

27
september

een
CONFERENTIE
verslag
-van-

|
Het Schoolvak
NEDERLANDS

207
|

DE RESTAURATIE

Kees Sluis

van het moedertaalonderwijs

Precies een jaar geleden leek een aanval op het moedertaalonderwijs te worden gelanceerd. Eerst pakte de pers een uitkomst op van het Amsterdamse IPON-onderzoek, uitgevoerd door Wesdorp e.a.: 7% van de zesdeklassers zou 'functioneel analfabeet' zijn. (Zie o.a. Wesdorp & Hoeksma 1985) Twee weken later meldde het TV-journaal, dat uit een Utrechts onderzoek was gebleken dat van de onderzochte brugklassers eenderde slecht kon lezen en tweederde een onvoldoende haalde voor een redelijk eenvoudig dictee. Natuurlijk lieten de media niet na om te zoeken naar de schuldigen. Het NRC-Handelsblad was hierin het duidelijkst: het moedertaalonderwijs is veel kwaad gedaan door mensen die het idee huldigen 'het geeft niet hoe je het zegt (of schrijft), als je het maar zegt', die tolerant zijn tegenover dialect in de klas en die grammatica- en spellingsonderwijs maar hebben afgeschaft (9 oktober 1985).

Met voorbeelden uit mijn eigen praktijk als lerarenopleider én als leraar Nederlands in het voortgezet onderwijs, wil ik laten zien dat dit soort uitspraken ongenueanceerd en kortzichtig is. Toen ik tien jaar geleden op de lerarenopleiding van de Vrije Leergangen (de VL-VU in Amsterdam) kwam werken, was men bezig het onderwijs aan de studenten drastisch te vernieuwen. In plaats van de traditionele opsteltraining was er net een cursus creatief schrijven voor

eerste-jaars ingevoerd. We leerden hen technieken om meer en beter materiaal te verzamelen, om meer fantasierijke verhalen te schrijven (waarin bijvoorbeeld ook dialogen en perspectiefwisseling voorkwamen). De studenten vonden de cursus een verademing, maar vonden op den duur ook een meer zakelijke aanpak van het schrijven van belang. Een paar jaar later voegden we aan de cursus Creatief Schrijven een cursus Gericht Schrijven toe (op de wijze van HAVO/VWO), uitlopend in een doelgerichte, publiekgerichte, betrouwbare en foutloze tekst. Deze wat evenwichtiger schrijfaanpak voldoet in de praktijk redelijk. Het feit dat ik op een lerarenopleiding werk, betekent natuurlijk ook dat we onze studenten voorbereiden op 'het geven van onderwijs in het vak Nederlands'. En wat de VON-congressen, Moer, DCN-cahiers en eigen ideeën opleverden, stopten we in onze vakdidactiek. Ik noem een vijftal punten:

- er kwam meer aandacht voor spreek- en luisteronderwijs dat daarvoor als een stiefkind was behandeld;
- bij het zakelijk lezen besteedden we ook aandacht aan andere leesstrategieën dan aan het traditionele tekstbegripsonderwijs;
- jeugd- en massaliteratuur werden bij het leesonderwijs betrokken om beter aan te sluiten bij de leesontwikkeling van de leerling;
- er werd naast een cursorische opzet ook een thematische opzet van het onderwijs in de praktijk geoefend;
- het becijferen van leerlingprodukten werd in een relativerend daglicht gesteld;

Zo 'geïndoctrineerd' gingen onze studenten tot 4/5 jaar geleden het onderwijsveld in. Wat hebben zij met deze bagage van het onderwijs gemaakt?

