste invoering van taalkunde in het examenprogramma Nederlands havo/vwo (1988-2008)*.

Dissertatie Radboud Universiteit Nijmegen.

*Accessibility Leesniveau Tool* (z.j.). Vindplaats:

<https://www.accessibility.nl/kennisbank/tools/leesniveauctool>



Braet, A. (2007). Hebben de taalbeheersers hun zaak verraden? Een overzicht van het Taalbeheersingsonderzoek van 1980-2005. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 29(4), 333-354.

*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (z.j.). Vindplaats:

[https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)

Dekker, P. & Kanter, W. de (2017). *Motiveren kun je leren: Gidsen naar gezond gedrag, hét handboek voor hulpverleners* (6<sup>e</sup> dr.). Amsterdam: Thoeris.

Eemeren, F.H. van (1980). Object en doelstelling op herhaling. In A. Braet (Red.), *Taalbeheersing als nieuwe retorica. Een historisch, programmatisch en bibliografisch overzicht* (pp. 83-108). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Eemeren, F.H., & Grootendorst, R. (1974). Object en doelstelling van taalbeheersing. *Spektator*, 3(6), 413-432.

Gelderens, A. van (2017). [Bespreking van Van der Aalsvoort, 2016]. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 39-41.

Gerards, L., & Rijt, J. van (2018). Bewuste taalvaardigheid bewerkstelligen met behulp van de klassieke retorica: Een didactische verkenning. *Internationale neerlandistiek*, 56(1), 1-22.

Jansen, C. (1999). *Zo werkt dat: Het ontwerp van instructieve teksten*. Oratie KU Nijmegen 22-10-1999. Nijmegen: Nijmegen University Press.

Jansen, C. (2016). Taal- en communicatieonderwijs in beweging. *Internationale neerlandistiek*, 54(2), 137-146.

Jansen, C. (2018). *Vanavond om kwart over zes ben ik vrij. Ontwikkelingen in de Taalbeheersing/Communicatiekunde*. Afscheidscollege Rijksuniversiteit Groningen. Vindplaats: [https://www.careljansen.nl/CJ\\_Afscheidscollege\\_19-1-2018.pdf](https://www.careljansen.nl/CJ_Afscheidscollege_19-1-2018.pdf)

Jansen, C., & Boersma, N. (2013). Meten is weten? Over de waarde van de leesbaarheidsvoorspellingen van drie geautomatiseerde Nederlandse meetinstrumenten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 35(1), 47-62.

*Kennisbank Begrijpelijke Taal* (z.j.). Vindplaats: [http://www.kennisbank-begrijpelijketaal.nl/begripsvoorspelling/ned\\_formules](http://www.kennisbank-begrijpelijketaal.nl/begripsvoorspelling/ned_formules)

*Klinkende Taal* (z.j.). Vindplaats: <https://klinkendetaal.nl/>

KNAW (2018). *Talen voor Nederland*. Amsterdam: KNAW.

Kraf, R., Lentz, L., & Pander Maat, H. (2011). Drie Nederlandse instrumenten voor het automatisch voorspellen van begrijpelijkheid: Een klein consumentenonderzoek. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 33(3), 249-265.

Lindson-Hawley, N., Thompson, T.P., & Begh, R. (2015). *Motivational interviewing for smoking cessation*. Cochrane Database of Systematic Reviews 2015, Issue 3. Art. No.: CD006936.

Meesterschapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing) (2016). *Manifest Nederlands op school*. Vindplaats: <https://vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/2016/01/Manifest-Nederlands-op-School.pdf>

Meesterschapsteams Nederlands (letterkunde en taalkunde/taalbeheersing) (2018). *Visie op de toekomst van het curriculum Nederlands*. Versie 1.5. Vindplaats: <https://nederlands.vakdidactiekgw.nl/wp-content/uploads/sites/4/2018/02/Visie-Curriculum-Nederlands-Meesterschapsteams-1.5-definitief.pdf>

Miller, W.R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational interviewing: Preparing people to change* (2nd ed.). New York/London: The Guilford Press.

Pander Maat, H. (2012). De lange weg naar een serieuze leesbaarheidsindex. *Tekstblad*, 18(4), 36-38.

Pol, B. (2018). CIW, wat bedoelen ze daar mee? *Communicatievakblad C*, 30(1), 28-30.

Vindplaats: <http://tabularasa.nl/ciw-wat-bedoelen-ze-daar-mee/>

Purath, J., Keck, A., & Fitzgerald, C.E. (2014). Motivational interviewing for older adults in primary care: A systematic review. *Geriatric Nursing*, 35(3), 219-224.

*ReadabilityFormulas.com* (z.j.). Vindplaats: <http://www.readabilityformulas.com>

Rubak, S., Sandboek, A., Lauritzen, T., & Christensen, B. (2005). Motivational interviewing: A systematic review and meta-analysis. *British Journal of General Practice*, 55(513), 305-312.

Staphorsius, G. (1994). *Leesbaarheid en leesvaardigheid: De ontwikkeling van een domeingericht meetinstrument*. Dissertatie Universiteit Twente.

Steehouder, M., & C. Jansen (1984). Technologisch taalbeheersingsonderzoek. *Gramma*, 8(1), 1-22.

*Texamen* (z.j.). Vindplaats: <https://www.texamen.nl/over-texamen-4.html>

Vries, J.H.L. de (1980). Het vak taalbeheersing: Een poging tot constructieve definitie. In A. Braet (Red.), *Taalbeheersing als nieuwe retorica. Een historisch, programmatisch en bibliografisch overzicht* (pp. 131-152). Groningen: Wolters-Noordhoff.

Witte, T. (2017). *Enkele zorgwekkende ontwikkelingen aangaande het schoolvak Nederlands*. Notitie voor de Taalunie. Vindplaats:

<https://www.rug.nl/research/portal/files/53702156/170529> Notitie voor de Taalunie  
[Zorgwekkende ontwikkelingen DEF.pdf](#)

**Over de auteur**

Carel Jansen is sinds 1 maart van dit jaar emeritus hoogleraar Communicatie- en Informatiewetenschappen. Hij was werkzaam aan achtereenvolgens de Universiteit Twente, de Universiteit Utrecht, de Technische Universiteit Eindhoven, de Radboud Universiteit Nijmegen en de Rijksuniversiteit Groningen. Ook was hij tot 1 januari 2018 bijzonder hoogleraar aan de Universiteit Stellenbosch in Zuid-Afrika. Sindsdien is hij als navorsingsgenoot (research fellow) verbonden aan het Taalsentrum van die universiteit.