Ik heb het vorige schooljaar de gelegenheid gehad om zelf in het zogenaamde vernieuwde voortgezet onderwijs te functioneren en wel op de middenschool van het Ashram-college in Alphen aan de Rijn. Ik dreigde - voor mijn gevoel - een man van de theorie te worden. Met een docent van die middelbare school kon ik een tijdelijke ruil plegen, zodat hij half-time op de lerarenopleiding werkte en ik 15 uur op zijn school. Op deze middenschool trof ik een klimaat aan, waarin de vakdidactische ideeën waar ik net over sprak, in de praktijk werden gebracht. Het onderwijs was voornamelijk thematisch, er werd een apart uur dramatische expressie gegeven, het schrijven was vooral gericht op de vrije expressie, strips, de Witte Raven-serie e.d. waren niet taboe, grammatica- en spellingsonderwijs waren tot het minimum teruggebracht. Dit moedertaalonderwijs leverde in ieder geval op, dat de leerlingen het vak leuk vonden, soms prachtige verhalen konden schrijven (waarin wel wat spellings- en stijlfouten zaten). Ook

- lazen de leerlingen naar verhouding veel, hoewel het niet altijd iets van literaire waarde was. Omdat de leerkrachten bemerkten, dat een deel van de leerlingen toch wat basiskennis en -vaardigheden miste, werden er in het afgelopen jaar enkele veranderingen in het vakleerplan gebracht. Deze veranderingen zijn:
- er komen wat meer cursorische eenheden in het leerplan (o.a. voor tekstbegrip);
 - er komt wat meer spellingsonderwijs (met name in de brugklas) en grammaticaalonderwijs (met name in het tweede en derde leerjaar en vooral gericht op het aanbrenge van taalbeschouwend inzicht);
 - in het derde leerjaar krijgen leerlingen vrij dwingende aanwijzingen voor het niveau van de te lezen boeken;
 - de remediale hulp voor leerlingen krijgt een systematischer aanpak door de programma's meer toe te spitsen op de behoeften van de individuele leerling.

Naar aanleiding van deze ervaringen kan ik de uitspraken van het NRC-Handelsblad inmiddels al behoorlijk nuanceren. In het praktijk van het onderwijs in de 70-er jaren zijn er soms vergaande vernieuwingen doorgevoerd. Deze hebben voor het moedertaalonderwijs als positieve effecten gehad, dat het vak gevarieerder, praktischer en aantrekkelijker werd. Op de scholen waar deze vernieuwingen een kans kregen, zijn ze zeker een antwoord geweest op de motivatiecrises die in het midden van de 70-jaren manifest werd. De vernieuwers zelf stelden echter al vast dat zij geen voldoende antwoord waren voor alle leerlingen. Wat kan hiervoor de verklaring zijn? Deze moet mijns inziens gezocht worden in een van de opvattingen, die achter de vernieuwingsgedachten in het onderwijs schuilging.

Er bestond onder andere de opvatting, dat er een 'natuurlijk leren' plaatsvindt als de leerling de *inhoud* van de aangeboden leerstof maar boeiend genoeg vindt. Het accent in de vernieuwingsbeweging van het onderwijs kwam daardoor meer te liggen bij welke inhoud de leerling bij het leren verwerft en minder bij hoe een leerling leerinhoud verwerft. Op het terrein van 'hoe men leert' diende men de leerling vooral vrij te laten (vgl. o.a. Griffioen 1975).

Gaandeweg bleek echter dat zo'n open leerweg voor een deel van de leerlingen - ik schat eenderde - niet goed werkte. Met name wat minder begaafde leerlingen uit niet op het schoolse leren ingestelde milieuspikten langs de weg van het 'natuurlijke leren' onvoldoende op. Omdat zij bepaalde elementaire vaardigheden en kennis misten - met name van belang voor het lezen en schrijven - gaf dit grote moeilijkheden bij de overstap van basisonderwijs naar voortgezet onderwijs en bij de overstap van school naar maatschappij. In de samenleving waren de taalnormen (bijv. op het gebied van de spelling) niet of

nauwelijks gewijzigd. Maar er was geen Utrechts of Amsterdams onderzoek nodig om de 'vernieuwers' daartoe te brengen. Het blijkt noodzakelijk voor deze groep leerlingen het onderwijs bij te stellen.

Tot nu toe ging het verhaal steeds over de vernieuwers in het onderwijs. Ik moet echter constateren dat de vernieuwingen in het moedertaalonderwijs aan vele scholen zijn voorbijgegaan. Vanuit mijn praktijk als stagebegeleider heb ik bij heel wat leerkrachten een terughoudende attitude tegenover de veranderingen waargenomen. Veel van deze leerkrachten hebben de meeste veranderingen waar ik net over sprak, langs zich heen laten gaan. Toch heeft deze laatste groep leraren de publicaties over het peil van het moedertaalonderwijs aangegrepen om zichzelf en hun omgeving te overtuigen van hun gelijk. Op verschillende plaatsen zie ik de 'restauratie' openlijk toeslaan. Ik noem een aantal voorbeelden:

- er wordt weer geïsoleerd grammatica-onderwijs gegeven;
- deeloefeningen voor stijl en zinsbouw vullen weer vele minuten lestijd;
- spreek- en luisteronderwijs schuiven naar de achtergrond;
- opsteltraining neemt de plaats in van gericht schrijven;
- lezen doet men weer klassikaal;
- thema's worden beperkt tot het onderwerp van de leestekst van een nieuw hoofdstuk;

Het is opvallend hoe in een der meest verkochte schoolmethoden van dit moment, Taal-Goed, niet meer wordt gesproken over thematisch werken, maar over een thematische gerichtheid, waarbij het thema eerder middel dan doel is (Didactische verantwoording, p.10).

Gaan we met moedertaalonderwijs ook een 'no-nonsense' of 'back to the basics'-periode tegemoet? Het valt moeilijk te ontkennen. En deze tendens wordt nog versterkt door de algemene ontwikkelingen in het onderwijs van de afgelopen jaren. Voor veel leraren is het onderwijs zwaarder geworden: grotere en meer heterogeen samengestelde klassen, extra taken op het gebied van mentoraat en stagebegeleiding, men moet vaker invallen voor zieke collega's. Dat werkt verlamdend: leraren zijn niet meer bereid om hun eigen onderwijs - al dan niet via geïnstitutionaliseerde nascholing - exploratief te verkennen en mogelijk te verbeteren, ze verwijderen arbeidsintensieve vakonderdelen uit het programma desnoods ten koste van de kwaliteit van het onderwijs. Deze ontwikkeling verontrust mij. Als het ministerie geen tegemoetkomingen verschaft, dan zal het corps moedertaalleraren een apathische en cynische houding gaan aannemen.

Zijn er in deze sombere situatie nu ook nog lichtpuntjes te ontdekken? Ik meen van wel. Vanaf 1980 zie ik een toenemende aandacht voor de wijze waarop het kind leert. Het verloop van het leerproces komt centraal te staan: leerkrachten willen weten hoe een kind tot leren is te brengen. Men interessert zich voor het ontwikkelen van leerlijnen en het aanbrengen van een stapsgewijze opbouw in de leerstof, ingewikkelde vaardigheden als schrijven en lezen worden verder geanalyseerd. Als deze tendens zich voortzet, voorspel ik een restauratie in positieve zin. Ik geef een viertal voorbeelden:

Voorbeeld 1: bij het schrijfonderwijs gaat het creatief schrijven steeds duidelijker een onderdeel vormen van het totale schrijfonderwijs (zie o.a. de theorie van Flower&Hayes, beschreven in Bochhardt, 1984). Dit heeft als voordeel, dat dit creatief schrijven niet blijft steken in vrijblijvende taalspelen, maar een voorbereiding en ondersteuning gaat vormen voor allerlei andere vormen van schrijven. Ten Brinke omschreef vorig jaar op een studiedag op de VL-VU goed schrijfonderwijs als: onderwijs waarin sprake is van een procesgerichte aanpak, hoofdgenres worden geoefend, dat sterk individualiserend werkt en waarin het creatieve element is ingesloten.

Voorbeeld 2: aandacht voor mentale processen zal ook een nadere beschouwing van het leesonderwijs tot gevolg hebben. De door de Vereniging van Leraren in Levende Talen met een prijs geëerde Westhoff heeft voorstellen gedaan om het 'voorspellend lezen' als leesstrategie te ontwikkelen (Westhoff 1981). Zo'n soort strategie is van het grootste belang voor het verwerken van de informatie-stroom in onze samenleving. Van Peer & Tielemans (1984) onderscheiden in hun nieuwe moedertaal didactiekboek Instrumentaal bij het leesproces verschillende mentale en talige activiteiten, die mijns inziens stuk voor stuk aanknopingspunten bieden voor een doordachter leesdidactiek.

Voorbeeld 3: getuige het grote aantal aanmeldingen voor nascholingscursussen over lees- en spellingsproblemen, oriënteren steeds meer leerkrachten zich op de leermogelijkheden van de leerling met een taalstoornis. Ik acht dat een heel positieve ontwikkeling, omdat de tijd nog maar kort achter ons ligt dat een leraar Nederlands absoluut niet wist wat hij met zo'n leerling aan moest vangen. Hierop sluit aan de problematiek van leerlingen voor wie Nederlands niet de moedertaal is. Ik heb de indruk dat, wanneer de resultaten van de vele onderzoeken van de laatste jaren bij elkaar worden gezet, er voor de onderwijsgeevenden al heel wat materialen en didactische aanwijzingen beschikbaar zijn. Helaas is men door de methodenstrijd en de eindeloze verkaveling van ieders onderzoeks-terrein nog niet verder dan vele elkaar soms tegensprekende publicaties.

Voorbeeld 4: ik heb al eerder laten doorschemeren, dat ik een voorstander ben van de combinatie van cursorisch én thematisch onderwijs. Behalve in cursusverbeteringen (zoals in de vorige punten), geloof ik ook in de verbetering van het thematische onderwijs. In dit soort onderwijs zou ook een duidelijke inhoudelijke leerlijn te ontdekken moeten zijn, anders glijdt het af tot een 'vrolijk onderwijsweekje vlak voor de vakantie'. Ik beschouw de SLO-publicatie Over thema's gesproken als een goede richtingwijzer, omdat hierin de thema's duidelijk gekoppeld worden aan inhoudelijke domeinen en rekening wordt gehouden met ontwikkelingspsychologische factoren.

In de zaal hiernaast houdt de parallel-spreker van deze ochtend een pleidooi voor goed taalvaardigheidsonderwijs in de basisvorming voor iedere leerling. Ik denk dat de door mij genoemde voorbeelden een eerste invulling hiervan geven. Ik wil er echter nog iets aan toevoegen. Realisering van goed taalvaardigheidsonderwijs kost de man of vrouw in de klas veel tijd en energie. En wat zien we: op verschillende scholen is de tijd van één les al teruggebracht tot 45 minuten en in het WRR-rapport is sprake van een reductie van het aantal uren Nederlands tot de huidige minimumtabel voor het LBO. Mijns inziens verstaat dit elkaar niet. Ik roep jullie en in het bijzonder de organiserende veldverenigingen op een claim voor 4 uur Nederlands in te dienen in plaats van de nu genoemde 2 uur.

Noot

Ik dank mijn collega's van de lerarenopleiding van De Vrije Leergangen voor hun bijdrage aan de totstandkoming van deze lezing.

Kees Slui

Literatuur

- I.Bochhardt, Het schrijfproces: cognitief psychologisch onderzoek van Flower & Hayes. In: Tijdschrift voor Taalbeheersing 1984, jaargang 6, nummer 1.
- J.Griffioen Zeggenschap. Wolters-Noordhoff, Groningen, 1975.
- B.Jager e.a. Taal-Goed. Didactische verantwoording. Thieme, Zutphen, 1986.
- W.van Peer & J.Tielemans. Instrumentaal. 2 dln. Acco, Leuven/Amersfoort, 1984.
- Werkgroep Moedertaal Middenschool Over thema's gesproken. SLO, Enschede 1983.
- H.Wesdorp & J.B.Hoeksma. Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau. Deel 1: Lees- en schrijffprestaties van zesdeklassers. Amsterdam, SCO, 1985.
- G.J.Westhoff, Voorspellend lezen. Wolters-Noordhoff, Groningen 1981.